

Colección internacional: apropiación, aplicación y uso del conocimiento científico

TOMO 7

Una mirada investigativa en educación superior

2019

Redipe – Universidad del Quindío



Título original

Libro de investigación: ***Colección internacional: apropiación, aplicación y uso del conocimiento científico. Una mirada investigativa en educación superior, Tomo 7.***

Varios autores

Libro de investigación con ISBN: 978-1-951198-18-3.

Primera edición, diciembre de 2019

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York – Cali

Coedición: Universidad del Quindío

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

Editores del tomo:

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

Gloria Marlen Aldana de Becerra, Mg. Grupo de Investigación Procesos Psicosociales, Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá

Pares evaluadores: Dra. Mawency Vergel Ortega, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Dr, David Franco Frago, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

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

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

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

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

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

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

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDO	3
PRESENTACIÓN	4
1. SITUACIONES DIDÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA Eliécer Aldana Bermúdez, PhD., Cristhian López Leyton, Mg. y Jhon Darwin Erazo Hurtado, Mg.....	8
2. MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING AND SELF-REGULATION AS STRATEGIES TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE	
Jacqueline García Botero, Mg., Alexandra Botero Restrepo, Mg. y Gustavo García Botero, PhD.....	25
3. FASES E INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LA HERMENÉUTICA DEL TEXTO DE P. RICOEUR	
Jorge Hernán Herrera Pineda, Mg.....	39
4. LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA: ESTADO DEL ARTE	
Margarita Alexandra Botero Restrepo, Mg., Neira Loaiza Villalba, PhD. y Elia Haydée Carrasco Ortiz, PhD.....	77
5. TRANSFORMING ELEVENTH GRADERS READING COMPREHENSION THROUGH DISRUPTING THE COMMONPLACE CRITICAL LITERACY DIMENSION	
María Astrid Hernández, Mg. y Deyssi Acosta Rubiano, PhD	107
6. IMPACT OF PROFESSIONAL TEACHING PRACTICE IN ENGLISH IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ARMENIA: A CASE STUDY	
Oscar Hernán Montoya Gómez, Mg.....	135
7. EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EDUCACIÓN SUPERIOR	
Hernando Muñoz Muñoz, PhD. y Gloria Marlen Aldana de Becerra, Mg.....	164
8. CONFLICTO COGNITIVO, PEDAGOGÍA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	
Ricardo Arrubla Sánchez, PhD	179
9. LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN PREGRADO Y LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS	
Gloria Marlen Aldana de Becerra, Mg. y Laura Violeta Cota Valenzuela.....	214
10. EL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR COMO GARANTÍA DE CUMPLIMIENTO DE LOS PRINCIPIOS BIOÉTICOS DE ENFERMERÍA	
Gloria Marlen Aldana de Becerra, Mg. y Yamile Vargas Hernández	225

PRESENTACIÓN

La edición del presente libro de investigación de la *Colección internacional: apropiación, aplicación y uso del conocimiento científico. Una mirada investigativa en educación superior, Tomo 7*, es producto de la colaboración académica entre Redipe, la Universidad del Quindío y la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá.

El libro acoge en su estructura tres campos investigativos en el contexto de la educación superior: el lenguaje matemático, las lenguas extranjeras y el conocimiento científico en otros campos como la filosofía, la cognición, la bioética, entre otros.

El primer capítulo sobre Didáctica de la Matemática en y para la diversidad, escrito por docentes investigadores de la Universidad del Quindío, apunta a la formación de docentes de apoyo que atienden poblaciones en condición de capacidades diferenciadas en lo sensorial y/o cognitivo, enfocándose en el estudio se apoya en la teoría de las situaciones didácticas, desde la perspectiva de una investigación con un enfoque metodológico cualitativo.

Iniciando los cinco capítulos que se sitúan en el campo de la pedagogía de las lenguas extranjeras, el segundo capítulo, escrito en inglés por docentes de la Universidad del Quindío en colaboración con un docente doctorado de la Vrije Universiteit Brussel, de Bélgica, examina el aprendizaje de lenguas mediado por dispositivos móviles y la autorregulación como estrategias útiles para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras entre jóvenes profesionales y adultos, en el contexto de las políticas actuales de bilingüismo en Colombia.

El tercer capítulo, escrito por un docente de la Universidad del Quindío, presenta avances de un proyecto de investigación mediante el cual se indaga, desde una

perspectiva didáctica filosófica, sobre el desarrollo de competencias narrativas de futuros licenciados en francés lengua extranjera de nivel B1 (según el Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas vivas) a través de la identidad narrativa de Paul Ricoeur.

El cuarto capítulo, escrito por docentes de la Universidad del Quindío y de la Universidad Autónoma de Querétaro, México, presenta, bajo una óptica psicolingüística del contacto de lenguas y mediante la metodología de la Declaración PRISMA, el análisis de una revisión sistemática de la conciencia metalingüística, cuyo objetivo fue describir las tendencias investigativas en el campo de la conciencia metalingüística.

El quinto capítulo, escrito en inglés por dos docentes de la Universidad del Tolima, examina la implementación de una propuesta de fortalecimiento del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria de una institución pública con base en el uso de una dimensión de la literacidad crítica denominada “interrumpiendo el lugar común de los estudiantes”, para lograr que estos lean crítica y comprensivamente en inglés.

El sexto capítulo, escrito en inglés por un docente de la Universidad del Quindío, reporta una investigación de tipo cualitativo microetnográfico que buscó, bajo el diseño de estudio de caso colectivo, describir el impacto de la enseñanza de inglés en niños, niñas y adolescentes de tres colegios públicos de Armenia, que se genera a través de los estudiantes practicantes en el marco de los cursos de Práctica Profesional I y II de la Licenciatura de Lenguas Modernas de dicha universidad.

Centrando su interés en la epistemología de la ciencia, el séptimo capítulo sobre la evolución del conocimiento científico y la educación superior, de un docente de la Universidad de Baja California (México) y una docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, contiene una reflexión sobre la evolución del conocimiento, desde el papel de la filosofía como herramienta para conocer hasta la incidencia de la ciencia moderna y posmoderna en la educación superior,

pasando por los aportes de pensadores del renacimiento y comunidades académicas, como la Escuela de Frankfurt y el Círculo de Viena. Concluyen que, a la universidad, en tanto uno de los actores fundamentales del desarrollo, le corresponde revisar su quehacer, a fin de afianzar su protagonismo en la ciencia, la educación y la cultura.

El capítulo octavo, que aborda la relación entre el conflicto cognitivo, la pedagogía y desarrollo del pensamiento crítico, es producto de un proyecto de investigación etnoeducativa, acerca de los factores que inciden en la enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico, desarrollado en el marco de un doctorado en Educación en una universidad mexicana, por un docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá. El autor hizo una exhaustiva revisión de Proyectos Educativos Institucionales de colegios públicos y privados colombianos y un trabajo de campo con estudiantes de grado décimo.

El capítulo noveno, que examina la formación en investigación en pregrado y los docentes universitarios, de una docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, y de una docente de la Universidad ITSON (México), contiene una reflexión en torno a la formación investigativa desde las actitudes de los docentes dada su incidencia en las actitudes de los estudiantes.

El tema de la Bioética se desarrolla en el capítulo décimo, el cual estudia el conocimiento disciplinar como garantía de cumplimiento de los principios bioéticos de enfermería, de dos docentes, una de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, y otra de la Universidad de Cundinamarca. Constituye un avance del proyecto Valoración de los docentes de Enfermería de la formación en cuidado que reciben los estudiantes de Enfermería de dos instituciones universitarias, desde una perspectiva Bioética.

Estos desarrollos investigativos de docentes colombianos en interacción con docentes de provenientes de otras universidades latinoamericanas y europeas, en específico de México y de Bélgica, dan cuenta de las dinámicas de cooperación e

intercambio del conocimiento en la que están inmersos los investigadores hoy en día y de las oportunidades de visibilidad de ese diálogo académico que ofrecen redes como REDIPE. Todo ello repercute, sin lugar a dudas, en el fortalecimiento de los docentes universitarios, especialmente aquellos formadores de formadores, que bajo la égida de una investigación pedagógica y disciplinar edificadora e incluyente, contribuyen al avance de la educación en sus diferentes niveles en una sociedad y coyuntura actual de grandes tensiones sociales que requiere de la reflexión que aportan los procesos de investigación. Sus productos académicos pueden verse como insumos teórico prácticos para la comprensión de las problemáticas socioeducativas que urge resolver a fin de lograr una educación de mejor calidad humana y social.

Neira Loaiza Villalba, PhD.

Coordinadora Redipe en el Eje Cafetero

1.

SITUACIONES DIDÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA

DIDACTIC SITUATIONS FOR INCLUSIVE MATHEMATICAL EDUCATION

Eliécer Aldana Bermúdez⁴, PhD., Cristhian López Leyton⁵, Mg. y Jhon Darwin Erazo Hurtado⁶, Mg.

eliecerab@uniquindio.edu.co

clopezl@uniquindio.edu.co

jderazo@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

⁴ Doctor en Educación Matemática, Universidad de Salamanca, España. Magister en Administración de la Educación, Énfasis en Dirección, Universidad del Valle. Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Bachiller Pedagógico, Normal Nacional Integrada de Ibagué. Líder del grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. <https://orcid.org/0000-0003-1691-2699>

⁵ Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Magister en Ciencias de la Educación. Docente investigador adscrito al grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. <https://orcid.org/0000-0001-7335-2339>

⁶ Magister en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Docente investigador adscrito al grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. <https://orcid.org/0000-0002-0036-4264>.

Resumen

Este capítulo es el resultado de un proceso de investigación concluido en el campo de la Didáctica de la Matemática en y para la Diversidad, en la formación de docentes de apoyo que atienden poblaciones en condición de capacidades diferenciadas en lo sensorial y/o cognitivo. Para responder a este encargo social, el estudio se apoya en la teoría de las situaciones didácticas, y en una investigación con un enfoque metodológico cualitativo. El objetivo del estudio centra su atención en empoderar a un grupo de docentes de apoyo para que atiendan estudiantes con capacidades diversas en aspectos cognitivos y/o sensoriales. El proceso de investigación fue realizado a partir de una planificación concertada, en función de un diagnóstico previo de necesidades, una fundamentación teórica, implementación de secuencias didácticas en clase con los docentes, elaboración de secuencias por ellos mismos, y validación de otras en los escenarios naturales donde ellos intervienen, mediante las fases de observación, discusión y reflexión. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto, que es preciso formarlos en aspectos conceptuales desde la disciplina matemática, para luego brindarles los instrumentos teóricos y metodológicos como herramientas necesarias y así puedan mediar procesos de enseñanza y de aprendizaje de unas matemáticas escolares con todos y para todos.

Palabras clave: Matemática inclusiva, secuencias didácticas, formación profesoral.

Abstract: This article is the result of a research process concluded in the field of Mathematical Didactics in and for Diversity, in the training of support teachers who attend populations in conditions of differentiated sensory and/or cognitive abilities. To respond to this social task, the study relies on the theory of didactic situations, and on research with a qualitative methodological approach. The objective of the study is to empower a group of support teachers to attend students with diverse cognitive and/or sensory skills. The research process was carried out on the basis

of a concerted planning, based on a prior diagnosis of needs, a theoretical basis, implementation of teaching sequences in class with teachers, elaboration of sequences by themselves, and validation of others in the natural scenarios where they intervene, through the phases of observation, discussion and reflection. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto, que es preciso formarlos en aspectos conceptuales desde la disciplina matemática, para luego brindarles los instrumentos teóricos y metodológicos como herramientas necesarias y así puedan mediar procesos de enseñanza y de aprendizaje de unas matemáticas escolares con todos y para todos.

Key words: Inclusive mathematics, didactic sequences, teacher training.

Introducción

El reto de todo sistema educativo es construir en los estudiantes para profesor de matemáticas y en los docentes en ejercicio el conocimiento disciplinar, y pedagógico-didáctico, con el propósito de superar la necesidad social y cultural de transformar las prácticas educativas, por las que se accede al conocimiento matemático, que originan que el área de matemáticas sea considerada la que mayores complicaciones crea para estudiante y docentes, pues es la que tiene los más altos índices de fracaso escolar producida en estudiantes y personas en general, por el rechazo, desánimo y falta de motivación para su aprendizaje.

El objetivo de esta investigación es desarrollar un proceso de formación con docentes de apoyo, de los cuales solamente uno es licenciado en matemáticas y muestra interés de una actualización y perfeccionamiento en didáctica de las matemáticas, para atender poblaciones en condición de educación inclusiva (MEN, 2017); particularmente personas que presentan capacidades diferenciadas como: Déficit cognitivo (Síndrome Down), limitación auditiva y/o baja visión, y sordos y/o hipoacústicos para elaborar un ambiente didáctico que privilegie las condiciones de estas poblaciones como potencial de aprendizaje de las matemáticas y los recursos

tecnológicos como instrumentos necesarios para ofrecer multiplicidad de formas de exploración con las matemáticas a estas poblaciones sobre la aprehensión de los fenómenos numéricos, geométricos, métricos, variacionales y aleatorios.

Los antecedentes en la formación de profesores han sido considerados desde los planteamientos teóricos de Ball, Thames y Phelps, (2008) y, retomando a Shulman (1986), se propone que el conocimiento necesario para realizar la práctica de enseñar matemáticas debe incorporar el conocimiento del entorno cultural del aula y de las condiciones de sus poblaciones en su contexto. Con el propósito de potenciar la Formación de profesores para una educación matemática en y para la diversidad, Aldana, Gutiérrez y Wagner (2018), reflexionan sobre los principios de una educación matemática inclusiva con todos y para todos y proponen algunas secuencias didácticas de enseñanza para las nociones básicas de las matemáticas escolares a que todo ciudadano debe tener acceso.

Así mismo, el estudio responde a los postulados de Vygotsky (1979), el cual plantea que el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos mentales de un individuo refleja el medio social del cual se deriva, desde la zona de desarrollo próximo; en las manifestaciones de competencia cognitiva y cultural de las personas con limitaciones cognitivas, planteados en los estudios de López Melero (1990, 1993, 1997 y 1999), y un estudio pionero desde el concepto de perímetro y de área en poblaciones con síndrome Down es el de Aldana y López (2016), quienes advierten como esta población llega a comprender la relación que existe entre el área y el perímetro, y cómo logran argumentar que mientras el perímetro cambia, el área permanece constante.

En relación con la comunidad sorda, se fundamenta en que la conexión con el mundo a través de la visión y el uso de una lengua de signos confiere rasgos de identidad propios como asevera Díaz-Estébanez (1996). En lo que tiene que ver con el conjunto de personas con baja visión, la educación ha de ponerse a tono y

servirse de las enormes ventajas que los sistemas cibernéticos, como la inteligencia artificial le pueden proporcionar según Blázquez/Lucero (2002).

Por tanto, la presente investigación propone hacer visible las necesidades, posibilidades y potencialidades de las poblaciones que se encuentran en condición de diversidad sensorial y cognitiva, a partir del siguiente interrogante que constituye la formulación del problema de investigación:

¿Qué aspectos didácticos deben ser tenidos en cuenta para el proceso de formación didáctica a profesores que atienden poblaciones en condición de discapacidad intelectual (síndrome Down), limitación auditiva (hipoacúsicos, sordos) y limitación visual (baja visión y ciegos), de instituciones de Educación formal y no formal en Armenia- Colombia?

Teóricamente, para dar respuesta a este interrogante se utilizaron algunos marcos teóricos propios de la Didáctica de las Matemáticas como la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1998), en sus fases de acción, formulación, validación e institucionalización, y las Trayectorias de Aprendizaje de Simon (1995), y Clements y Sarama (2009), centradas en los pilares teóricos como son: meta matemática, los niveles de desarrollo y las tareas instructivas que garantizan la diversidad en los ritmos de aprendizaje, y un paradigma metodológico Histórico - Hermenéutico en Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Metodología

La metodología en la cual se fundamentó la investigación es de tipo cualitativo interpretativo, según Medina y Castill, (2003), porque utiliza un método para mirar los matices de comportamiento de los profesores y estudiantes, genera afirmaciones e interrogantes reflexivos con base en las evidencias a partir del análisis y de los objetivos de la investigación. Mediante las comunidades de práctica se implementaron secuencias didácticas mediadas por la incorporación

tecnológica, para el desarrollo matemático inicial de las poblaciones objeto del estudio. A partir del análisis y de los resultados obtenidos de la investigación, se validó el marco de referencia teórico y metodológico, del trabajo en red y pensando en la formación de profesores, y unos materiales tecnológicos, pedagógicos y didácticos, que ofrecen al profesor las herramientas necesarias para enseñar a las personas con limitaciones sensoriales y/o cognitivas y por tanto facilitar el aprendizaje a estas poblaciones, de acuerdo con las necesidades y expectativas, y de esta manera lograr una verdadera inclusión en el sistema educativo convencional.

El enfoque ha sido de una metodología de investigación - acción orientada por diez fases, en una de las cuales se diseñaron situaciones didácticas, que relacionan el pensamiento numérico, espacial – métrico, variacional y aleatorio, en concreto, la comprensión/construcción de los conceptos matemáticos básicos en las poblaciones con déficit cognitivo, sordera, y ceguera. A partir del diagnóstico realizado en las fases consecutivas del proceso se diseñaron diferentes secuencias didácticas desde enfoques teóricos diferentes.

Resultados y discusión de resultados

En este apartado aparece el análisis y la discusión de los resultados de dos secuencias didácticas, orientadas a la organización y planificación de la enseñanza para cualquier población, pero en especial para el contexto específico de la población objetivo del estudio. La primera secuencia está planteada desde la teoría de las Situaciones Didácticas como aparece enseguida y la segunda secuencia está apoyada en la teoría de las Trayectorias de Aprendizaje como se advierte más adelante:

Secuencia didáctica 1

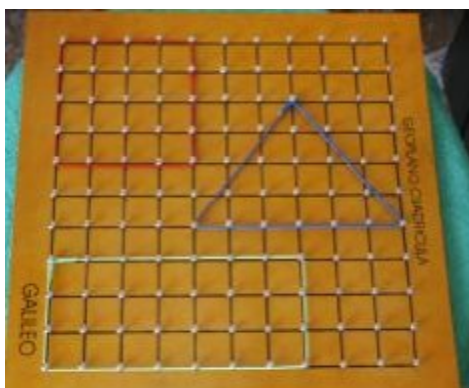
Objetivo: Mediante manipulación de material concreto Geoplano. El estudiante podrá: realizar exploración de los objetos geométricos para reconocer la forma, el tamaño y realizar procesos de asociación; correspondencia y conteo de objetos.

Variable Didáctica: Conteo (Relación uno a uno, uno a muchos, muchos a uno)

Gestión de la clase

Se dispone de un material compuesto por un tablero rectangular que su interior está dividido en zona congruentes llamado Geoplano, que demarcan puntos mediante la asociación de un clavo. Este material le permite conformar un lugar geométrico desde una unidad mínima hasta la agrupación de la misma, para lo cual necesitan adicionar en el material, lana, piola o bandas elásticas para realizar la asociación puntilla, unidad, agrupación de unidades y forma.

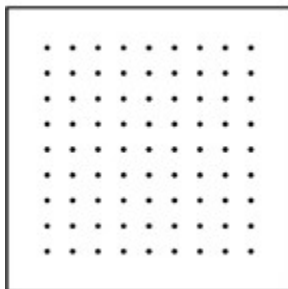
Figura 1. Juego de Material concreto como el de la figura 1, MathGalileo (Geoplano)



Procedimiento

1. Se presenta al niño el tablero del Geoplano como el de la figura 2 para que realice un proceso de sensibilización con el material de apoyo [Tocar – Sentir – Observación]

Figura 2. Geoplano artesanal



2. Construya figuras como la 3 y 4 (formas) diferentes utilizando el Geoplano y las bandas elásticas, direccionado por el facilitador. Ver Ilustración.

Figura 3. Semejanzas

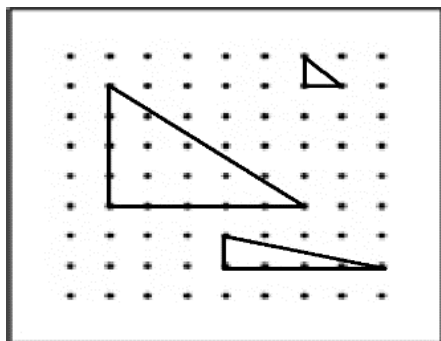
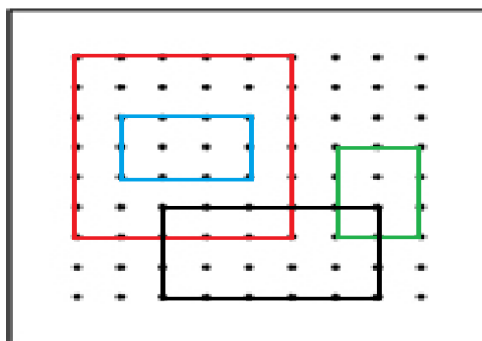


Figura 4. Perímetro y área



3. El facilitador realiza preguntas de asociación contextual al estudiante, como ¿Qué dibujo? ¿Qué significa? Con el fin de determinar el concepto de figura cerrada o figura abierta.
4. Ahora se le solicita al estudiante que realicen con el Geoplano y las bandas elásticas que se muestran en las figuras 5 y 6:

Figura 5. Polígonos

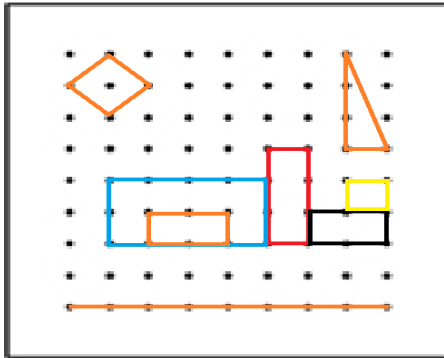
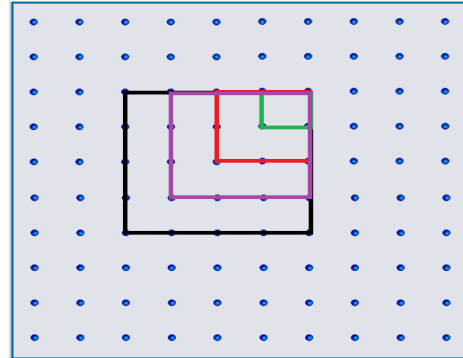


Figura 6. Relaciones entre áreas



Lo anterior nos permite realizar preguntas de la siguiente manera: ¿Cómo se llama la figura plana que dibujaron? ¿Son del mismo tamaño? ¿Son iguales? ¿Cuál es más grande? Esta descripción espacial del objeto no permite preguntar ¿Cuántos puntos hay encerrados? Respectivamente, ¿Cuántos puntos se cubrieron con la banda elástica? Como reto direccional se le puede solicitar al estudiante que dibuje nuevamente las figuras, pero de tal manera que (ver ilustración) para realizar preguntas de cuál es el color del “cuadrado” más pequeño; más grande. El cuadrado rojo está adentro o afuera, se puede llenar la figura de color negro con figuras de color verde [Correspondencias – Inclusión].

Análisis de la secuencia

Durante la aplicación de esta secuencia no se presentaron dificultades, al pasarles el Geoplano lo primero que hacen es observarlo, voltearlo, sacar las bandas elásticas y enrollarlas en las puntillas, estuvieron dispuestos para seguir las instrucciones del facilitador. En el equipo 1, logran trasladar las figuras de la fotocopia al Geoplano y en el momento en el que el facilitador hace preguntas ellos responden de manera acertada, reconocen características como interior o exterior

de una figura. Además, construyen algunas figuras considerando el número lados, la región interior y exterior.

En el equipo 2, cuando el facilitador les pide que hagan figuras en el Geoplano, muchos lo hicieron sin dificultad, pero cuando deben trasladar las figuras de la fotocopia al Geoplano, empezaron a tener algunas dificultades, porque tenían que contar cuántas puntillas poseía cada lado de la figura para luego plasmarla en el Geoplano, porque tienen problemas de conteo consecutivo.

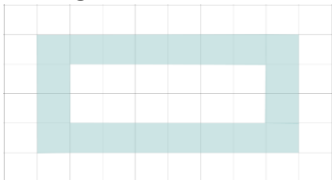

En general los docentes de apoyo reconocen la importancia de diseñar la secuencia en este modelo para lograr centrar la atención en los elementos matemáticos propios de estos niveles escolares.

Secuencia Didáctica 2:


La siguiente secuencia didáctica de enseñanza y de aprendizaje está apoyada en las Trayectorias de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento espacial-geométrico: relaciones espaciales y nociones geométricas. En función de ella se realizaron las siguientes actividades:

La plantilla que representa la tabla 1, es un ejemplo de una trayectoria de aprendizaje elaborada para una sesión de formación docente:

Tabla 1. Trayectoria de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento espacial-geométrico: relaciones espaciales y nociones geométricas

Edad (años)	Progresión del desarrollo	Tareas instructivas
5-6	<p>Ubicación de los cubos:</p> <p>Identifica el lugar donde debe ubicar cada cubo, para ir representando la figura, a través de la imitación del gráfico observado.</p> <p>Descripción del proceso:</p> <p>Quando le pedimos que describa los pasos ejecutados en la ubicación de cada cubo, en su argumentación no evidencia correspondencia entre mover el cubo hacia la izquierda y la acción ejecutada.</p> <p>Quando traslada el cubo cuatro espacios hacia la derecha del cubo verde oscuro ubicado, nos argumenta: “corrí la cajita cuatro cuadros hacia el lado izquierdo”.</p> <p>Relaciona la cantidad de cubos utilizados a derecha e izquierda de cada punto de referencia, refiriéndose a estos como “utilice 3 cubos hacia un lado, y 4 hacia el otro”</p>	<p>El constructor de figuras 7, 8 y 9: Figura 7. Ubicación</p>  <p>A cada estudiante se le enseña una plantilla como la anterior, mostrándole la figura que deben construir con los cubos, después retiramos esta plantilla y les entregamos una como la siguiente:</p> <p>Figura 8. Ubicación de cubos</p>  <p>A continuación, se les solicita la construcción de un rectángulo como el que les habíamos enseñado, con el material didáctico, teniendo como referencia los cuadros azules en la plantilla.</p> <p>Describir el procedimiento realizado para la construcción del rectángulo.</p>
7-8	<p>El cazador:</p> <p>Identifica las relaciones acerca de la posición de las pelotas con respecto a su posición (arriba, abajo, izquierda, derecha), y con respecto a la cesta. (Dentro de, fuera de, a la izquierda de, a la derecha de).</p> <p>Descripción del proceso:</p> <p>El estudiante muy animado empieza a coger todas las pelotas. Al terminar</p>	<p>El cazador de pelotas:</p> <p>Al ingresar al aula de clase el estudiante encontrará que hay muchas pelotas en diferentes lugares: colgadas del techo, pegadas debajo de las mesas, en las paredes del salón (izquierda, derecha), además verá unos cestos. El docente pedirá al estudiante que le diga la ubicación de las pelotas del salón con respecto a su posición.</p>

	<p>esta labor se dispone a encestar las pelotas, cuando se le pregunta por la posición de determinada pelota que está afuera de la cesta, él dice esta al ladito de la cesta.</p> <p>En cambio, cuando se le pregunta por la ubicación de una pelota que está dentro de la cesta, el responde, está dentro de la cesta.</p>	<p>Luego, se le pide al estudiante que capture la mayor cantidad de pelotas que él pueda.</p> <p>Después, desde un punto previamente marcado tratará de encestar el mayor número de pelotas. Anotando, ¿cuántas pelotas recogió en total? ¿Cuántas logró meter dentro? y ¿cuántas le quedaron fuera de la cesta?</p>
	<p>El artista:</p> <p>Utiliza su creatividad para diseñar diferentes líneas, las cuales clasifica según las características comunes (forma y tamaño).</p> <p>Construyendo formas geométricas:</p> <p>El estudiante, cuando se le solicita la construcción de figuras cerradas basándose en las líneas anteriormente construidas, toma la plastilina y a través de la observación de cada línea, hace una idéntica y continua con unir los dos extremos, reconociendo que su construcción es una figura cerrada.</p> <p>Cuando el estudiante se enfrenta a la construcción de las figuras abiertas, evidencia confusión frente a lo que esto representa, por lo que se hace necesaria la intervención del docente como un guía para superar este obstáculo.</p> <p>Formalizando lo aprendido:</p> <p>Los estudiantes guiados por el docente, clasifican las figuras cerradas construidas con sus respectivos nombres (triángulo, cuadrado, rectángulo, etc.), con el objetivo de construir la noción de polígono, a partir de las actividades realizadas.</p>	<p>El arte de las líneas:</p> <p>A cada estudiante se le entregarán las plastilinas, y se les solicita que comiencen a construir líneas de diferentes tamaños y formas.</p> <p>A continuación, comenzamos a guiarlos para el reconocimiento y clasificación de las mismas, según su forma y tamaño (líneas rectas, líneas curvas y líneas poligonales).</p> <p>Luego, a partir de la actividad anterior, se les plantea el reto de formar figuras cerradas y abiertas, con las líneas poligonales construidas, haciendo uso de la imitación, teniendo en cuenta y conservando las características de las mismas (número de lados, tamaño, etc.). Así, se concluye la sesión con la formalización de las nociones trabajadas.</p>

<p>9-10</p>	<p>El investigador:</p> <p>Reconocen las diferentes figuras geométricas de las que están compuestas las cosas que se encuentran en su entorno. E identifica relaciones de espacio (arriba de, abajo de, izquierda de, derecha de).</p> <p>Descripción del proceso:</p> <p>El estudiante identifica de manera acertada las diferentes figuras geométricas que conforman el juego, además se mueve de manera correcta en el espacio. Encuentra dificultad para reconocer formas integradas en los objetos que le rodean.</p>	<p>Reconociendo figuras geométricas en mi entorno:</p> <p>Cada estudiante tira el dado y se desplaza tantos lugares como este le indique, al llegar allí debe decir en qué figura geométrica (polígono) se encuentra en pie y responder a la pregunta que será propuesta por el docente, la cual le permitirá avanzar o retroceder según lo indiquen las instrucciones para esa casilla.</p> <p>De esta manera el estudiante que primero llegue a la meta, será el ganador.</p>
<p>11-12</p>	<p>El medidor:</p> <p>El estudiante construye los diez polígonos solicitados, y realiza las clasificaciones correspondientes según lo aprendido en sesiones anteriores.</p> <p>Descripción del proceso:</p> <p>Situación 1:</p> <p>Cuando se les plantea la situación problema de encontrar la medida para comprar la cuerda, la mayoría de los estudiantes evidencian confusión sobre la forma de resolverlo, pero a través de la intervención del docente, se analizan las ideas de posible solución planteadas por todo el grupo y se decide colectivamente, cuáles son las ideas útiles.</p> <p>A partir de la socialización realizada, los estudiantes continúan con la actividad, y algunas de los procedimientos utilizados por los estudiantes son:</p>	<p>Midiendo polígonos:</p> <p>Figura 9. Estimación de medida</p>  <p>Solicitamos a los estudiantes que conformen grupos de 2 personas y les entregamos las regletas de cuisenaire, para que construyan cinco polígonos de diferentes formas Y/o tamaños, los cuales deberán reconocer y clasificar según la clase de polígono a la que corresponda (triángulo, cuadrado, rectángulo, etc.). Ahora, se les plantea a los estudiantes las siguientes situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desean comprar cuerdas para construir polígonos idénticos a los que se han construido, ¿cuánto debe medir cada cuerda para construir cada polígono?, ¿cuál fue el procedimiento

	<p>Parten de que el tamaño de la regleta de menor longitud es de 1 centímetro como lo habíamos establecido en clase, después cuentan cuántos cuadritos (unidades) forman el polígono construido, y así obtienen la medida que debe tener la cuerda.</p> <p>Situación 2:</p> <p>El estudiante cuando se encuentra con un rectángulo, para obtener la medida solicitada, comienza a rellenar la figura con las regletas de menor longitud, continuando así con el conteo de todos los cuadritos (regletas) que conforman el polígono.</p> <p>Situación 3:</p> <p>Cuando se enfrenta a encontrar la medida del espacio ocupado por un triángulo, entra en un estado de confusión y desequilibrio en la determinación del proceso que debe seguir para llegar a la solución buscada, pero luego logra resolver la tarea planteada.</p>	<p>realizado para obtener la solución?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ¿Cuánto mide el espacio ocupado por cada polígono construido?, ¿Cuál fue el procedimiento realizado para conocer esta medida? 3. Elegir tres de los diez polígonos construidos con las regletas. Ahora con cada uno de los polígonos elegidos realizar la siguiente actividad: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tomar el mismo número de regletas con las mismas características, con las que se formó el polígono. <input type="checkbox"/> Con las regletas seleccionadas en el paso anterior, formar un polígono con diferente forma al polígono ya construido. <input type="checkbox"/> Con el nuevo polígono construido, realizar las situaciones 1 y 2. <input type="checkbox"/> Comparar los resultados obtenidos de las situaciones 1 y 2, de los dos polígonos (polígono inicial - polígono nuevo). <input type="checkbox"/> ¿Qué podemos concluir de los polígonos con la actividad realizada? <p>Para concluir la sesión, el docente formaliza las nociones trabajadas en las actividades anteriores (perímetro y área).</p>
--	--	---

Fuente. Adaptación de Vargas y Marín (2018)

Análisis de la trayectoria:

Como puede notarse la teoría ofrece al docente de apoyo un diseño de clase muy apropiado para este tipo de poblaciones, porque muestra los niveles de desarrollo alcanzados por un escolar de manera individual, lo que hace que el maestro conozca diversas formas de diseño de clase y los estudiantes puedan avanzar en ritmos diferentes de aprendizaje, lo que garantiza la atención a la diversidad y con

esto a una educación inclusiva desde la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas escolares.

Conclusiones

Con esta investigación se ha logrado formar profesionales y docentes de apoyo con situaciones didácticas y trayectorias de aprendizaje, para que tengan los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios en la mediación y acompañamiento a sus estudiantes con capacidades diferenciadas y puedan ser incluidos completamente en las aulas de clase, no solo en el espacio físico sino también en el desarrollo de cada clase brindada por el docente, quien se debe preocupar por la preparación de sus clases y los alcances que tiene cada actividad propuesta, todo enmarcado en el desarrollo del pensamiento matemático.

La experiencia de los docentes de apoyo es amplia y centra su atención en aspectos generales de socialización de los escolares, no obstante, carecen de una formación en áreas disciplinares específicas, lo que les dificultan en ocasiones el dominio de contenidos epistemológicos en el caso particular de las matemáticas, lo que crea en ellos, inseguridad a la hora de hacer una transposición didáctica asertiva.

El estudio desarrollado permitió que los docentes involucrados expresaran sus sentimientos, emotividad, expectativas y reconocimiento del saber disciplinar para lograr una organización y planificación de una enseñanza de cara responder por una educación matemática incluyente.

La enseñanza es un proceso reflexivo al aplicar situaciones didácticas y trayectorias de aprendizaje y logra mantener Al docente actualizado, porque realiza el diseño de la actividad de enseñanza-aprendizaje de manera sistemática y le permite así la crítica y el progreso.

Permitió la elaboración de ocho productos diferentes como una manual, una cartilla un software, diversos trabajos en pregrado, maestría y dirección de tesis doctorales en este campo de la educación matemática inclusiva y difusión del conocimiento en diferentes eventos académicos de orden nacional e internacional y como también publicación de artículos.

Referencias bibliográficas

- Aldana-Bermúdez, E., y López-Mesa, J.H. (2016). Matemáticas para la diversidad: un estudio histórico, epistemológico, didáctico y cognitivo sobre perímetro y área. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7 (1), 77-92.
- Aldana - Bermúdez, E., Gutiérrez, H., y Wagner, G. (2018). Formación de profesores para una educación matemática en y para la diversidad. *Sophia*, 14(1) 65-74.
- Arango, M. y Vargas, A. (2018). Formación de docentes de apoyo que atienden población con déficit cognitivo, desde el pensamiento espacial – geométrico y el uso de trayectorias de aprendizaje
- Ball, D., Thames, M., y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teaches Education*, 59 (5). Recuperado de: <https://www.math.ksu.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/ballmkt.pdf>.
- Blázquez, L. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En S. Medina, *Didáctica general*. (Ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques* (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield). Grenoble: La pensée sauvage.
- Clements, D., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York: Routledge.
- Díaz- Estébanez, E. (1996). *Las personas sordas y su realidad social*. Madrid: CDC.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- López, Melero, M. (1990). *La integración otra cultura*. Málaga: Delegación de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- López, Melero, M. (1993). *Lecturas sobre integración escolar*. Barcelona: Paidós.
- López, Melero, M. (1997). La escuela un lugar para pensar y para descubrir la cultura. En *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: Retos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- López, Melero, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de down*. Málaga: Aljibe.
- Medina, A., y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- MEN. (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Simon, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy form a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145.
- Shulman, L., (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher. Universidad de Stanford, California, EEUU.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Reconocimientos

Esta investigación ha sido realizada en el Grupo de Investigación en Educación Matemática de la Universidad del Quindío (GEMAUQ), en el marco del proyecto 739 de la Universidad del Quindío titulado: “Una didáctica para la formación de profesores de matemáticas en contextos de educación inicial de las matemáticas con poblaciones en condición de discapacidad sensorial y/o cognitiva”.

2.

MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING AND SELF-REGULATION AS STRATEGIES TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS MEDIADO POR TECNOLOGÍAS MÓVILES Y LA AUTORREGULACIÓN COMO ESTRATEGIAS PARA APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA

Jacqueline García Botero⁷, Mg., Alexandra Botero Restrepo⁸, Mg. y Gustavo García Botero, PhD.⁹

jgarciab@uniquindio.edu.co

mabotero@uniquindio.edu.co

gustavo.garcia.botero@vub.be

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

⁷ Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Bilingüismo. Docente investigadora y miembro del grupo de investigación Esapidex-B de la Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-9850-7947>

⁸ Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y en Análisis del Discurso y Didáctica de FLE/FLS de la Universidad de Nantes (Francia). Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7534-3874>

⁹ Doctor en Ciencias de la Educación de la Vrije Universiteit Brussel, de Bruselas, Bélgica. <https://orcid.org/0000-0003-1606-9486>

Abstract

This paper proposes mobile assisted language learning (MALL) and self-regulation as useful strategies to improve foreign language learning among young professionals and adults. Taking into account that technology and bilingualism are issues of great importance in Colombia, the search for innovating coping strategies is one of the biggest challenges to look upon. Thus, a critical review on the existing policies towards technology and language learning in Colombia, and an overview of studies about MALL and self-regulation all around the globe will be stated so as to motivate working age population to learn a foreign language by means of technology and self-regulation strategies.

Key words: MALL, self-regulation, technology, bilingualism.

Resumen

El propósito de este artículo es proponer el aprendizaje de lenguas mediado por dispositivos móviles y la autorregulación como estrategias útiles para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras entre jóvenes profesionales y adultos. Teniendo en cuenta que la tecnología y el bilingüismo son temas de gran importancia en Colombia, la búsqueda de estrategias innovadoras que ayuden a enfrentar las dificultades encontradas es uno de los más grandes retos por considerar. Así, este artículo se enfoca en una revisión de las políticas existentes alrededor de la tecnología y el aprendizaje de lenguas en Colombia y realiza una mirada general de estudios sobre el aprendizaje de lenguas mediada por dispositivos móviles y la autorregulación para motivar a las personas en edad laboral para que usen las tecnologías móviles y la autorregulación para aprender una lengua extranjera.

Palabras claves: aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles, autorregulación, bilingüismo, tecnología.

An overview of technology in the Colombian policies towards language learning

The rapid growth of a globalized world in which connections between nations is a compelling factor for political, social and economic prosperity has made the learning of foreign languages a vital challenge for the Colombian government. Communicating in another language represents then an advantage for the population, since it opens new opportunities favoring social mobility and economic growth (Sánchez Jabba, 2013) ; it also responds to the need of being at the vanguard of technological and scientific advances and enhancing intercultural communication (Ministerio de Educación Nacional, 2014) Thus, the national government foresees the need of a bilingual country and starts promoting policies towards that aim. The law 115-1994 (Ley General de Educación) establishes the importance of leaning a foreign language since the very first years of schooling stating that students in primary and high school should “Acquire elements of conversation, reading, comprehension, and ability to express at least in one foreign language” (Ministerio de Educación Nacional, 1994)¹⁰.

In the same way, this law also establishes, under the article 5, the need of technology in education promoting that one of the aims of Colombian education should go towards the development of creative, innovative citizens able to use the technological advances surrounding them to have better opportunities.

As a consequence of the aforementioned law, several ideas have been carried out. In 1994, one of the first initiatives was the development of a curricular guide called “Lineamientos curriculares en idiomas extranjeros”¹¹ which is a compilation of ideas proposed by teachers from all around the country with the aim of guiding foreign language teachers in their pedagogical practices. The guide includes the importance of technology emphasizing on the need of changing the way of teaching, since

¹⁰ Translation: adquirir elementos de conversación, lectura, comprensión y la habilidad de expresarse en al menos una lengua extranjera.

¹¹ Translation: Foreign language curricular guidelines

learning has already been transformed with the invention of technology. Some of the ideas to include technology in the classroom and make the learning of foreign languages a more meaningful process proposed in this guide are: the use of computer games, creation of interactive software, construction of “micro-worlds”¹², the use of television, among others.(Ministerio de Educación Nacional, n.d.)

In 1997 the Colombian government came out with the idea of a program called “Programa Nacional de Bilinguismo (PNB)”¹³ which was developed in 2004 with the aim of expanding English learning through the use of new technologies. The program gave, as a technological resource, an educative platform called “Colombia aprende”¹⁴ a virtual learning space providing teachers and learners the opportunity of finding a significant amount of activities, creating learning communities, and promoting autonomous learning. One of the core software developed during this initiative was “Bunny bonita” a program directed to students between 4 and 8 years old with the goal of teaching basic English content.

In 2010, the Minister of Education launched the program “Proyecto de Fortalecimiento al desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras”¹⁵ with the aim of consolidating bilingual education. English for Colombia, My ABC English Kit, and English Please were some of the proposals to improve English classes and to support English teachers by means of technological strategies. To strengthen these efforts, the Colombian government designed the program “Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025.” and “Colombia Bilingue”¹⁶ with the main goal of contributing to the programs already mentioned and continuing the search for a better English level.

¹² Micro-worlds is a computer activity where simulations of the real world can be created.

¹³ Translation: National Bilingual Program

¹⁴ Translation: Colombia Learns

¹⁵ Translation: Strengthening Project for the development of foreign languages competences.

¹⁶ Translation: Bilingual Colombia

Along with the bilingual programs already mentioned, the Colombian government has given importance to technology so as to improve education in general terms. It cannot be denied that technological resources facilitate teachers' job, making it easier and enjoyable; technology also enables people to broaden opportunities in several areas. One of the plans that influence implicitly the teaching of foreign languages by means of technology is "Plan Vive Digital" which pursues the goal of making internet accessible to all in order to increase competitiveness, having a great impact in social and economic development (Ministerio de Tecnologías de Informacion y Comunicaciones, 2011). Aligned with this program, In 2000, it was developed the association " Computadores para Educar"¹⁷, a social initiative aiming at delivering technological devices (computers and tablets mainly) to public institutions with three main goals: contributing to the access of the "digital area", incorporating new technologies to support teachers' job, and having a positive impact in our environment; by 2012, the program had shared 146.067 technological resources with the population (Tabletas, Educar y Concurso, 2013).

Despite of all those efforts, it can still be evidenced that Colombian citizens have very low English levels as reported by national and international tests (Sánchez Jabba, 2013). Colombian policies establish that high school graduates must reach a B1 level, university graduates B2 and English teachers B2 or C1 according to the Common European Framework (British Council, 2015). In 2011, just two percent of high school graduates reached a a B1 level in SABER 11 test¹⁸ and only 6,5 % of university graduates, in SABER PRO¹⁹, reached a B+ level (Sánchez Jabba, 2013) ; in 2012, taking into account SABER PRO test only one percent of students reached B1 while the rest move towards A1 and less; by 2013 it is shown that three out of four teachers do not reach a B2 level and some other teachers do not even reach

¹⁷ Translation: Computers to teach

¹⁸ A mandatory test applied by the Ministry of education (MEN) whose main objective is to measure students' skills acquired throughout their primary and secondary education.

¹⁹ A mandatory test applied by the Ministry of education (MEN) whose main objective is to measure students' skills acquired throughout their university education.

an A1 (British Council, 2015). Nowadays the situation is not different, and still remains a poor English level among Colombians. But why this situation remains?

On the one hand, the fact of not giving enough continuity to the proposals hampers a thorough analysis of their efficacy; instead of changing plans now and then because of the changes of government and ministers of education, it would be more reliable to give the projects more time to be developed in order to analyze the scope of the proposals and make decisions about what to change and what to improve.

On the other hand, the resources given by the government are not being utilized as expected. Some institutions have these tools locked in a single classroom, difficulting the access to every teacher; some other schools only count with one set available for the institution and not all the teachers can make use of them (as in the case of English please and My ABC English Kit). Some other drawbacks can be evidenced in teachers' ability to make use of technological devices; it can be evidenced that some schools that have been provided with tablets or computers, are not still using them due to the fact that teachers do not even know how to use these devices, confirming the fact that a great number of teachers are not prepared to the challenges of the twenty-first century (West, 2012) .

But there is even a bigger problem: the government has centered its efforts in giving materials rather than providing professionals with opportunities to learning the language itself; what is more, young professionals and adults are not being the focus of the programs stablished by the government and although local universities create plans to solve the poor English levels, it is not enough. Thus, how come can adults and young professionals help to the development of the country in terms of bilingualism if they are not acquainted with a foreign language, especially English?

This paper aims, then, at proposing MALL (mobile assisted language learning) and self-regulation as practical strategies to cope with the hindrances of foreign language learning, especially among working age population.

MALL and self-regulation as “boosters” to English learning

Technology has grown exponentially and it continues to do so up to now. According to the global internet report in 2015, there are over 3 billion of internet users and over 50% of the global population count with 3G mobile access; tablets and smartphones selling increases every day and a million of applications are being downloaded more than 100 billion times (Internet Society, 2015). Latin American countries, by 2009 counted with 90% of high school students with ICT²⁰ access (Jara I Claro M Martinic, 2012). In Colombia, in places with over two hundred inhabitants, eight out of ten people have internet access and 54% of the population use internet around 2.6 hours a day (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2012). The worldwide impact of technology among societies has undoubtedly being reflected in education; for instance, the creation of massive open online courses (MOOC) has reached people from all over the world providing learning opportunities, and the delivery of technological resources to impart education has been the goal of several governments. Technology has also changed the way in which languages are taught and acquired and so the creation of the concept MALL has drastically impacted foreign language learning and teaching.

Mobile assisted language learning (MALL) can be defined as a branch a of mobile learning (mlearning) where there is an integration of mobile technology- electronic dictionaries, mobile phones, tablets, mp3 players among others- with the teaching and learning of languages (Burston, Learning, Technology, & Implementation, 2013). MALL has a track record of advantages in the educational field, and has proven to be effective in the teaching and learning of foreign languages. As for teaching, the use of MALL has allowed professors to access an unimaginable mass of information to innovate in their classes and select updated material; teachers have also had the opportunity to provide and receive feedback in regards to their pedagogical practices using mentoring mobile technology that help them in their professional development (West, 2012); professors can also get acquainted with day

²⁰ Information and Communication technology

to day activities that allow them to elaborate engaging lessons. Some teachers, however, still do not know how to incorporate technology in their classes and are reluctant to do so just because it is too hard to change their perceptions towards traditional teaching versus teaching in the twenty first century. In regards to learning, MALL has also evidenced some benefits: students have gained linguistic knowledge and skills (Azar y Nasiri, 2014; Sariçoban y Özturan, 2013; Wong y Looi, 2010; Wu, 2015); they have been able to develop autonomous learning, and they have been provided with a huge range of activities depending on each person´s learning styles, making information enjoyable and affordable at any time, in any place.

Apart from the educational field, few studies have centered their attention on the importance of mobile learning in working age population. For instance, the BLOOM project²¹ developed in some European Union countries which provided transportation workers with useful content through the use of mobile technology is one of the few examples of studies done with people who cannot attend regular schools (West, 2012).

Some of the most common applications and platforms for learning foreign languages by means of MALL are: *Babble movile 2.2.2*, an application to learn and practice vocabulary of eleven languages. *Words mobile 2.2* which also emphasises on vocabulary for seven languages. *Sounds: The pronunciation app* to increase phonetic knowledge towards English language. *Bussu*, which works in all the skills (reading, writing, listening and speaking) of twelve languages. *Memrise*, an app to learn different skills in different languages; *English attack*, a platform to improve listening comprehension in English by means of updated movies. *Livemocha* a learning community to improve all the skills and interact with native speakers.

As it is evident, learning languages is easier than before, and working age population can actually profit from the wide range of strategies- most of them free- which are an excellent opportunity to learn or practice any language. According to an independent

²¹ Bite-sized Learning Opportunities on Mobile Devices

research done by Departamento Nacional de Planeación de Colombia one of the reasons why workers need to learn a second language is because their salary can be improved easily and faster; besides, bilingual people tend to have better opportunities in their professional field; they can also access to scholarships or job offers abroad. In Colombia, the minister of ICT signed an agreement with one of the biggest platforms to learn languages: Duolingo so as citizens could obtain a certification of their English level; this platform emphasizes on the acquisition of vocabulary by means of translation and it is one of the attempts to contribute with language learning apart from the educational arena.

While Mobile Assisted Language Learning is a really important element in foreign language learning, technological literacy should not be the unique goal of people in the twenty first century. Self-regulation is a broader concept that should be considered as a core element when talking about a successful language learning by means of MALL.

Self-regulation refers to the *pro-active* process in which a learner can successfully direct his/her own learning by means of his/her metacognition, behavior and motivation (B. J. Zimmerman, 2008). Self-regulated learners are able to set their own goals, select and organize their own learning environment, monitor their own knowledge and develop their notion of agency – control their feelings, thoughts, actions- (Sha, Looi, Chen, & Zhang, 2012). As older people are believed to use their self-regulation much better (Bandura, 1986 in Zimmerman, 1989), they are actually the ones who can profit from MALL since they won't need someone who monitors their progress and their intrinsic motivation will help them to succeed. Self-regulation includes processes such as metacognition, self-observation and self-directed learning.

Metacognition refers to “the general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning and teaching” (Victori, M., y Lockhart, 1995). In this sense, the learner is aware of his/her own

knowledge, his/her weaknesses and strengths facilitating the decision making process in regards to his/her own learning process; but metacognition goes far beyond understanding our own capabilities or flaws; it enables the learner to find ways to better cope with difficulties or to deeply apply cognitive and learning strategies that guide him/her to a successful learning process. On the other hand, self-observation, as defined by Zimmerman (in Broadbent & Poon, 2015) , is the ability to monitor one's own actions; this process goes hand in hand with metacognition because when one has the ability to self- observe, the next process will be analyzing what we did.

Some examples of studies have proven that the link between mobile assisted language learning and self-regulation among university students and adults leads to successful language learning. At the international level, Kondo et al., (2012) reported a study where MALL practices were included so as to analyze students' self-regulation performance. The study was conducted at Kyoto University (Japan) with eighty-eight participants. Among the most relevant results it was identified that students' motivation was higher when using MALL; this was reflected because of the following issues: 1) some students still wanted to continue using the strategy (a Nintendo DS to practice listening, reading and writing) after finishing the project 2) they spent more time on self-studying outside the university 3) they showed a great level of satisfaction towards the activities. The study also showed that those using MALL improved their capabilities in terms of English knowledge and self-efficacy.

In China, the investigation called "self-directed English vocabulary learning with a mobile application in everyday context" (Deng, 2011), determined that through the use of applications (especially Remword- an English-chinese dictionary) graduates and undergraduates can successfully cope with English vocabulary. Students, of course, made use of some learning strategies such as collecting the unknown words on paper; some others concentrated more on phonetic transcriptions while others tried to memorize. The fact that undergraduates only received one or two English classes and that graduates had no more exposure to the language, learners had to

develop self-regulation techniques that allow them to use the application. The study concluded that when there is intrinsic motivation, self-regulation techniques to improve language learning have a positive effect; in fact, self-directed learning provided students with opportunities to self-schedule the activities, time and space which increases their positive attitude towards the use of mobile technology.

Another study that shows the advantages of mobile language learning and its relationship with self-regulation among adults is the one carried out at three different institutions: Global community college, Edmonton Mennonite Centre for Newcomers and Evangelical Chinese Baptist Church with ESL adults 'learners. The idea was to teach grammar by means of a mobile device with internet access and observe students' performance after it. The investigation concluded that the use of mobile learning provides flexibility for learning and helps students to self-regulate their time, their activities, and of course, their attitude towards English learning (Ally, Schafer, Cheung, y Mcgreal, 2007).

Talking about the Colombian context, studies towards the use of mobile learning vary (Álvarez Valencia, 2015; Arangure, 2013; Berrío-Zapata y Rojas, 2014). For instance, in Antioquia, Rivera et al (2013) looked for the perceptions university students and professors have in regards to mobile learning; among the most relevant results, it was highlighted that even though mobile learning is really useful in current society, students in this specific context do not use ICT for learning itself, but for having fun; in the same way, professors express that there is nothing better than interpersonal communication to impart knowledge and that mobile resources function more as distractors and as sources of "fraude" among students (Rivera, P. Sánchez, P. Arango, E. Jaramillo, A y Valencia, 2013). The relationship between mobile assisted language and self-regulation in university students and working age population has not been analyzed though. Thus, it is important to be aware of the multiple benefits that including technology in the classroom can bring; as stated by Fandiño (2013) Colombia needs "a call for awareness" since the twenty-first century is full of new challenges that need to be faced by languages teachers. (Fandiño

Parra, 2013) More research is then necessary on the field of MALL and self-regulation.

Conclusions

Undoubtedly, MALL and self-regulation are both opportunities to successful language learning. Colombian people are not still aware of how to use mobile technologies and do not appropriate them for educational purposes. Around the world mobile technology has gained weight and people should be aware of its importance in the educational field, specifically in the learning of languages. Of course, technological literacy should not only be the aim; people should be trained in self-regulation techniques that help them to become independent learners who set their own goals and evaluate their own performance; when people have intrinsic motivation to learn, learning comes out easily.

The Colombian government, as seen in the policies already mentioned, is aware of the importance of English and technology; however, it is still evidenced how Colombians reach a poor English level and how some teachers are still reluctant to use technology in the classroom; what is more, the initiatives to use mobile technology in university students and working age population are few and although it is recognized that adults are highly self-regulated learners, they still do not profit from this characteristic to establish goals in regards to language learning. From the school, learners should be trained so as to know their own learning strategies, to self-schedule their activities and time, to self-direct their learning and to develop metacognitive skills that help them to better organize their own learning.

In regards to MALL, the vast variety of free applications to learn languages, and the fact that mobile devices are everyday more accessible to all people, enables learners from all ages to learn and practice not only English, but a wide range of languages. Do not miss the opportunity to profit from the benefits of the twenty-first century.

References

- Ally, M., Schafer, S., Cheung, B., y Mcgreal, R. (2007). Use of Mobile Learning Technology to Train ESL Adults. *Proceedings of the 6th International Conference on Mobile Learning, Melbourne*, 2–8.
- Álvarez Valencia, J. A. (2015). Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu. *Computer Assisted Language Learning*, (August), 1–15. <http://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069361>
- Arangure, L. (2013). Factores que contribuyen y dificultan el desarrollo de la enseñanza aprendizaje mediada por dispositivos móviles en instituciones de educación superior en Colombia, 103. Retrieved from [http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/10409/1/Lina María Arangure Burgos\(TESIS\).pdf](http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/10409/1/Lina%20María%20Arangure%20Burgos(TESIS).pdf)
- Azar, A. S., & Nasiri, H. (2014). Learners' Attitudes toward the Effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 Listening Comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1836–1843. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.613>
- Berrío-Zapata, C., & Rojas, H. (2014). The digital divide in the university: The appropriation of ICT in higher education students from Bogota, Colombia. *Comunicar*, 22(43), 133–142. <http://doi.org/10.3916/C43-2014-13>
- British Council. (2015). English in Brazil: An examination of policy, perceptions and influencing factors, (May). Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-latin-america-examination-policy-priorities-seven-countries>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Burston, J., Learning, M., Technology, U., & Implementation, P. (2013). Mobile-Assisted Language Learning: a Selected Annotated Bibliography of Implementation Studies 1994 – 2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–225.
- Deng, H. (2011). Self-directed English vocabulary learning with a mobile application in everyday context. *10th World Conference on Mobile and Contextual Learning: mLearn 2011 Conference Proceedings*, 24–31.
- Fandiño Parra, Y. J. (2013). 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *Gist Education and*

Learning Research Journal, 7(7), 190–208. Retrieved from http://gisteducation.weebly.com/uploads/7/9/2/8/7928165/21st_century_skills_and_the_english_foreign_language_classroom_yamith_jos_fandio_colombia.pdf

Internet Society. (2015). Internet Society global internet report 2015: mobile evolution and development of the internet. *Internet Society*, 1–142. Retrieved from <http://www.internetsociety.org/doc/global-internet-report>

Jara I Claro M Martinic, R. (2012). MOBILE LEARNING FOR TEACHERS Exploring the Potential of Mobile. *UNESCO Working Paper Series on Mobile Learning*, 45.

Kondo, M., Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimomura, H., & Wada, N. (2012). Mobile Assisted Language Learning in university EFL courses in Japan: developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL*, 24(02), 169–187. <http://doi.org/doi:10.1017/S0958344012000055>

Ministerio de Educación Nacional. (n.d.). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros., 69. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de educación nacional. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. *Congreso de La República de Colombia*, 50.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Colombia very well! Programa nacional de inglés 2015-2025 Documento de Socialización, 41. Retrieved from <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS 2015-2025.pdf>

Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicaciones. (2011). Documento Vivo del Plan, 111. Retrieved from http://www.mintic.gov.co/images/MS_VIVE_DIGITAL/archivos/Vivo_Vive_Digital.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2012). 8 de cada 10 colombianos están usando Internet. Retrieved from <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-1629.html>

Rivera, P. Sánchez, P. Arango, E. Jaramillo, A y Valencia, a. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios frente al aprendizaje por dispositivos móviles. *Revista Educación Y Desarrollo Social.*, 7(2011 - 5318), 152–166.

Sánchez Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional. Banco de La República, Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER)- Cartagena.*, (191), 46. Retrieved from http://banrepc.dayscript.com/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf

- Sarıçoban, A., y Özturan, T. (2013). Vocabulary Learning on Move: An Investigation of Mobile Assisted Vocabulary Learning Effect Over Students' Success and Attitude. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(54), 213–224. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=94903294&site=ehost-live\nhttp://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=94903294&S=R&D=aph&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeprc4v+vIOLCmr0yepRZSrqr4TLOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzpr0ixq69Nu>
- Sha, L. ., Looi, C.-K. ., Chen, W. ., & Zhang, B. H. . (2012). Understanding mobile learning from the perspective of self-regulated learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 366–378. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00461.x>
- Tabletas, E., Educar, P., & Concurso, B. D. E. L. (2013). Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Computadores para Educar, 1–55.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223–234.
- West, M. (2012). Mobile Learning For Teachers: Global Themes, 22.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2010). Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning-making: Two case studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 421–433. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00357.x>
- Wu, Q. (2015). Pulling Mobile Assisted Language Learning (MALL) into the Mainstream: MALL in Broad Practice. *Plos One*, 10(5), e0128762. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0128762>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <http://doi.org/10.3102/0002831207312909>

3.

FASES E INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LA HERMENÉUTICA DEL TEXTO DE P. RICOEUR

PHASES AND INSTRUMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF THE NARRATIVE SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS FROM THE HERMENEUTICS OF THE TEXT BY P. RICOEUR

Jorge Hernán Herrera Pineda²², Mg.

jhherrera@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

²² Docente investigador del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. <https://orcid.org/0000-0001-6303-3019>. Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío; Magíster en Didáctica del Francés Lengua Extranjera de la Universidad del Rosario, Bogotá-Colombia; Especialista en Filosofía de la Ciencia de la Universidad El Bosque, Bogotá-Colombia; Especialista en Alta Gerencia de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga-Colombia. Miembro del Grupo de investigación Esapidex-B (Categoría A Colciencias)

Resumen

Este trabajo²³ constituye un informe de avance de un proyecto de investigación mediante el cual se desarrollan las competencias narrativas de los estudiantes de francés lengua extranjera nivel B1 de una universidad colombiana a través de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, o la vía larga de la ontología expresada en los relatos que se asimilan a los textos que dan cuenta de la existencia de los estudiantes referidos. Se problematiza la instrumentalización de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües, proceso didáctico que opaca al yo del sujeto, su mismidad y consecuentemente su ipseidad y la alteridad que deberían conformar la hermenéutica de una educación en y para las lenguas-culturas. Se describen las fases y los instrumentos que han sido diseñados para llevar a cabo el proyecto, demostrándose que es posible enseñar y aprender lenguas extranjeras recabando las dimensiones identitarias personales y narrativas de los estudiantes, pese a las aporías de la acción que representa el Marco Común Europeo de Referencia en contextos lingüísticamente mayoritarios.

Palabras claves: aporías, mismidad, ipseidad, identidad narrativa, hermenéutica.

Abstract

This work constitutes a progress report of a research project through which the narrative skills of students of French as a foreign language level B1 of a Colombian university are developed through the narrative identity of Paul Ricoeur, or the long path of ontology expressed in the stories that are assimilated to the texts that account for the existence of the students concerned. The instrumentalization of the teaching-learning of foreign languages-cultures in mostly monolingual contexts is problematized, a didactic process that opacifies the subject's ego, its selfhood and

²³ Este trabajo de avance de investigación del proyecto 942 con título "Implementación de la identidad narrativa ricoeuriana en el desarrollo de las competencias pragmáticas de estudiantes de francés en una licenciatura de Lenguas Modernas" está financiado por la Universidad del Quindío (2019), y está adscrito al grupo de investigación ESAPIDEX-B.

consequently its ipseity and the otherness that should shape the hermeneutics of an education in and for languages-cultures. The phases and instruments that have been designed to carry out the project are described, demonstrating that it is possible to teach and learn foreign languages by gathering the personal and narrative identity dimensions of the students, in spite of the contributions of the action represented by the Common European Framework of Reference in linguistically majority contexts.

Keywords: aporias, selfhood, ipseity, narrative identity, hermeneutics.

Introducción

La teoría de la acción ha sido objeto de estudio por parte de varios autores, disciplinas y perspectivas. La didáctica de las lenguas extranjeras no es la excepción: el Marco Común Europeo de Referencia (2002) se remite a ella con el propósito de orientar el enfoque a partir del cual el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas considera a los estudiantes no solamente usuarios sino también agentes sociales quienes, al hacer parte de una sociedad, tienen tareas por cumplir. En ese escenario social, los usuarios de las lenguas deben integrar recursos de orden cognitivo, emocional, volitivo, y por supuesto, para lograr los objetivos comunicativos, desarrollar competencias generales y lingüísticas. El problema de esta perspectiva social enmarcada en la acción es que, en contextos mayoritariamente monolingües, la teoría de la acción queda restringida a escenarios inauténticos y ficticiales y sociológicamente inviables, por consiguiente, le corresponde a la didáctica crear proyectos constituidos de tareas y micro-tareas que hagan posible el contacto entre sujetos aprendientes en la lengua meta.

En ese espacio-tiempo pedagógico, la cultura meta se encuentra en una situación asimétrica con respecto a la lengua, lo que a la larga genera en muchos docentes el aplazamiento o el olvido de ese compromiso cognitivo. Consecuentemente, la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera tiende a instrumentalizarse, y

necesariamente, los elementos ontológicos, hermenéuticos e intersubjetivos se despojan del propósito didáctico, construyéndose entonces un enfoque despojado de toda intención social, sobre todo si se toma en cuenta que la teoría de la acción, tal como la concibe Parsons, no es solamente instrumental, es igualmente moral, expresiva e intelectual; de circunscribirse la acción a un asunto meramente instrumental se corre el riesgo de abstraer al sujeto de conductas y objetivos colectivamente válidos, lo que se traduce en la inviabilidad intersubjetiva (Lutz, 2010).

De esa realidad pedagógica con trascendencia ontológica, la didáctica de las lenguas extranjeras en los contextos lingüísticamente mayoritarios debe asumir la responsabilidad de recabar las esferas del ser que quedan pendientes en la didactización de las lenguas extranjeras; se trata de una disciplina que se inscribe en las ciencias humanas y/o en las ciencias de la educación lo que obliga una comprensión e interpretación del sujeto en su contexto real en donde trasciende su existencia. Para el efecto, este trabajo da cuenta en primera instancia de las aporías hermenéutico-filosóficas que suscita la enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas en contextos lingüísticamente mayoritarios, especialmente a partir de la concepción del sujeto en tanto que agente social en cumplimiento de acciones socialmente inviables. En un segundo momento y a modo de aporte para superar la aporía de la interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras en estos contextos, se presentan las fases e instrumentos que fundamentan la didactización de la identidad narrativa de P. Ricoeur con el propósito de elaborar una hermenéutica del texto como vía larga de la ontología que conduce a un conocimiento del sí mismo por gracia del otro, camino que permite la hermenéutica de la narración: la interpretación de la existencia cuya validez se perfecciona en los textos narrados por los estudiantes de francés lengua extranjera nivel B1 de referencia de la Universidad del Quindío que participan en este proyecto IAP (investigación-acción participativa) en el cual se encuentran la mismidad y la ipseidad en el tramado de la intersubjetividad.

El proyecto aún no ha concluido por consiguiente lo que se expone en este artículo son las tres fases que soportan el andamiaje de la secuencia didáctica inspirada en la narrativa de Brémond, y consecuentemente los instrumentos de recolección de datos a través de los cuales se busca interpretar el concepto de identidad narrativa de los estudiantes participantes en tres momentos que coinciden con las fases narrativas de Brémond: descripción del sí mismo como otro, deducción de la acción de la existencia a partir de lo que se narra y conclusión de un futuro posible e intrigante que se perfila con intención ficcional, real o mixta.

Marco conceptual

Se presentan a continuación las definiciones de los conceptos fundamentales que soportan este trabajo con el propósito de acercarse a los fundamentos ricoeurianos que orientan esta estrategia didáctica.

Mismidad e ipseidad

No es posible concebir la idea del sí-mismo sin que en su comprensión no se implique al otro que es el distinto del sí y en el cual el yo adquiere sentido y trascendencia. En su obra *Sí mismo como otro* Ricoeur (2006) expone la capacidad hermenéutica que tiene el sujeto-locutor para autodefinirse por vía del discurso mediado en actos de habla que le dan sentido a la acción que se suscita a lo largo de una historia de vida. Por encontrarse en el tramado de la acción que a su vez es historicidad, lo que compromete la presencia del otro, surge la identidad del sí mismo y en ese encuentro con ese otro que lo complementa en la acción social, el yo del sujeto se hace responsable de las consecuencias de su existencia que no es solipsismo.

En este proyecto de investigación, los estudiantes se distribuyen en equipos de trabajo construyendo una narración de la historia de la existencia de uno de los integrantes de cada equipo. El que narra (la mismidad) ofrece su historia para que

con ayuda de los demás (la ipseidad) la vida se acerque a una dimensión hermenéutica de donde se espera que surja el sentido de la existencia.

Identidad narrativa

La comprensión de sí mismo, dice Ricœur, se logra en la identidad del yo que sólo es posible frente al otro. En ese marco de regulaciones mediadas por actos de habla que en este proyecto se direccionan hacia el desarrollo de las competencias pragmáticas, se concretan en narraciones. En la narración, dice al autor, se consolida la comprensión del sí mismo; se trata de una autobiografía en la que se hace manifiesta la realidad real o ficcional del sí-mismo, ascendiendo a lo que se pudo ser. En ese relato de lo que se es y lo que se pudo ser surge la identidad personal concretada en acciones sociales que se hacen comprensibles en la narración, o si se quiere en la identidad narrativa. En la identidad narrativa se acepta la realidad real o ficcional lo que se concreta en la lectura de la historia narrada en acudiendo a un análisis reflexivo e interpretativo.

En este proyecto de investigación, los estudiantes participan interpretando la historia narrada, implementando en tal propósito la reflexión en equipo alrededor de una serie de acciones que se perfeccionan haciendo uso de actos de habla, desarrollo de las competencias pragmáticas en francés lengua extranjera. De esa manera, la identidad narrativa se construye interpretando, reflexionando y concretando en francés una historia de vida.

Hermenéutica (del texto)

Aunque son muchas las acepciones del término, en este trabajo se recurre a la hermenéutica ricoeuriana implementada en el texto. El objetivo de esta derivación de la hermenéutica es fundamentalmente la comprensión de sí-mismo a partir de la identidad personal que se constituye en la base de un relato hecho texto cuyo propósito es resolver la tradicional antinomia explicar es comprender la vida misma,

la existencia del sí-mismo en la abstracción de la presencia del otro que se constituye en la ipseidad que finalmente conforman la intersubjetividad, fundamento de la interculturalidad.

Aporías hermenéutico-filosóficas en el aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, internacional, hegemónica o imperial (Mignolo, 2013) en contextos mayoritariamente monolingües (en lo sucesivo CMM) no es de ninguna manera similar al que se produce en contextos plurilingües, y ésta es quizá la aporía más evidente de este proceso educativo. Probablemente, los creadores del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) en su interés por universalizar ese manual, olvidaron que no todos los territorios son plurilingües, y que una de las razones por las cuales en algunos contextos como el colombiano ya no existe ese plurilingüismo, consecuencia de la paradoja lingüística del proceso de descubrimiento, conquista y el subsiguiente colonialismo bajo el cual las lenguas étnicas fueron arrinconadas, banalizadas o aniquiladas por los fenómenos conexos a la glotofagia (Calvet, 1974).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en CMM procuran por un bilingüismo que se asimila a competencias comunicativas de la lengua mediadas por niveles de referencia sin mayores preocupaciones por la identidad del ser, lo que conduce a una dimensión ahistórica y atemporal del sujeto, quedando oculto bajo los presupuestos de competencias bilingües que invisibilizan la trascendencia de la existencia.

En términos didácticos, el MCER (2002) agrava este panorama hermenéutico-filosófico, que vendría a constituirse en la segunda aporía al afirmar que el estudiante de las lenguas extranjeras debe ser considerado como un usuario de la lengua que cumple funciones de agente social, centrando su razón de ser en la acción en tanto que miembros de una sociedad al interior de la cual cumple tareas

que son realizables en la medida en que en su concreción participan uno o más individuos cuyos propósitos se concentran en un resultado concreto. Este paradigma de la acción es bastante restringido pues desconoce los criterios de la teoría de la acción que en Comte se comprende como un vector ontológico que convierte ideas en cambios sociales y en Durkheim se fundamenta en la cooperación ciudadana, entre otros teóricos que fundamentan dicha teoría.

Concebir la acción del agente social, en otras palabras, de los estudiantes aprendientes de lenguas extranjeras en CMM en estos términos es en buena medida imposible. Aunque la aclaración es una tautología, es evidente que en CMM los estudiantes de lenguas extranjeras no cuentan con un contexto sociolingüístico que ofrezca la posibilidad de realizar tareas socialmente auténticas y culturalmente viables. Por consiguiente, corresponde a los profesores de lenguas extranjeras crear esas representaciones sociales durkhenianas que de alguna forma conformen una convivencia colectiva de carácter individual y cultural (Simbaña Gallardo, Jaramillo Naranjo y Vinueza Vinueza, 2017) que provea identidad, saberes, valores y cohesión social, y pese a esos esfuerzos didactológicos de la perspectiva accional que se validan en las prescripciones del MCER, los resultados didácticos sociológicamente considerados son frustrantes.

Si los aprendizajes, tal como los plantean Simbaña Gallardo et al., deben conducir al fortalecimiento de la identidad a través de la conciencia social de manera que el ser humano logre su humanización en un marco socio-ético, y de otro lado, si la humanización, según Ricoeur (2003), implica el compromiso crítico-hermenéutico a partir del cual el sentido de la existencia se concreta en su interpretación la cual se construye en la alteridad del otro y en la mismidad del sí, no es por vía de la acción social y del agente social que supone el MCER que se lograrán estos propósitos, por lo menos en CMM.

La alteridad que surge de la ipseidad en el tramado de la intersubjetividad no puede circunscribirse como bien lo dice Ricoeur (2003) (en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de las lenguas extranjeras) a la definición gramatical del “yo pienso” o “yo soy”; debe ir a la búsqueda del qué soy lo que conduce a un conocimiento que se tiene de sí mismo, con lo cual, según el autor, se pasa de una determinación singular hacia el pensamiento que se hace entendimiento. Sin embargo, ese entendimiento no puede quedarse en el plano de la identidad-mismidad toda vez que la alteridad, fundamento de la interculturalidad, quedaría excluida, lo que conduce al riesgo de desconocer la polisemia de esa alteridad que se construye en el plano fenomenológico de la existencia del Otro, entendida como la variedad de las experiencias de que está hecho el obrar humano el cual se concreta en la relación con el extraño como aquél que es distinto y que se expresa en la intersubjetividad. Ese Otro no puede concebirse en el esfuerzo por comprenderlo desde las categorías husserlianas de distinto de mí, sino del sí como otro ricoeuriano.

En este tramado intersubjetivo en el que participan la mismidad y la ipseidad encargadas de construir la alteridad, cabe preguntarse desde las preocupaciones de las competencias comunicativas de las lenguas extranjeras, en su afán por garantizar sujetos instrumentalmente competentes en el uso de esas lenguas en el CMM, cómo producir encuentros intersubjetivos que pongan en evidencia no sólo la mismidad del proceso metacognitivo y metalingüístico, sino el de la alteridad. Si en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, que por su compromiso antropológico comprometen los pormenores de la cultura, cómo articular al Otro que no podrá concebirse en su diferencia respecto a mí sino, como lo plantea Ricoeur, en mí mismo en tanto que ese Otro que fenomenológicamente me complementa.

Aún más, y es éste quizá el mayor problema con que debe mediar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en CMM y por consiguiente la aporía fundamental: desde qué ángulo hermenéutico (discursivo, crítico, textual, literario, social, metódico, ontológico, semiológico, etc.) se comprende y se aprehende al sujeto en la intersubjetividad que le hace posible la construcción de una alteridad a partir de la cual el sí mismo se pone en cuestión y de esa manera construye alteridad

en una relación intercultural que si bien es diversa, en todo caso no está en continuo contacto con la cultura de la lengua-cultura meta.

En esa misma vía de cuestionamientos, concretamente aquellos que interrogan por la ipseidad, la alteridad y la intersubjetividad que soporta la interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras (en adelante LCE) en CMM, es preciso interrogar la identidad y sus posibles opciones interpretativas: etaria, personal, narrativa, cultural, relacional, política, vocacional, intelectual.

De ese vasto cuestionamiento que en este trabajo se concibe en aporías de orden hermenéutico-filosófico a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las LCE en CMM, es preciso ocuparse así sea de una de ellas con el fin de proveer un camino didáctico-hermenéutico que permita dar respuestas a por lo menos una parte de estas inquietudes: la identidad desde el ángulo narrativo ricoeuriano.

Identidad narrativa como estrategia didáctico-hermenéutica del aprendiente de lenguas-culturas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües

Ser bilingüe en un mundo globalizado es una característica del ser contemporáneo y su causalidad reposa en la internacionalización de los saberes que de sí exigen sujetos competentes en sus disciplinas de especialidad, lo que reclama contactos plurilingües. Para hacer realidad el carácter bilingüe o plurilingüe de los seres humanos contemporáneos que permanecen en un CMM se requieren docentes altamente calificados en términos didácticos y lingüísticos de manera que, en su proceso de formación, dejen evidencias de los niveles de formación requeridos por las normas ministeriales que se ajustan a los niveles de referencia del MCER. Superados los requerimientos lingüísticos y didácticos de los docentes de LCE, permanece vigente uno de los enigmas que genera mayor cantidad de preguntas en el aprendizaje de esas lenguas en CMM: la identidad que por obvias razones está en estrecha relación con la cultura materna y de llegada o meta.

Con el propósito de proveer un camino hermenéutico que permita allanar el camino de la identidad en el proceso de aprendizaje de LCE, a continuación, se presenta una estrategia didáctico-hermenéutica fundamentada en la identidad narrativa de P. Ricoeur partiendo de la condición ontológica de la comprensión heideggeriana de “ser-en-el-mundo” anterior a la reflexión que se obliga en el momento en que el sujeto entra en contacto con el mundo de los objetos. De esa manera y como consecuencia de la anterioridad que se suscita a la constitución de la subjetividad, se produce un distanciamiento entre el *yo* y los actos que le proporcionan objetivación al sujeto. Justamente ahí se produce en Ricoeur en relación con Heidegger y su vía corta de la ontología un rompimiento con el *Dasein*, otorgando a la tarea de la comprensión del ser el lenguaje como fundamento del análisis comprensivo-simbólico en los textos.

Se origina así una identidad simbólica en la medida en que el ser que constituye al *yo* se deduce de los símbolos que se expresan en los textos narrados que son la historia mediante la cual se da respuesta a la pregunta del ser del *yo* que busca su identidad, no en la vía corta heideggeriana del *Dasein*, sino en la secuencia narrativa de una vida. La comprensión del sí, del ser del *yo* reposa en los signos, símbolos y textos que constituyen el fundamento de una vida plena de significatividad que provee de identidad al intérprete de esa historia, el ser del *yo*.

De acuerdo con Ricoeur, la historia narrada habla del quién de la acción en una identidad narrativa que a su vez rescata la identidad personal que fácilmente puede perderse en una ilusión. Al examinarse la vida a través del relato mediado por la reflexión, se está dando cuenta de los textos que albergan a la cultura en donde se produce la narración. Así entonces, se produce en la narración la identidad del ipse, que por su estrecha relación con la otredad, es a la vez alteridad que cuestiona a la mismidad en un tramado temporal que proviene del pasado, se diseña en el presente y conduce hacia un horizonte futuro intrigante pero factible. Al perfilarse el futuro intrigante no se está dando respuesta a lo que pueda ser el *yo* en su mismidad e ipseidad pero sí se despeja el camino de la experiencia.

Articulación de la identidad narrativa en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües

El proyecto de investigación identificado con el código 942 articula la identidad narrativa de Ricoeur en la didáctica de las LCE en CMM tomando en cuenta los criterios que enmarcan la investigación acción participativa (IAP), que por sus características atiende los principios del enfoque cualitativo. Latorre (2007, citado en Colmenares, 2012) comprende la IAP como un proceso en el cual las personas que participan en el proyecto (estudiantes de Francés III, VII semestre del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío) analizan sus propias acciones y desde allí aportan en la construcción de la investigación de manera activa. Los propósitos de la IAP consisten en mejorar y/o transformar la práctica educativa procurando por una mejor comprensión del compromiso educativo en cualesquiera de sus manifestaciones a partir de la participación continua de los estudiantes.

El supuesto de investigación que se plantea va en dos direcciones: de un lado se afirma que las competencias pragmáticas de los estudiantes que conforman el proyecto a la altura de la formación en la que se encuentran (VII semestre) es pobre como consecuencia de la instrumentalización de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, que para este caso es el francés, puesto que en la formación recibida hasta el momento se han sobrevalorado las competencias lingüísticas de la lengua y consecuentemente, las competencias pragmáticas, sociolingüísticas e interculturales se han aplazado²⁴.

De confirmarse este supuesto se estaría reconociendo el segundo: en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (inglés y francés), los profesores que han tenido contacto con este grupo de estudiantes han aplazado la formación en competencias pragmáticas y de ser así, sería necesario encontrarlas

²⁴ En un proyecto previo, los profesores Herrera Pineda en calidad de investigador principal y Ortiz Ruíz en calidad de coinvestigadora lograron concluir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, como consecuencia de las incidencias de la colonialidad del saber y del ser, la formación en lenguas extranjeras se ha volcado de manera vehemente en las competencias lingüísticas de la L2, en tanto que las competencias interculturales no se han desarrollado adecuadamente.

razones que han inducido este proceso lingüístico-lingüístico que ha conducido a la instrumentalización de la lengua extranjera y consecuentemente, ha producido en los estudiantes un proceso reflexivo del lenguaje en tanto que instrumento de comunicación, que en el mejor de los casos podría ser semántico-gramatical, aplazando las consideraciones "(...) de posibilidad que rigen el empleo efectivo del lenguaje, en todos los casos en que la referencia vinculada a ciertas expresiones no puede ser determinada sin el conocimiento de su contexto de uso, es decir, esencialmente de la situación de interlocución" (Ricoeur, p. 18).

La pragmática que en Ricoeur se reconoce como actos del lenguaje, se concentra en la enunciación y no en el enunciado, es decir, en el qué y cómo lograr comunicar, fundamento esencial de las competencias lingüísticas de la lengua. El enunciado por su parte compromete reflexivamente al locutor con lo cual, el "yo" y el "tú" se encuentran en una situación de interlocución.

El aporte de la pragmática a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es crucial en las pretensiones de la acción social a las que hace referencia el MCER, pues como bien lo reconoce Ricoeur, en la teoría de la acción, el lenguaje se inscribe en esa categoría en la medida en que, como dice el filósofo, hacer es decir lo que, entre otras cosas, tiene consecuencias éticas como se verá a continuación.

El acto locutivo es un compromiso de los locutores porque son ellos los responsables de los enunciados. De esa suerte, en el acto ilocutivo se advierte lo que el hablante hace al hablar lo que se traduce en constatación, promesa, mandato, etc. En los actos constatativos hay un hacer que permanece sin decir pero que puede ponerse en evidencia con una sentencia predicativa que incluye una ilocución y una alocución implicando un "yo" y un "tú". Se tiene entonces que enunciación es interlocución, lo que en Ricoeur compromete de entrada una intersubjetividad en la que está presente la ipseidad de la alteridad del interlocutor. Hasta aquí, como dice Ricoeur, sólo se cuenta con el esqueleto dialógico de intercambios interpersonales que probablemente hayan sido explotados en los

cursos de lenguas extranjeras previos de los estudiantes que participan en este estudio. Pese a estos intercambios todavía no puede anunciarse metodológicamente la presencia de las competencias pragmáticas de la lengua extranjera.

Es probable que los profesores en CMM no se comprometan con actividades de la lengua que impliquen competencias pragmáticas porque, conscientes de su ineffectividad en la teoría de la acción, no hay forma de corroborar si la intención se concreta en acción, lo que desde el punto de vista hermenéutico y filosófico es bastante frustrante como consecuencia del CMM en el cual se realiza el proceso de aprendizaje de las LCE.

Una posible alternativa didáctica podría encontrarse en la perspectiva accional que como su nombre lo dice, está en estrecha relación con la teoría de la acción. Llevando a cabo proyectos de aula o tareas de cierto nivel de complejidad que se van perfeccionando en micro-tareas, los estudiantes desarrollan un proyecto de tipo escolar, intelectual, social, cultural, etc. y en su perfeccionamiento progresivo, estudiantes y docente se dan citas para verificar el avance del mismo. En esos encuentros en los que participan todos los estudiantes previamente distribuidos en equipos de trabajo encargados de llevar a cabo una parte específica del proyecto, hay un encuentro de interacciones dialógicas en el cual haciendo uso de la lengua extranjera, los estudiantes logran hacer uso real de la lengua. El problema que contiene esta propuesta didáctica es que en la conciliación constructiva del proyecto, cuando los estudiantes están trabajando en contexto extramural, la interlocución no se da en lengua extranjera en la mayoría de los casos lo que perturba el objetivo lingüístico del proyecto, aunque por fuerza de estar en contacto continuo con otros estudiantes en procura por llevar a cabo la tarea que les fue asignada hay intersubjetividad y consecuentemente alteridad, así sea en lengua materna. En otras palabras, como diría Ricoeur, el resultado es “opaco” entre el acto del discurso y su autor.

Justamente de esta última reflexión ricoeuriana surge la segunda trayectoria del supuesto de investigación: pese a las evidentes limitaciones pragmáticas que se desprenden del CMM, en cuanto a sujeto de enunciación o autor del acto de discurso, ese “yo” del acto locutivo está presente y hace presencia en su enunciación, aunque en su proceso conciliatorio con los demás estudiantes, la interacción se haya dado en lengua materna. Ese “yo”, para dar cuenta de los actos del lenguaje, debe procurar una semántica de la referencia, entendiendo por tal que, en los actos de habla, ese locutor por vía del lenguaje o de la lengua extranjera se vincula con la realidad, las palabras y los objetos que conforman esa realidad, acudiendo a un “yo” o a un “*nosotros*” como responsable(s) de las, y de un “tú” o “*usted*” como el interlocutor que en la mayoría de las veces será el docente.

En ese supuesto accional --en el que confluyen sujeto de la enunciación, tarea y enunciación-- persiste una grieta hermenéutica que se concentra en el sujeto de la enunciación en la medida en que, según Ricoeur, es en ese sujeto en quien reposa la referencia del enunciado y los recursos del sentido o significaciones al interior de la lengua. Y aquí reposa la segunda trayectoria del supuesto de investigación: la interlocución sólo adquiere sentido en la medida en que los autores de la enunciación se encuentran dialógicamente para hacer del discurso acción, trayendo consigo, como dice Ricoeur “(...) carne y hueso, su experiencia del mundo, su perspectiva del mundo que ninguna otra puede sustituir” (p. 28). Sin embargo, y como consecuencia de las pobres competencias pragmáticas de la lengua extranjera, en los estudiantes hay igualmente una pobre capacidad para definirse desde una identidad personal, como quedó demostrado en el proyecto 942, porque narrativamente no se ha intentado una construcción de la mismidad, y menos aún de la ipseidad, justamente porque pragmáticamente, las frustraciones en el uso real de la lengua no han propiciado encuentros intersubjetivos en lengua extranjera.

Ahora bien, no porque el CMM dificulte una realidad real de comunicación en lengua extranjera, el componente de la historicidad y la temporalidad que persisten en el sujeto de la enunciación es a su vez opaco. En el sujeto de enunciación prevalece

la existencia y para descubrirla, sólo es posible mediante las competencias pragmáticas de la lengua, lo que se conforma en un gran reto, pues se confirma que los estudiantes no han logrado desarrollar suficientemente las competencias pragmáticas, como se supone arriba, y si justamente es la pragmática la que permite explorar la existencia de la mismidad, y la ipseidad y la alteridad del sujeto de enunciación, habrá que conformar entonces una secuencia didáctica que permita elaborar paso a paso la identidad del sujeto de la enunciación de manera que en su creación confluyan mismidad, ipseidad, alteridad, y de otro lado, etapas narrativas que conduzcan con éxito a la construcción del sí mismo que va a la búsqueda del otro pese al CMM.

Corresponde al investigador entonces diseñar los instrumentos que le permitan recoger datos que confirmen o nieguen los supuestos de investigación en el plano pragmático de la lengua y en el plano de la identidad personal y narrativa de los estudiantes participantes en el estudio.

En ese propósito empírico del proyecto, se parte de algunos principios epistemológicos ricœurianos relacionados con el problema de la identidad:

- a. La identidad personal precede a la identidad narrativa;
- b. La identidad personal sólo se articula en la dimensión temporal de la existencia;
- c. En la construcción de la identidad narrativa es importante diferenciar la mismidad de la ipseidad;
- d. La identidad narrativa sólo es comprensible mediante un proceso descriptivo y prescriptivo de la acción lo que de acuerdo con Ricoeur, pone en escena la descripción, la prescripción y la narración en la constitución del sí;
- e. De esa manera, puesto que es la teoría narrativa la que da cuenta del sí, es esta teoría y no la pragmática la que permite de mejor manera describir las acciones organizadas del relato;
- f. Sin embargo, no se prescinde de las competencias pragmáticas para llevar a cabo este estudio porque son importantes en la realidad real de la

comunicación de los estudiantes de lenguas extranjeras en CMM quienes en algún momento tendrán que hacer uso de esas competencias para dar cuenta de su existencia cotidiana;

- g. En la construcción de la identidad narrativa necesariamente los estudiantes tendrán que dar cuenta teórica del ámbito ético de la existencia pasada, presente y futura porque como lo declara Ricoeur, no hay relato éticamente neutro constituyéndose así las narraciones en la propedéutica de la ética;
- h. Por último, preocupa en este estudio el concepto de identidad como unidad numérica de Ricoeur que en un momento dado puede llegar a producir confusión en el concepto de identidad cultural que Jullien (2017) ha considerado como motor de nacionalismos frente a las distancias que se intentan con la globalización. No hay una identidad única, el ser humano está en un proceso continuo de cambio y mutación. Pese a esa evidencia, es necesario establecer una identidad que defina al sujeto en su más fina esencia de manera que sea capaz de definirse por vía de sus tradiciones y de su presente que no le es singular sino plural en la medida en que están en continuo contacto con el otro que le provee ipseidad. La pregunta que surge finalmente y que se intentará responder con este trabajo es ¿en la fragilidad identitaria que emerge de la modernidad líquida (Bauman, 2004) de los jóvenes de hoy, y en la continuidad ininterrumpida del contacto con las lenguas extranjeras, los estudiantes de estas lenguas en CMM responden adecuadamente a una identidad personal expresada en la narración que les proporcione una certeza en medio de la incertidumbre de la complejidad de la existencia?

A partir de estos presupuestos didactológicos, a continuación se describen los instrumentos que han sido diseñados con el propósito de recoger y analizar datos que permitan establecer desde la perspectiva ricoeuriana una identidad narrativa en la que participen tanto la mismidad como la ipseidad de manera que en su construcción se implique al otro, que en esta estrategia didáctica está representado

en el compañero de clase, co-constructor de la identidad narrativa de quien haya aceptado ser el narrador en búsqueda de su identidad.

Fases del proyecto e instrumentos de recolección de datos para conformar la identidad narrativa desde las competencias pragmáticas de la lengua

En el literal “f” de los principios epistemológicos ricoeurianos que deben prevalecer en la construcción de la identidad como fenómeno a problematizar en el proyecto de investigación 942, se declara sin ambages que las competencias pragmáticas persistirán en el proceso de construcción identitario en francés lengua extranjera porque se presume que no han sido suficientemente desarrolladas en los estudiantes participantes en este estudio, lo que en la teoría de la acción, fundamento de la tarea que promueve el MCER viene a constituir el quid de la interacción.

Por consiguiente, aunque Ricoeur afirma que son más rentables las competencias narrativas para dar cuenta de la identidad del mismo nombre, con arreglo a fines didácticos y lingüísticos, en este trabajo las competencias narrativas serán sustituidas por las pragmáticas y de manera específica las que prescribe el MCER, el cual, pese a las aporías que genera para los CMM, mientras persista como documento maestro en la enseñanza-aprendizaje de las LCE, será el documento de consulta y referencia obligada para la constatación de los procesos de eficiencia de la didáctica de las LCE.

Antes de describir las fases y los instrumentos que han sido diseñados con el fin de conformar la identidad narrativa ricoeuriana en los estudiantes participantes de este estudio, es importante establecer la pregunta de investigación fundamental y los objetivos general y específicos que soportan el proyecto:

Tabla 1: Preguntas de investigación y objetivos del proyecto 942

Pregunta fundamental	Objetivo general
¿Cómo implementar la identidad narrativa ricoeuriana como estrategia hermenéutico-didáctica en el desarrollo de las competencias pragmáticas en estudiantes de francés III de lenguas modernas de una IES colombiana?	Implementar la identidad narrativa ricoeuriana como estrategia hermenéutico-didáctica en el desarrollo de las competencias pragmáticas en estudiantes de francés III de una IES colombiana
Preguntas específicas	Objetivos específicos
1. ¿Cómo categorizar los componentes hermenéuticos del texto (vía larga ontológica) en la identidad narrativa de Ricoeur en las competencias pragmáticas del FLE de los estudiantes referidos?	1. Categorizar los componentes hermenéuticos del texto en la identidad narrativa de Ricoeur a partir de las competencias pragmáticas del FLE
2. ¿Qué mecanismos didácticos implementar para identificar las competencias discursiva y funcional, componentes de la competencia pragmática en la narración histórica o ficticia que elaboran los estudiantes de francés?	2. Identificar las competencias discursiva y funcional, componentes de la competencia pragmática, en los relatos históricos o ficticios elaborados por los estudiantes

Fases del proyecto

En el interés por articular la competencia pragmática que se espera sea el nutriente de la identidad narrativa, y con el propósito de establecer un procedimiento creciente a la construcción de dicha identidad, se recurrió a la construcción del relato de Brémond (1970) caracterizada por una secuencia lógica que se entrelaza mediante una relación de solidaridad de orden hjelmsleviano en la cual se considera al texto como sistema con relaciones definidas expresadas en una correspondencia entendida como el esmero por otorgar a la secuencia una estructuración lógica. En ella, las acciones de los personajes están determinadas por realidades fácticas a pesar de las realidades contrafácticas en las que las lenguas extranjeras intentan existir en los CMM.

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

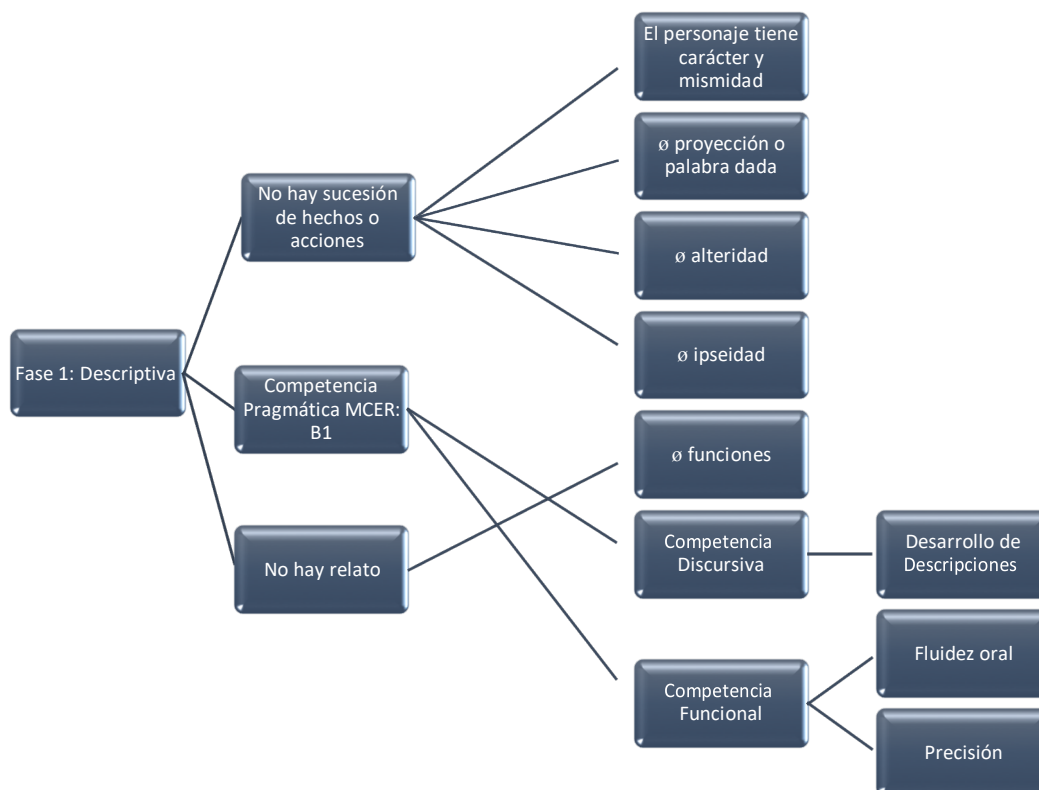
culturalmente, tratando de identificar las normas que regulan el comportamiento lingüístico de una comunidad en sus componentes socioculturales.

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

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

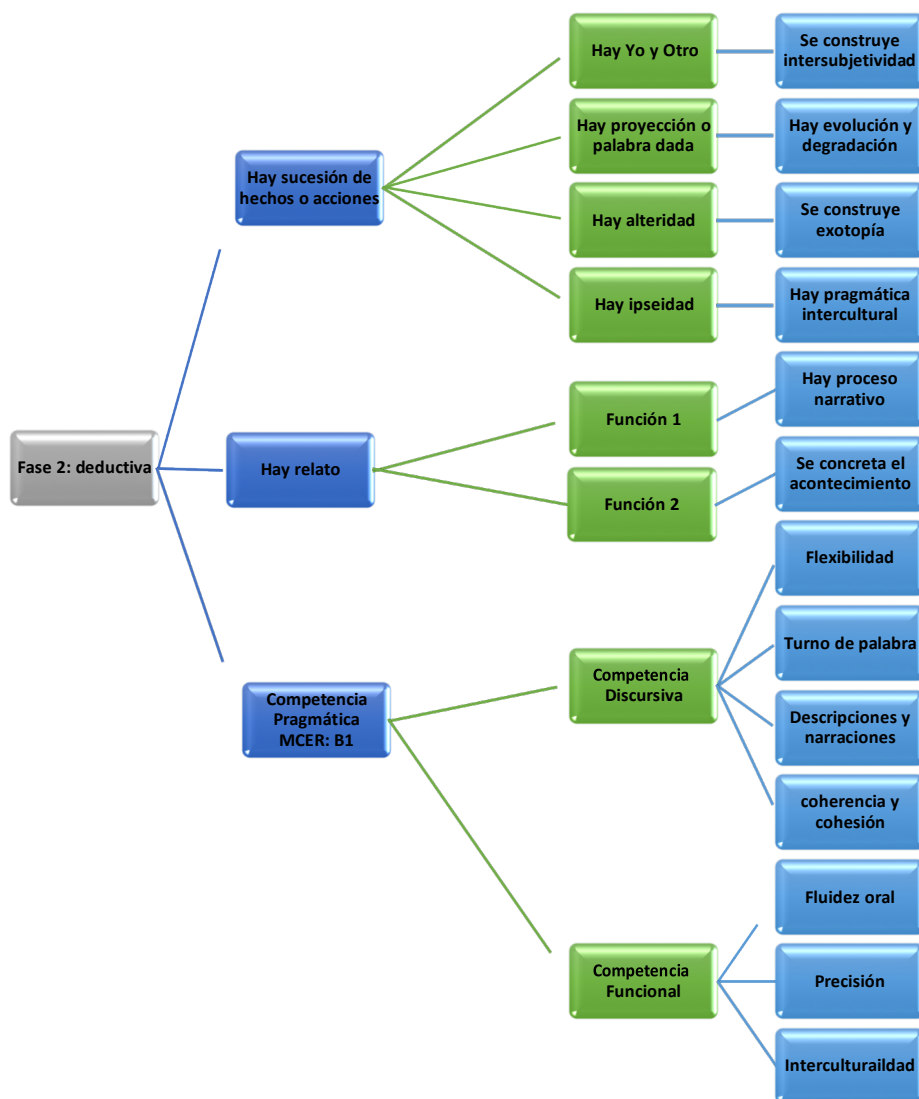
Para una mejor comprensión de la articulación de la secuencia narrativa de Brémond en la construcción de identidad narrativa de Ricoeur, se exponen a continuación las tres fases a partir de las cuales se conforma el proyecto.

Figura 1. Secuencia narrativa de Brémont en la Fase 1.



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

Figura 2. Secuencia narrativa de Brémont en la Fase 2.

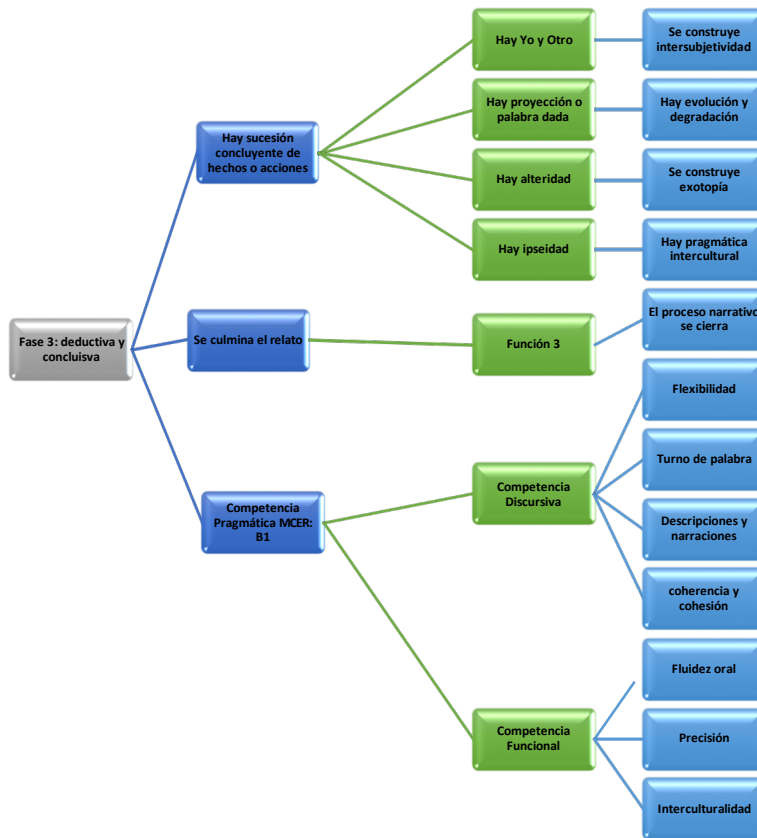


En la Fase 2, los estudiantes construyen la función 1 a través de la cual el personaje o personajes despliegan conductas observables hasta constituir un acontecimiento. La Fase 2 se teje con la presencia de la otredad que permite pasar de la pragmlingüística a la sociopragmática porque entre el *Yo* y el *Otro* se logra construir ipseidad, yendo más allá de la mismidad y de la interacción que se supera con la intersubjetividad, lo que permite pasar a la sociopragmática, y de allí a las fronteras de la pragmática trascendental apeliana y habermasiana, contexto en donde ya no es suficiente escenario de encuentros sino mundo de la vida. Por consiguiente, por vía de la sociopragmática se ingresa a los predios de la

pragmática intercultural que reclaman Domínguez García y González Plasencia (2015).

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

Figura 3. Secuencia narrativa de Brémont en la Fase 3.



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

Instrumentos

Con el propósito de interpretar los datos que arrojan los diferentes instrumentos que buscan diagnosticar, evaluar y determinar los progresos en competencias pragmáticas y competencias narrativas de los estudiantes que participan en este

trabajo, y tomando en cuenta que no hay certidumbre interpretativa en términos de resultados en asuntos tan difusos como expresar categorías descriptivas que permitan determinar la identidad personal y posteriormente la narrativa de los participantes referidos, así como interpretar los datos que arrojen los instrumentos que pretenden validar los conocimientos en competencias pragmáticas de los profesores del programa de Lenguas Modernas de la IES en donde se lleva a cabo este proyecto, se utilizó como estrategia de interpretación de datos la escala Likert como mecanismo de medición, pero la interpretación se hizo mediante etiquetas lingüísticas como mecanismo de caracterización de los conceptos conexos a la identidad narrativa en tres momentos: subjetividad, intersubjetividad y percepción del porvenir. De la Rosa de Súa (2012) recomienda las variables lingüísticas entendidas como sentencias o palabras que, al reemplazar un valor numérico, permiten caracterizar o describir fenómenos difíciles de definir. Ejemplificando, De la Rosa Súa dice “la temperatura es una variable lingüística y muy fría, fría, normal, caliente y muy caliente son etiquetas lingüísticas” (p. 17).

En ese orden de interpretación de datos, al determinar una variable lingüística como por ejemplo “la subjetividad”, a ésta se la asocia una etiqueta lingüística que a su vez se caracteriza por un número fuzzy. El análisis de datos se hizo en cada estudiante, grupo compuesto por un total de 19, determinando una etiqueta lingüística interpretada en el número fuzzy que mejor expresa cada etiqueta. A continuación, se muestran los instrumentos y sus respectivos datos interpretados a través de variables lingüísticas, etiquetas lingüísticas y finalmente números fuzzy.

- Instrumentos en la fase 1
 - Encuesta tipo 1 o pre-test de identidad personal dirigido a estudiantes

Nombres y apellidos: Código:

Objetivo: Determinar la identidad narrativa ricoeuriana (la vía larga de la ontología) de los estudiantes que constituyen el grupo en el cual se lleva a cabo el proyecto en **momento 0**

1. **Variable lingüística: la subjetividad** Si a usted le piden describirse a sí mismo(a) con categorías descriptivas ¿Cuántas podría relacionar? Reflexione antes de contestar tomando en cuenta que, si escribe alto, moreno, obeso, de cabello largo, etc., todas ellas pertenecen a una sola categoría: rasgos físicos. **Relacione las categorías que reconoce o recuerda y posteriormente, según el número de categorías relacionadas, marque en las casillas la cantidad total:**

≤ 6 Muy Bajo	De 7 a 13 Bajo	De 14 a 20 Medio	De 21 a 26 Alto	≥ 27 Muy Alto
--------------	-------------------	---------------------	--------------------	------------------

2. **Variable lingüística: la intersubjetividad** Para entrar en contacto con otras personas es necesario cambiar de perspectiva, es decir, hay que tomar en cuenta al Otro para llevar a cabo las acciones que implican la coexistencia o la convivencia continua. Si a usted le piden que relacione las categorías intersubjetivas que le permiten interactuar con el Otro, ¿cuántas está en condición de relacionar? Reflexione antes de contestar tomando en cuenta, por ejemplo, el respeto, la empatía, etc. **Relacione las categorías que reconoce o recuerda y posteriormente, según el número de categorías relacionadas, marque en las casillas la cantidad total:**

≤ 7 Muy Bajo	De 8 a 15 Bajo	De 16 a 23 Medio	De 24 a 31 Alto	≥ 32 Muy Alto
---------------------	---------------------------	-----------------------------	----------------------------	--------------------------

3. **Variable lingüística: el porvenir.** Si a usted le piden que relacione las categorías (de la razón) que le permiten concretar su porvenir, ¿cuántas categorías podría relacionar? **Relacione las categorías que reconoce o recuerda y posteriormente, según el número de categorías relacionadas, marque en las casillas la cantidad total:**

≤ 6 Muy Bajo	De 7 a 13 Bajo	De 14 a 20 Medio	De 21 a 26 Alto	≥ 27 Muy Alto
---------------------	---------------------------	-----------------------------	----------------------------	--------------------------

➤ Rúbricas para interpretar Encuesta tipo 1

A continuación, se muestra la rúbrica en la que se analizan los datos que se desprenden del instrumento “Encuesta tipo 1” en sólo dos estudiantes, advirtiéndole que el estudio se hizo sobre 19 sujetos en la fase 1 del proyecto.

Se establecieron 30 categorías descriptivas para la variable lingüística “Subjetividad”. En esa medida, dado que la escala se calcula de 0 a 30 y que el promedio resultante de esta variable es 7,31, al aproximarse al número Fuzzy que se describe en escala de 0 a 1, el resultado es 0,24, es decir, en escala tipo Likert equivale a una subjetividad baja.

Se enfatiza que tal como se explicó en los principios epistemológicos ricoeurianos, la identidad personal precede a la narrativa por lo cual se esperaría que en la fase 1 del proyecto, estas deficiencias narrativas sean superadas a la hora de

retroalimentar los datos resultantes de este instrumento, “Identidad personal”. Para el efecto, el docente socializa con los sujetos participantes en el proyecto los resultados que se consignan en la rúbrica con el propósito de demostrar, como se desprende de la lectura de este instrumento, que la subjetividad, es decir la capacidad que se tiene para describirse en su mismidad es pobre y que existen 30 categorías posibles que permiten una mejor descripción de esa mismidad. De esa manera, a la hora de proceder con la fase 2 del proyecto, se construyen hechos o acciones, y consecuentemente hay relato nutrido.

Tabla 2: Rúbrica de análisis de datos de identidad narrativa en la fase 1, descriptiva, variable lingüística “Subjetividad” es decir, mismidad en Ricoeur.

#	Pregunta 1. Variable lingüística: Subjetividad	Análisis de respuestas de sujetos en escala libre Fuzzy						Promedios Fuzzy
		Etiqueta Lingüística	# Fuzzy	1	Etiqueta Lingüística	# Fuzzy	2	
	Categorías Descriptivas							S U B J E T I V I D A D
1	Físicas							
2	fisiológicas							
3	Edad							
4	Mentales							
5	académicas							
6	estado civil							
7	Laborales							
8	Morales							
9	Estéticas							
10	socioeconómicas							
11	Ocio							
12	deportivas							
13	recreativas							
14	autonomía							
15	heterenomía							
16	inteligencias múltiples							
17	Sociales							
18	Salud							
19	Sexuales							
20	alimentarias							
21	ambientales							
22	Políticas							
23	Familiares							
24	Afectivas							
25	Culturales							
26	espirituales							
27	de proyección							
28	emocionales							
29	actitudinales							
30	aptitudinales							
	Totales Fuzzy	Bajo	11		Muy bajo	1		7,31578947

Tabla 3: Rúbrica de análisis de datos de identidad narrativa en la fase 1, descriptiva, variable lingüística “Intersubjetividad” es decir, ipseidad en Ricoeur.

	Pregunta 2. Variable lingüística: Intersubjetividad	1	Etiqueta Lingüística	#fuzzy	2	Etiqueta Lingüística	#Fuzzy	3
	Categorías intersubjetivas							
1	Empatía							
2	Descubrimiento del otro							
3	pasar de UNO a NOSOTROS - LOS OTROS							
4	el rostro del Otro							
5	El mundo del Otro							
6	Costumbres del Otro							
7	Tradiciones del Otro							
8	Ideas del Otro							
9	Ideales del Otro							
10	Ponerse fácilmente en el lugar del Otro							
11	Actitud dialógica							
12	Relaciones pacíficas con el Otro							
13	Facilitar la armonía							
14	Interés por la simetría entre Yo y el Otro							
15	Despojarse fácilmente del dominio y del poder							
16	Respeto por las creencias del Otro							
17	Adaptación fácil a la diversidad del Otro							
18	La disposición a compartir proyectos							
19	La disposición al cuidado mutuo							
20	Conservación de la individualidad							
21	Ser incluyente							
22	La reciprocidad							
23	Las emociones de Uno y Otro							
24	La negociación de las rupturas							
25	El concepto de espacio vital							
26	La historia del Yo y del Otro (historicidad)							
27	La temporalidad del Yo y del Otro (las incidencias del pasado en el presente)							
28	La racionalidad del Yo frente al Otro							
29	El concepto de Tiempo							
30	La significatividad del mundo del Yo y del Otro							
31	Las distancias para comprender al Otro							
32	La estructura axiológica							
33	La capacidad interpretativa del Otro en su mundo							
34	Los aprendizajes significativos del Yo para comprender al Otro							
35	La disposición a los consensos							
36	La comunicación asertiva							
37	La identidad del YO y del Otro							
38	Ser solidario		Bajo	14		Bajo	9	
	TOTALEZ FUZZY							7,36842

I
N
T
E
R
S
U
B
J
E
T
I
V
I
D
A
D

Como se observa en la Tabla 3, los datos que califican el momento “0” de la intersubjetividad expresada en 38 categorías a través de las cuales se

pretende construir ipseidad y consecuentemente alteridad, como puede advertirse en el promedio que expresa la rúbrica es equivalente a 7,36, que al asimilarse a un número fuzzy es igual a 0,19, lo que en escala Likert es muy bajo. De igual forma que en la fase 1, se esperaría que en la fase 2 por vía de la socialización de estos resultados y como consecuencia de la exposición de las 38 categorías, los estudiantes logren mejorar sus competencias narrativas y por ende esa identidad.

En cuanto a la variable lingüística “Porvenir” estructurada en 32 categorías, etiqueta fundamentada en los presupuestos de Elster (2006, citado por Ferrer Corredor, 2010) de los cuales se deduce que los seres humanos tienen una fuerte tendencia hacia la racionalidad estratégica de donde se desprende que la confiabilidad aumenta, lo que en sociedades desarrolladas conduce a acciones cooperativas ya sea por convencimiento o coacción-regulación, lo que se encontró en promedio en el pre-test fue 4, lo que en número fuzzy equivale a 0,12, lo cual corresponde en escala Likert a un promedio bajo. Esta variable lingüística se espera sea superada en promedio en la construcción de la fase 3 del proceso de identidad narrativa, cuyos resultados sean favorables por cuenta de la socialización que hace el docente con los estudiantes, dándoles a conocer la riqueza que ofrece esta etiqueta en la construcción de un futuro.

Tabla 4: Rúbrica de análisis de datos de identidad narrativa en la fase 1, descriptiva, variable lingüística “Hermenéutica de la existencia” es decir, concreción de la identidad narrativa en Ricoeur.

Pregunta 3. Variable lingüística: El Porvenir		1	Etiqueta Lingüística	#Fuzzy	2	Etiqueta Lingüística	#Fuzzy	3	P O R V E N I R
Categorías de la Razón de Elster									
1	El pasado								
2	el presente								
3	los deseos								
4	los hábitos de vida								
5	la disciplina								
6	La estructura axiológica								
7	La intención de llevar a cabo planes								
8	La consistencia de los planes								
9	La persistencia								
10	La racionalidad								
11	La búsqueda de información confiable								
12	la confianza en sí mismo								
13	La planificación								
14	la veracidad								
15	La experiencia								
16	Las motivaciones								
17	La autonomía para tomar decisiones								
18	la voluntad								
19	Las creencias								
20	Las preferencias								
21	las pasiones								
22	Los sentimientos								
23	Las emociones								
24	Las expectativas racionales								
25	Las aptitudes y competencias								
26	Las definiciones de éxito o fracaso								
27	El concepto personal de tiempo								
28	Contar con el Otro para lograr los propósitos								
29	La historia del Yo								
30	La responsabilidad								
31	La capacidad de interpretar la cotidianidad								
32	La actitud reflexiva		Muy bajo	2		Muy bajo	3		
TOTALES FUZZY									4

- Instrumentos en la fase 2: construcción e interpretación de la identidad narrativa en su fase descriptiva y deductiva

Resultante de la fase 1 en la cual se procede individualmente al intentar una descripción de la mismidad, la otredad y el futuro posible de la mismidad por vía de esa ipseidad como se mostró en el instrumento “Encuesta tipo 1 pre-test”, en la fase 2, fase en la cual se encuentra el análisis de datos actual, se solicita a los estudiantes trabajar en equipos libremente constituidos. Después de haberse

aplicado el instrumento “Encuesta tipo 1” en la fase 1, ya en la fase 2 se les pide a los estudiantes que reconsiderando la lista de opciones descriptivas de la subjetividad (mismidad) que tienen a disposición y que constituyen las categorías que definen dicha subjetividad, procedan en equipos a describir el personaje que va a exponer su historia de vida. Ya en esta fase, los estudiantes cuentan con una amplia gama de opciones interpretativas del sí-mismo para lo cual, en su construcción e interpretación, pese a que se trata de la mismidad de aquél o aquella estudiante que desea exponer su historia, todos colaboran narrando en francés lengua extranjera (texto escrito) en la descripción de ese personaje. Una vez construida la narración, los estudiantes saben que deben socializar con los demás estudiantes de clase el relato que hasta el momento han construido, para lo cual, el profesor escoge libremente a uno de los integrantes de cada equipo para que proceda a contar en francés en forma oral la descripción de ese personaje. En la interpretación de esa descripción pueden participar los demás integrantes de cada equipo, aunque la responsabilidad narrativa oral depende de un solo estudiante.

La interpretación se logra mediante la reflexión previa que hace cada equipo al tratar de concretar realmente cómo es el personaje de la historia, que se insiste, es uno o una integrante de cada equipo. Esta fase hermenéutica se concluye en su parte descriptiva al momento de socializarse los personajes por parte de cada estudiante narrador oral pues los estudiantes integrantes de otros equipos pueden plantear preguntas que merecen respuestas producto de la fase reflexiva previa, o bien, en caso de no encontrarse respuestas a las preguntas, en ese momento se complementa la fase hermenéutica-descriptiva.

Esta misma dinámica de trabajo en equipos, en esta misma fase 2, los estudiantes regresan al trabajo en equipos y continúan construyendo e interpretando al personaje que expone su historia en su etapa deductiva que en Brémond es el momento en que la historia de una vida adquiere sentido por tratarse del momento en que se concretan las acciones intersubjetivas. Al igual que en la construcción colectiva de la interpretación de la mismidad, en la etapa deductiva cada equipo

reflexiona entorno a lo que sucede con la existencia del personaje en su encuentro con el otro. Ya el personaje no está solo, se encuentran cara a cara con aquellos que han participado activamente en su historia personal, convirtiendo dicha historia en un relato escrito en francés, el cual, al igual que en la etapa anterior, debe ser presentado al grupo en pleno, socializando los resultados de lo que ha ocurrido con esa historia de ese estudiante, dando a conocer los resultados de la interpretación que ha hecho cada equipo. El profesor escoge de nuevo a otro narrador oral para que haga la puesta en común en francés, interpretación en la que pueden participar todos los estudiantes con preguntas y reflexiones adicionales.

- Instrumentos en la fase 3: construcción e interpretación de la identidad narrativa en su fase conclusiva

En esta etapa, historia que aún no ha ocurrido en la realidad del personaje, los equipos de trabajo diseñan un posible futuro de manera que sea una estrategia que permita la realización de los proyectos de ese personaje, la solución de los problemas de manera que haya responsabilidad en las propuestas, razón por la cual esta etapa se convierte en la propedéutica ética de la existencia, o bien, etapa en la que el personaje encuentra la razón de ser en su historia de vida si es que en la etapa descriptiva y deductiva no se había presentado esa razón de ser existencial. Al igual que en las fases anteriores, los equipos narran el final de la historia en francés en forma escrita y el profesor, nuevamente solicitará a un estudiante de cada equipo presentar en socialización general el final de cada historia. Para ese momento todos los estudiantes conocen en qué consiste cada historia de cada equipo por lo cual hay intriga en las diferentes posibles conclusiones que se presentan, y de igual forma, en caso de persistir vacíos o interpretaciones insatisfactorias de la existencia, todos pueden participar planteando preguntas al narrador oral que en caso de no tener las respuestas los demás compañeros de su equipo pueden participar en la solución a las preguntas planteadas, o en caso de no haber respuestas, los demás estudiantes pueden contribuir en esa posible interpretación.

En esta fase conclusiva, el profesor aplica el post-test de la “Encuesta tipo 1”, básicamente el mismo pre-test, y al igual que con la rúbrica previamente diseñada, en la medida en que se aplica a todos los estudiantes de manera individual después de haber pasado por las fases que se acaban de describir, se espera que la identidad narrativa, en tanto que competencia que permite interpretar mejor la mismidad, la ipseidad y el futuro posible de cada cual, haya mejorado con respecto al momento 0 o inicial del proyecto.

Tabla de contenido de historias narradas

A continuación, se presenta la tabla de contenido de las historias que fueron narradas por los diferentes equipos de trabajo cuyo propósito es evidenciar la identidad narrativa que resulta de esta estrategia didáctica.

Tabla 5. Compendio de historias narradas en francés nivel de referencia B1

Personaje ²⁵	Problemática de la existencia	Fase descriptiva en la construcción e interpretación del personaje en trabajo en equipo		Fase deductiva en la construcción e interpretación del personaje en trabajo en equipo	Fase conclusiva en la construcción e interpretación del personaje en trabajo en equipo
Lilia	La religión de sus padres y sus incidencias en la vida del personaje	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8	x		
		0,6			
		0,4			
		0,2			
		0,0			
Lara	El regreso al país (historia ficcional) después de adopción en el extranjero	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8			
		0,6	X		
		0,4			

²⁵ Por cuestiones de orden bioético, los nombres de los personajes, que coinciden con los nombres de los estudiantes que han decidido contar su historia de vida, se cambian por “alias”.

		0,2			
		0,0			
Bronco	La incidencia de balbuceo en la vida cotidiana	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8	x		
		0,6			
		0,4			
		0,2			
		0,0			
Juancho	Un fracaso de amor y el refugio en los videojuegos	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8			
		0,6	x		
		0,4			
		0,2			
		0,0			
Dago	Incidencias de un robo callejero en la vida del personaje	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8			
		0,6			
		0,4			
		0,2	x		
		0,0			
Mira	Un fracaso de amor y las consecuencias en la vida personal	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8			
		0,6	x		
		0,4			
		0,2			
		0,0			
Aleja	Los compañeros de clase del colegio y la separación de ellos a la hora de decidirse por una carrera universitaria	1,0		PENDIENTE	PENDIENTE
		0,8	X		
		0,6			

		0,4			
		0,2			
		0,0			

Conclusiones

Por lo pronto, y hasta donde se ha logrado avanzar en la lectura de datos de este proyecto, pueden plantearse las siguientes conclusiones:

Pese a que los contextos mayoritariamente monolingües no permiten espacios intersubjetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras como consecuencia de la inexistencia de un espacio-tiempo en el que la realidad sociolingüística provea contactos interculturales en donde dichas lenguas existan en su forma natural en tanto que sistemas de comunicación que permiten la concreción de la acción de sus agentes sociales, y acordando que una de las más complejas consecuencias de estos vacíos sociolingüísticos se concentran en la ausencia de procesos intersubjetivos que conduzcan a los aprendientes de esas lenguas a co-construir mismidad, ipseidad y alteridad, mediante la construcción de la identidad narrativa de Ricoeur es posible promover estrategias hermenéuticas amparadas en el texto como acción, recabando encuentros narrativos que conducen a la interpretación del sí-mismo y del otro en el plano identitario.

La identidad narrativa ricoeuriana permite superar la aporía intercultural que genera aporías identitarias en lengua extranjera. El proceso del relato como historia de una vida conduce a encuentros intersubjetivos que promueven la construcción de la identidad personal y de la narrativa, lo que favorece el desarrollo de las competencias pragmáticas de los estudiantes.

La búsqueda de una identidad tanto en su fase descriptiva como en la fase deductiva y conclusiva son esenciales en la interpretación de la existencia de los estudiantes, elemento hermenéutico que favorece la búsqueda grupal de la razón de ser del sujeto.

Cuando los estudiantes trabajan en equipo hay contactos lingüísticos en lengua extranjera y reflexiones histórico-hermenéuticas, actividades de la lengua que siendo complejas en el campo lexical y semántico, promueven la capacidad reflexiva de los jóvenes, tarea fundamental de la educación especialmente en la formación profesional de ese grupo etario.

Demostrar a los estudiantes que sí es posible hacer uso real de la lengua extranjera en tareas tan significativas como la búsqueda de la identidad genera en ellos deseos de aprender dichas lenguas, considerándolas útiles no solamente en el plano instrumental de la acción sino también, como solicita Parsons, en el plano moral e intelectual de cada sujeto.

La hermenéutica del texto de Ricoeur es una herramienta valiosa para la didactización de la identidad personal y narrativa de los estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina. Fondo de cultura económica.

Ferrer Corredor, E. (2010). Razón y racionalidad. Revista Desafíos. Desafíos ISSN: 0124-4035. Universidad del Rosario Colombia vol. 22, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 253-262 Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/3596/359633167008.pdf>

Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Barcelona, Taurus.

Lutz, B. (2010). La acclón Social en la teoría sociológica: una aproximación. Revista Nueva época, AÑO 23, NÚM. 64 2010 pp. 199 – 218. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n64/v23n64a9.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Artes Gráficas Fernández Ciudad, S.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración III*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. México D.F: Siglo XXI Editores.

Simbaña Gallardo, V.; Jaramillo Naranjo, L. y Vinueza Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 23, Julio-, pp. 83-89 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. DOI: <http://dx.doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>

4.

LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA: ESTADO DEL ARTE

METALINGUISTIC AWARENESS: STATE OF THE ART

Margarita Alexandra Botero Restrepo²⁶, Mg., Neira Loaiza Villalba²⁷, PhD. y Elia Haydée Carrasco Ortiz²⁸, PhD.

mabotero@uniquindio.edu.co

nloaiza@uniquindio.edu.co

haydee.carrasco@uaq.edu.mx

Universidad del Quindío, Colombia

Universidad Autónoma de Querétaro, México

²⁶ Estudiante de segundo año de doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío. Línea de investigación Bilingüismo escolar en contextos lingüísticamente mayoritarios. Profesora investigadora del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés e integrante del grupo de investigación ESAPIDEX-B (categoría A Colciencias) en la Universidad del Quindío.

ORCID: 0000-0001-7534-3874

²⁷ Doctora en Ciencias de la Educación en la línea de Bilingüismo. Profesora investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés, de la Maestría y del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Líder del grupo de investigación ESAPIDEX-B (categoría A Colciencias). ORCID: 0000-0002-8541-4231.

²⁸ Doctora en Psicología, Universidad de Aix-Marsella Francia. Con posdoctorado en el departamento de Psicología Tufts University, Estados Unidos. Profesora-investigadora de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Líder del grupo de investigación GRIN. ORCID: 0000-0002-2776-5965

Resumen

Este artículo presenta el análisis de una revisión sistemática de la conciencia metalingüística en tres bases de datos (Dialnet, Ebsco Discovery y Science Direct). El objetivo fue describir las tendencias investigativas en el campo de la conciencia metalingüística. Para tal efecto, se utilizó como metodología la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher, 2016), cuyo propósito es ayudar a los investigadores a mejorar la presentación de revisiones sistemáticas a través de tres herramientas principales: un protocolo para crear una revisión sistemática exploratoria, un diagrama de flujo y una matriz de variables bibliométricas y de contenido. Se evidenció que la conciencia fonológica es la más examinada y que suele estudiarse para describir su importancia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la escritura. Igualmente, sobrepasan en número las investigaciones de enfoque cuantitativo, que centran su interés en la conciencia metalingüística CM de la primera lengua, siendo el español la lengua más frecuente en las bases de datos consultadas. Finalmente, se establece que el público infantil es el más privilegiado para el estudio de la CM y que son pocas las investigaciones en el contexto universitario y en la formación bilingüe.

Palabras clave: conciencia/capacidad metalingüística, bilingüismo, lengua materna, declaración PRISMA.

Abstract

This article presents the analysis of a systematic review of metalinguistic awareness in three databases (Dialnet, Ebsco Discovery and Science Direct). The objective was to describe the research trends in the field of metalinguistic awareness. For this purpose, the PRISMA statement was used as a methodology (Hutton, Catalá and Moher, 2016), whose purpose is to help researchers to improve the presentation of systematic reviews through three main tools: a protocol to create an exploratory

systematic review, a flow chart and an array of bibliometric and content variables. It was evidenced that phonological awareness is the most examined and is usually studied to describe its relevance in the processes of learning and writing development. Likewise, an important number of quantitative research studies focused on the role of MA in the first language, being Spanish the most frequent language in the databases consulted. Finally, MA research has been predominantly conducted in children, while little attention has been paid to MA at university and bilingual contexts.

Keywords: metalinguistic awareness / ability, bilingualism, mother tongue, PRISMA statement.

Introducción

Cada vez son más las investigaciones que aportan a la comprensión del bilingüismo, en particular en contexto escolar, y especialmente a demostrar las ventajas cognitivas que conlleva esta manifestación humana. Desde la perspectiva psicolingüística, la conciencia metalingüística (CM) ha sido ampliamente estudiada resaltando, entre sus ventajas, la capacidad de analizar conscientemente el lenguaje y sus derivados, de saber cómo ellos funcionan y cómo se integran en el sistema del lenguaje (Beceren, 2010). Los estudios que se relacionan con el campo de la metalingüística van en crecimiento, abordando generalmente la descripción de procesos conscientes vs. inconscientes o explícitos vs. implícitos, los cuales toman mayor importancia en los contextos de formación bilingüe (Huot y Schmidt, 1996). Actualmente, en la literatura sobre CM numerosos estudios profundizan en la taxonomía de las habilidades metalingüísticas, clasificadas según la escuela anglosajona en: conciencia fonológica, conciencia léxica, conciencia sintáctica y conciencia pragmática (Bialystok, 1993, 1986; Nesdale, Herriman y Tuner, 1984; Tunner y Grive, 1984); o según la escuela francófona en: capacidad metafonológica, capacidad metasintáctica, capacidad metalexical, capacidad metasemántica y capacidad metapragmática (Gombert y Colé, 2000; Demont y Gombert, 1995;

Gombert, 1990). Algunos estudios se centran en todas las habilidades metalingüísticas, otros en algunas de ellas o sólo en una.

Ahora bien, en un acercamiento a tres bases de datos (Dialnet, Ebsco Discovery y Science Direct) se pudo constatar que son pocos los estudios sobre revisiones de la literatura, es decir meta-estudios, que permitan comprender el panorama investigativo en el campo de la CM, sus enfoques, su público, sus énfasis, sus resultados²⁹. En tal sentido, este artículo presenta una revisión de la literatura a partir de la utilización de la Declaración PRISMA (Hutton y otros, 2016) que busca ayudar a los autores a fortalecer la presentación de revisiones sistemáticas a través de tres herramientas: definición del protocolo para crear una revisión sistemática exploratoria, elaboración de un diagrama de flujo y una matriz de variables bibliométricas y de contenido. A partir de la aplicación de estas tres herramientas, se procedió a responder a la pregunta de investigación que orientó el presente meta-estudio ¿Cuáles son las tendencias investigativas actuales en el campo de la conciencia metalingüística?

Antes de dar respuesta a la pregunta de investigación a través de los resultados presentados en este artículo, se hace necesario aclarar el concepto que soporta teóricamente esta investigación documental. Para los psicolingüistas cognitivistas, la conciencia metalingüística es un subdominio de la metacognición que hace referencia al lenguaje y a su utilización, interesándose por las especificidades delo metalingüístico en lo metacognitivo (Galindo y Botero, 2016:317). Es decir, se enfocan en la reflexión sobre el lenguaje, el control consciente del mismo y la planificación intencional que hace el sujeto en sus propios procesos de tratamiento lingüístico, ya sea al comprender o al producir el lenguaje (Gombert, 1996).

²⁹ Cabe resaltar que, aunque en estas tres bases de datos no se encontró ninguna revisión de la literatura en el campo de la CM, sí se evidencian en otras búsquedas algunas revisiones como la propuesta por Botero y Loaiza (2019) "La conciencia metalingüística y la argumentación escrita bilingüe: un acercamiento teórico-metodológico"

Desde esa orilla conceptual, Benveniste (1974) reivindica entonces la importancia de la dimensión cognitiva en lo metalingüístico. Como plantea Gombert (1996), Benveniste ve en la cognición la posibilidad de elevarse sobre la lengua, de abstraerse a ella, de contemplarla, utilizándola en los razonamientos y observaciones. En ese sentido, se aparta de los lingüistas que ven lo metalingüístico en la simple actividad lingüística ejercida sobre la lengua, soslayando así la impronta de la cognición sobre la lengua.

En este sentido, en el campo de la formación bilingüe, de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, toma relevancia el *concepto de cognición* que, para Ortega (2013), hace referencia a cómo la información es procesada y aprendida por la mente humana. Esta autora afirma que las teorías en el campo psicolingüístico de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras surgieron en reacción a las aproximaciones que sólo explicaban los fenómenos lingüísticos desde prácticas de estímulo-respuesta. Es entonces cuando la cognición toma gran relevancia como operación mental, donde interviene tanto el *input* como el *output*.

Según Ortega (2013), las teorías parten del presupuesto que la cognición está construida de representaciones (o conocimiento) y el acceso (o procesamiento), y que las teorías sobre el proceso de la información hacen una distinción entre ellas. Las representaciones, en este caso lingüísticas, comportan tres tipos de conocimiento: gramatical, lexical y esquemático (o relacionado con el mundo). En cuanto al acceso, este permite la activación del conocimiento relevante que puede realizarse a través de dos procesos: automático y controlado. Estos dos procesos los explica Medina (1993) haciendo referencia a la metalingüística, que para este caso es un proceso controlado y no automatizado, en donde al momento de ejecutar las acciones se acude a la conciencia, a la memoria. Es decir, procesos contrarios a aquellos que acuden a la inconsciencia, automatismos que el cerebro ya ha asimilado y no es necesario reflexionar sobre cómo hacerlos. Igualmente, la autora hace otras analogías (1993:10) con procesos como el hecho de intercambio de

oxígeno que tiene lugar en los pulmones por el simple hecho de inhalar y exhalar. Este intercambio nos permite respirar, pero no por el hecho de respirar siempre somos conscientes del proceso que está teniendo nuestro organismo para dicho logro; de hecho, muchos ni sabrán por qué respiran.

Enmarcado, así, en el campo de la cognición y de la metacognición, el término metalingüística ha sido ampliamente abordado por distintos autores que han dado los matices de lo que este término comporta. Cazden (1976: 603) fue uno de los primeros autores en abordar el concepto de metalingüístico, definiéndolo como:

The ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves, is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands, and seems to be less easily and less universally acquired than the language performances of speaking and listening."³⁰

Como lo expresa Cazden (1976), es una habilidad del lenguaje que requiere de un alto desempeño cognitivo y que sería menos fácil y menos universalmente adquirida que las habilidades de habla y escucha. Esta primera concepción del término lo distancia de las habilidades lingüísticas de habla y escucha, aunque, como sugiere Bialystok (2003), las habilidades metalingüísticas se moverían en un continuo con las habilidades lingüísticas, no estarían totalmente aisladas de ellas, pero serían distintas.

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

En effet, le langage n'est pas utilisé uniquement pour transmettre des significations, ce qui impliquerait seulement une compétence linguistique, mais peut à son tour devenir objet de réflexion. C'est cette capacité à réfléchir au

³⁰ Nuestra traducción: "La capacidad de hacer opacas las formas del lenguaje y tratarlas por sí mismas, es un tipo especial de actuación del lenguaje, que involucra demandas cognitivas especiales, y parece ser adquirida de forma menos fácil y menos universal que las habilidades lingüísticas de habla y escucha".

langage en tant qu'objet ayant une structure et des propriétés particulières que l'on qualifie de 'métalinguistique'.³¹

Esta operación de ir más allá de la transmisión del significado ha llevado a definir dicha acción como una habilidad que ha sido llamada *conciencia metalingüística* por la escuela anglosajona (Bialystok y Ryan, 1985; Bialystok 1986a, 1986b), o *capacidad/reflexión metalingüística*, por la escuela francesa (Gombert, 1990; Demont y Gombert, 1995; Gombert y Colé, 2000; Signoret, 2013). Esta capacidad ha sido definida como una actividad consciente y subdividida en diferentes habilidades: conciencia fonológica, léxica, sintáctica y pragmática, las cuales abordaremos brevemente a continuación.

La conciencia fonológica (*Phonological awareness*) se refiere a todos los aspectos y patrones relacionados con el sonido. Es decir que se incluye en esta categoría la conciencia de patrones de sonido del lenguaje como las palabras, las rimas, las sílabas, los fonemas, la habilidad para escuchar, para producir o identificar sonidos del lenguaje verbal (Nesdale, Herriman y Tunmer, 1984). La mayoría de estudios en el campo de la conciencia fonológica han sido desarrollados para examinar su impacto en el proceso de alfabetización (Bialystok, 2003). Aunque las investigaciones no se han centrado tanto en el desarrollo fonológico de los niños bilingües, algunos hallazgos permitieron detectar una superioridad de los niños bilingües con respecto a los niños monolingües (Rubin y Turner, 1989; Bruck y Genesee, 1995).

En cuanto a la conciencia léxica (*word awareness*), Bialystok (2003:149) la describe en dos niveles: el primero, incluye una conciencia del proceso de segmentación, en el cual se aísla la palabra como una unidad. En este tipo de tareas se suele pedir a los niños que cuenten el número de palabras que hay en una oración o definir de

³¹ Nuestra traducción: "De hecho, el lenguaje no sólo se utiliza para transmitir significados, lo que implicaría únicamente una competencia lingüística, sino que a su vez puede convertirse en un objeto de reflexión. Es esta capacidad de pensar en el lenguaje como un objeto con una estructura y propiedades particulares que se denomina 'metalingüística'".

qué palabra se trata; el segundo, va más allá del reconocimiento, ya que es un nivel de conciencia de cómo funcionan las palabras para transmitir el mensaje. En tal sentido, Bialystok menciona que este uso de las palabras puede ser arbitrario y reporta un ejemplo en el cual se le pide a un grupo de niños monolingües y bilingües cambiar la palabra *we* por *spaghetti*. En lugar de decir, *We are good children*, debían decir *Spaghetti are good children*. El resultado mostró que los bilingües tuvieron menos dificultad en la sustitución que los monolingües, ya que para ellos era fácil ignorar el significado y continuar con la construcción formal de las frases.

La conciencia sintáctica (*syntactic awareness*) se refiere a la habilidad para manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert, 1992). El tipo de tareas que se utiliza en las investigaciones para detectar la conciencia sintáctica es la desolicitar a los sujetos hacer juicios de aceptabilidad gramatical de oraciones (Bialystok, 2003:139).

Por último, la conciencia pragmática (*pragmatic awareness*), definida por Pratt y Nesdale (1984:105) como:

Un conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto en el que el lenguaje está integrado.

Es de relevancia esta conciencia, ya que nos permite integrar el concepto de cultura. Ejemplificando, se podría comparar el significado de una palabra en dos contextos de habla hispana: bocado significa un dulce de guayaba para los colombianos mientras que para los españoles está más identificado con un emparedado. La pragmática nos lleva a la idea de que las palabras no existen por ellas mismas, ellas son el resultado de una dinámica cultural, y las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico mencionado por Pratt y Nesdale (1984) son relaciones que se

dan en un ámbito comunicativo. Estos significados no sólo incluyen el sentido de las palabras, como lo reportan Arriagada, Quintana y Mily (2010:19), sino que:

Existe una gran cantidad de factores que deben considerarse al momento de estudiar la comunicación y su significado, entre los que comúnmente se encuentran el verbal (estructura gramatical, semántica), de entonación (el tono, la tensión, momentos), lingüística contexto (es decir, un conjunto de proposiciones), el paralingüístico (riendo, gritando, haciendo una pausa, el bostezo), kinésico (las expresiones faciales, movimientos de la cabeza y el cuerpo, los gestos y la mirada y el contacto visual), la relación de los participantes (el papel, la edad, el sexo) y la situación (el hogar, la escuela).

En tal sentido, podríamos afirmar que la conciencia pragmática aborda aspectos que van más allá de lo puramente lingüístico, como proponen Pratt y Nesdale (1984), para quienes el estudio de la pragmática se relaciona con el significado del lenguaje que se utiliza para la función de transmitir informaciones e intenciones entre los participantes, en cualquier tipo o secuencia de comunicación.

En resumen, los anteriores conceptos (conciencia metalingüística, capacidad/reflexión lingüística, conciencia fonológica, léxica, sintáctica y pragmática) guiaron el rastreo de los estudios a partir de los cuales se identificaron las tendencias investigativas actuales sobre conciencia metalingüística en el campo de la formación bilingüe y de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas.

Metodología

Como se expresó anteriormente, para la búsqueda y revisión sistemática de antecedentes de investigación en el campo de la conciencia metalingüística se utilizó la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher: 2016), herramienta que hace posible la realización de revisiones sistemáticas y meta-análisis, permitiendo

seleccionar los estudios bajo unos parámetros establecidos por el autor. Se utilizaron tres herramientas de esta Declaración como son:

- a. El protocolo, que permitió organizar la búsqueda en la base de datos, con criterios propios del investigador, facilitando dar respuesta a las preguntas que guían el proceso. Este protocolo se dividió en dos apartados: el primero, la *introducción*, abordó la pregunta de estudio y el objetivo; el segundo, la *metodología*, permitió crear los criterios de inclusión de la búsqueda bibliográfica, las fuentes de información a utilizar, las estrategias de búsqueda, la definición de las variables, entre otros aspectos.
- b. El diagrama de flujo, que permitió depurar la información, dando cuenta del proceso para la selección de artículos que hicieron posible dar respuesta a la pregunta que orientó la revisión sistemática (¿Cuáles son las tendencias investigativas en el campo de la conciencia metalingüística?). Este diagrama contó con cuatro categorías: la primera, *identificación*, determinó el número de publicaciones encontradas en las bases de datos seleccionadas, al igual que los documentos adicionales de otras fuentes. La segunda categoría, *selección*, permitió determinar el número de documentos después de la eliminación de los artículos duplicados. Se mencionaron igualmente el número de documentos seleccionados y el número de los excluidos. La tercera categoría, *admisión*, hizo referencia al número de artículos que respondieron a los criterios de selección previsto con antelación para la búsqueda en la base de datos. Se dio cuenta, igualmente, de los artículos que fueron excluidos con justificación (es decir aquellos que no respondieron al criterio de selección). La cuarta categoría, *inclusión*, dio cuenta, finalmente, de los estudios a incluir en la síntesis cuantitativa-cualitativa.
- c. Las variables bibliométricas y de contenido se consignaron en una plantilla que permitió listar los artículos estudiados. Esta plantilla estuvo compuesta por nueve ítems: título, base de datos, año de publicación, tipo de estudio, autores, población, énfasis en lengua, y las variables de contenido. La búsqueda se centró en seis variables: conciencia metalingüística, conciencia

fonológica, conciencia léxica, conciencia sintáctica y conciencia pragmática.
En la revisión se encontró además la variable conciencia morfológica.

Resultados y discusión

En primer lugar, se definieron los criterios de búsqueda del protocolo, cuyo objetivo era desarrollar una revisión sistemática exploratoria para identificar las tendencias investigativas en el campo de la conciencia metalingüística que permitiera describir, caracterizar y clasificar los principales estudios en torno a esta variable de estudio, sus enfoques, el público involucrado, y su relación con otras variables.

Para navegar en las tres bases de datos seleccionadas, y rastrear los estudios que servirían para esta revisión, se utilizaron varios criterios de búsqueda incluyentes y excluyentes.

Entre los criterios incluyentes se encuentran:

- Artículos, tesis de maestría o doctorado.
- Estudios publicados entre 1999-2019 (20 años).
- Estudios en español, inglés y francés.
- Estudios que centren su interés en la conciencia metalingüística en L1 o en L2.
- Estudios realizados en cualquier parte del mundo.
- Estudios realizados en contexto escolar o universitario.
- Estudios que registren año de publicación y autor.
- Estudios que profundicen en la CM o en uno de sus componentes (lexical, fonológico, sintáctico, pragmático, morfológico)
- Se determinan las diferentes apelaciones que utilizan los investigadores en el campo de la conciencia metalingüística, ampliando la búsqueda a otras denominaciones como habilidades y reflexión metalingüística.

Entre los criterios excluyentes se encuentran:

- Investigaciones que no hayan aplicado ningún test para el estudio de la CM pero asumen la postura que ésta es una habilidad inherente en todo proceso de adquisición de lengua.
- Estudios que estén repetidos en las tres bases de datos (sólo se toma un estudio)
- Estudios que tengan enfoques clínicos que se alejan del objetivo del estudio de la CM en contexto educativo.

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos de la revisión sistemática mediante la aplicación de las otras dos herramientas de la Declaración PRISMA, Diagrama de flujo y variables bibliométricas y de contenido:

Hallazgos en el diagrama de flujo

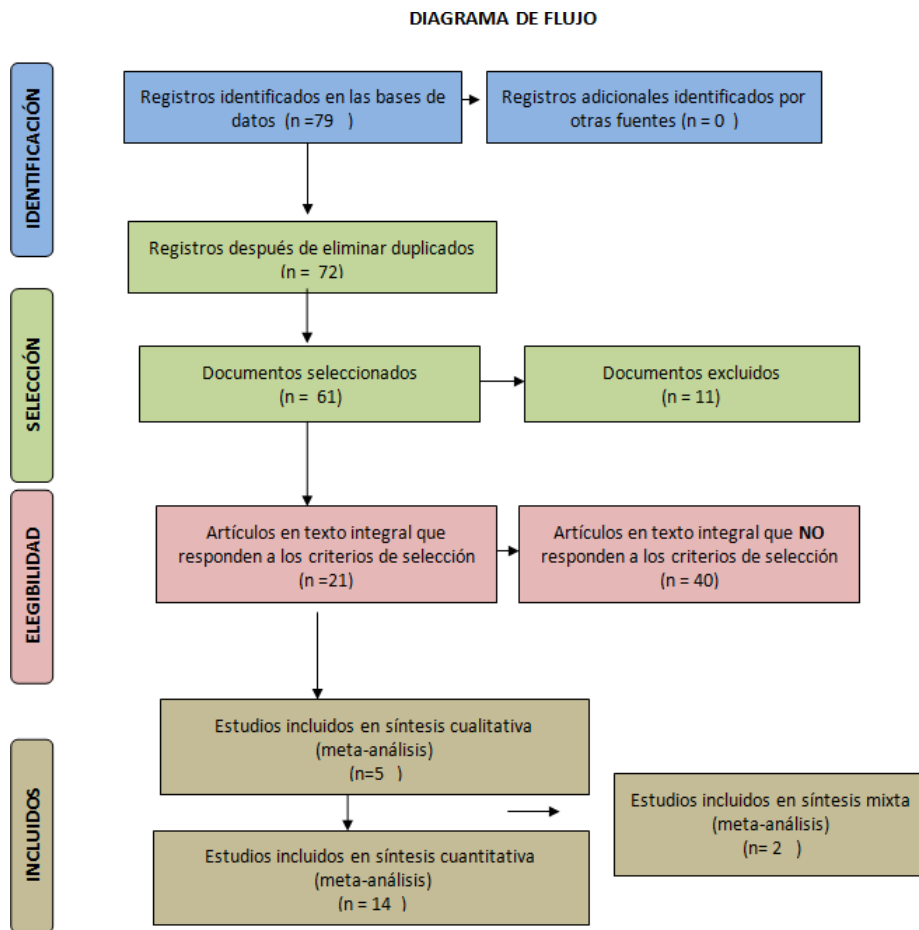
De acuerdo con la Declaración PRISMA (Figura 1), en la etapa de identificación se encontraron 44 trabajos en la base de datos de Ebsco Discovery, 20 en Dialnet, y 15 en Science Direct, para un total de 79 trabajos en torno a la CM. En cuanto a la etapa de selección, de los 79 documentos identificados se retienen únicamente 61, ya que se excluyen 7 trabajos que se encontraban repetidos en las bases de datos. Igualmente, se excluyen 11 trabajos que tienen un enfoque clínico y no responden al objetivo de la presente revisión sistemática que gira en torno a la conciencia metalingüística en contextos de formación bilingüe. En lo que respecta a la elegibilidad sólo 21 trabajos responden a los criterios incluyentes establecidos en el protocolo y se excluyen 40 de la siguiente manera: 21 documentos analizados no aplican ningún tipo de instrumento para medir o evaluar la CM, ya que el objetivo no era analizarla sino hacer revisiones de literatura o en algunos casos ya se partía del hecho de que ella hacía parte del sujeto por lo que no se centraban en su estudio; 11 estudios no permiten evidenciar cómo fue estudiada la CM, es decir, no especifican los instrumentos utilizados; 7 trabajos estaban en lengua portuguesa,

lengua no incluida en el protocolo inicial; 1 trabajo no hacía parte del rango de años para el estudio (1999-2019), ya que era del año 1989.

Estos estudios excluidos evidencian que un gran número de investigadores parten del presupuesto que la conciencia metalingüística es el resultado inequívoco de la adquisición lingüística, es decir que sólo basta con hablar una lengua para desarrollar altos niveles de conciencia metalingüística. Esto se evidencia en el gran número de trabajos excluidos (21) que no aplicaron ningún instrumento, ya que el objetivo de estos fue poner al servicio de otras variables como la lectura, la escritura, la escucha, etc., una conciencia ya establecida en el hablante.

Finalmente, la sección de *incluidos* nos permite determinar que fueron 21 trabajos seleccionados que cumplieron con todos los criterios de inclusión del protocolo. Se evidencia una tendencia en la aplicación de enfoques de investigación cuantitativos (14) seguidos de los cualitativos (5) y los mixtos (2).

Figura 1. Hallazgos en la herramienta diagrama de flujo.



Fuente: elaboración propia

Hallazgos en las variables bibliométricas y de contenido

El diagrama de flujo permitió establecer el número de investigaciones que cumplieran con los requisitos para el presente meta-análisis, que, como se estableció anteriormente, correspondió a 21 investigaciones. Es decir que esta selección respondió a trabajos realizados en el rango de tiempo 1999-2019, en español, inglés o francés, que fueran un artículo producto de una investigación, una tesis doctoral o de maestría. Igualmente, la investigación debía desarrollar (o al menos mencionar) los instrumentos utilizados para medir, estudiar o abordar la CM. Estas variables se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables bibliométricas y de contenido.									
No.	Variables bibliométricas								Variables de contenido
	Título	Base de datos	Año	Tipo de estudio	Tipo de publicación	Autores	Población	Énfasis lengua	
1	Taller de metalingüística	Dialnet	2015	Cualitativo	Artículo	González Trujillo, Cristina ; Escribano Márquez, Patricia; Esteban Moreno, Rosa María	Niños de 1 ^{er} ciclo primaria España	LM -español	Conciencia fonológica y silábica y lectoescritura
2	Desarrollo de la conciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental	Dialnet	2015	Empírico-analítico cuasi-experimental	Artículo	Fernández Cabezas, María; Gallego Ruiz, Romero Mariscal, Maria Ester	Niños entre 5-6 años España	LM -español	Conciencia metalingüística y aprendizaje lector
3	Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares	Dialnet	2010	Cuantitativo-correlacional	Artículo	Crespo Allende, Nina; Alvarado Barra, Carola	Niños entre 8-9 años Chile	LM -español	Conciencia metapragmática
4	Conciencia fonológica y morfológica y su relacion en el aprendizaje de la escritura	Dialnet	2008	Mixto	Tesis doctoral	Ribeiro Santos, Silvanne	Niños de de preescolar Brasil	LM -español	Conciencia fonológica y escritura
5	Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas	Dialnet	2010	Cuantitativo	Artículo	Crespo, Nina; Benítez, Ricardo; Pérez. Lorena	Niños de 8 años Chile	LM -español	Conciencia metalingüística y narraciones escritas
6	Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente Vulnerables	Dialnet	2013	Cuantitativo - experimental	Artículo	<i>Bizama, Marcela; Arancibia Gutiérrez Beatriz; Sáez Katia; Loubiès Laurent</i>	Niños entre 5- 6 años Chile	LM -español	Conciencia fonológica y lectura
7	Validación del instrumento de evaluación de la conciencia morfológica oral	Dialnet	2018	Cuantitativo-experimental	Artículo	González Sánchez, Lorena; García Fernández, Trinidad; Areces	Niños entre 5-7 años España	LM -español	Conciencia morfológica

						Martínez, Debora; Fernández, Estrella; Arias Gundín, Olga; Rodríguez Pérez, Celestino,			
8	Programa de desarrollo de conciencia fonológica basada en el uso de una aplicación informática fonológica con realidad aumentada en niños de 5 años	Dialnet	2017	Cuantitativo-cuasiexperimental	Artículo	Soto Beltrán, Milagros Rocío; Soto Beltrán Milagros Rosario.	Niños de 5 años España	LM -español	Conciencia fonológica y lecto-escritura
9	Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años	Dialnet	2006	Mixto	Artículo	Neira, Lilibiana Isabel; Jiménez, Diana Patricia; Flórez Romero, Rita.	Niños entre 5-7 años Colombia	LM -español	Habilidades metalingüísticas
10	La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la educación infantil peruana	Dialnet	2017	Cualitativo	Artículo	Ysla Almonacid, Liz Cristina; Ávila Clemente, Vicenta	Niños de 5 años Perú	LM -español	Conocimiento metalingüístico
11	Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners	Dialnet	1999	Cuantitativo	Artículo	García Mayo, María del Pilar	Niños entre 11 -12 años España	Español y basco	Conciencia metalingüística y bilingüismo
12	Effectiveness of a Phonological Awareness Training for Arabic Disabled Reading Children: Insights on Metalinguistic Benefits	Ebsco Discovery	2015	Cuantitativo	Artículo	Layes, Smail; Mohamed Rebai, Robert.	Niños entre 4-5 años (no se menciona el país)	LM -Árabe	Conciencia fonológica
13	Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa	Ebsco Discovery	2018	Cualitativo	Artículo	Martín Vega, Rosa Ana.	Estudiantes de bachillerato España	LM -español	Conciencia léxica
14	La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del	Ebsco Discovery	2007	Cualitativo	Artículo	Portilla Ramírez, Claudia Rosario; Teberosky Coronado, Ana.	Niños entre 5 y 6 años España	LM -español	Conciencia metalingüística y escritura

	español en niños preescolares								
15	Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida	Ebsco Discovery	2017	Cualitativo	Artículo	Vergara Novoa, Alonso; Perdomo Cerquera, María Elena	Estudiantes universitarios Colombia	LE inglés	Conciencia metalingüística y escritura
16	El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos	Ebsco Discovery	2013	Cuantitativo	Artículo	Vernon, Sofía y Alvarado, Mónica	Niños y jóvenes México	LM -español	Conciencia metalingüística y escritura
17	Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción Chile	Ebsco Discovery	2011	Cuantitativo, descriptivo, analítico, correlacional	Artículo	Bizama, Marcela, Arancibia, Beatriz, Sáenz, Katia	Niños entre 5-6 años Chile	LM -español	Conciencia fonológica
18	La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares	Ebsco Discovery	2007	Cuantitativo	Artículo	Crespo, Nina; Benítez, Ricardo; Cáceres, Pablo	Jóvenes entre 12 - 14 años Chile	LM -español	Conciencia metapragmática y escritura
19	La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral	Ebsco Discovery	2009	Cuantitativo	Artículo	Crespo Allende, Nina	Niños de 8 años Chile	LM -español	Conciencia metapragmática y comprensión oral
20	Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal	Science Direct	2013	Cuantitativo - transversal	Artículo	Mariángel, Sandra y Jiménez, Juan E.	Niños entre 8 - 12 años Chile	LM -español	Conciencia sintáctica y fonológica
21	Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños pre lectores	Science Direct	2013	Cuantitativo	Artículo	Sellés Nohales, Pilar ; Martínez Giménez, Tomás	Niños entre 3-6 años España	LM -español	Conciencia fonológica y lectura

Igualmente, se podría establecer una preferencia en el estudio de la conciencia fonológica por encima de las otras conciencias con un 36.3% de investigadores que dedican sus esfuerzos a estudiar esta conciencia relacionada sobre todo con procesos de lectura y escritura. Seguidamente, sobresale el estudio de la CM en su totalidad, es decir, no se estudia en su interior la taxonomía de las habilidades metalingüísticas de manera separada, sino que se ve a la CM como una unidad en donde el sujeto reflexiona sobre sus propios procesos lingüísticos sean estos orales o escritos. Un 31,8% de los estudios tendieron a hacer un análisis de los procesos metalingüísticos como una unidad destacando su importancia para los procesos de escritura. Por su parte, la conciencia metapragmática tuvo su importancia en los estudios con un 13.6% relacionándola con los procesos de lectura, escritura y la memoria operativa en niños escolares. La conciencia léxica obtuvo un 9% mientras que la conciencia morfológica y sintáctica, ambas, tuvieron el mismo impacto con un 4,5% cada una, relacionándolas con procesos lingüísticos orales.

Estos hallazgos evidenciarían lo que en su momento ya habían expuesto Pinto y El Euch (2015:32) quienes habían advertido la diversidad de abordajes de la temática:

La multitude des études linguistiques et psycholinguistiques passées en revue jusqu'ici fait ressortir une grande variabilité terminologique et sémantique dans le traitement de ce concept complexe qu'est la conscience métalinguistique [...] D'un côté, nous avons une activité mentale qui, selon les perspectives, est vue comme une activité de nature générale: "conscience", "prise de conscience", "connaissance", "réflexion", "réflexivité", etc. ou comme un ensemble d'activités plus circonscrites et diversifiées: "habileté", "capacité", "compétence" [...] ³²

³² Nuestra traducción: La multitud de estudios lingüísticos y psicolingüísticos revisados hasta ahora apuntan a una gran variedad de terminología y semántica en el tratamiento del complejo concepto de conciencia metalingüística [...] Por un lado, tenemos una actividad mental que, según las perspectivas, se ve como una actividad de naturaleza general: "conciencia", "toma de conciencia", "conocimiento", "reflexión", "reflexividad", etc. o como un conjunto de actividades más circunscritas y diversificadas: "habilidad", "capacidad", "competencia" [...]

Sin embargo, la preferencia por el término "conciencia" se estaría dando en las investigaciones, tal como lo han venido desarrollando las autoras Pinto y El Euch (2015), por parecer más preciso con respecto a otras denominaciones como conocimiento lingüístico (que no posee las características distintivas de la consciencia), capacidad o habilidad (que marcaría más un saber hacer) o reflexión o toma de conciencia (que sólo harían alusión a una parte de los presupuestos necesarios para la construcción de conciencia) Pinto y El Euch (2015:37)

En lo que respecta al tipo de lengua estudiada en las tres bases de datos se puede establecer que prima un interés por estudiar la CM o alguno de sus componentes en la lengua materna (95,2%) siendo el español el más abordado seguido del catalán y el árabe. El restante 4,8% se reservó a estudiar los procesos metalingüísticos en la lengua extranjera (inglés). Este hecho sería reflejo de la tradición hispana en estudios de la CM en la lengua materna y del escaso desarrollo que tienen los estudios de la CM en las lenguas del sujeto bilingüe o en formación bilingüe.

Como se estableció anteriormente, la CM ha sido estudiada en relación con alguna otra habilidad. En este estudio se encontró una tendencia a relacionar la CM o uno de sus componentes principalmente con la habilidad escrita (46.1%). Su estudio con la habilidad lectora se ubica en un 30.7% mientras que los estudios que abordan la relación de la CM con ambas habilidades en conjunto (lectura y escritura) se ubica en un 7.6%. Es de resaltar que existen otros intereses investigativos en cuanto a la CM y otras variables como son el bilingüismo y la comprensión lectora que lograron el mismo interés que el encontrado en la variable lectura y escritura (7.6%).

Estos resultados seguirían la línea de postulados en donde la CM es un prerrequisito para poder leer y escribir (Tunmer y Bowey, 1984) y se alejarían de los autores que consideran que el proceso de aprendizaje, al menos en la lectura, es responsable del desarrollo de la CM (Donaldson, 1978). En tal sentido, todos los trabajos expuestos en este meta-análisis, relacionados con los procesos de lectura y

escritura, parten de la idea que, a mayor nivel de CM, mayor dominio en los procesos que se requieren para alfabetización.

En los estudios reportados, la población más estudiada corresponde a los niños en edades comprendidas entre los 5 y 12 años y pocos estudios revisados estudiarían la CM de los jóvenes y adultos. Dicho hallazgo parece persistir en las investigaciones anteriores al rango de tiempo acá estudiado (1999-2019) y coincidirían con los postulados de Medina (1993:14) quien afirma que "sólo se está comenzando a estudiar el surgimiento de la toma de conciencia metalingüística en los niños".

Por otra parte, Peal y Lambert (1962); Pinto, (1993); Tunmer y Myhill, (1984), citados por Da Silva y Signoret (2010: 280) afirman que "el bilingüismo completo y fluido resulta en un incremento de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas, que a su vez facilitan la adquisición de la lectura que, también, permite mayores niveles de logros académicos". Por ello, la conciencia metalingüística ha sido estudiada principalmente en niños en edades próximas a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, de altas exigencias metacognitivas y metalingüísticas. Sólo un 9,5 de estudios tuvieron como población a estudiantes universitarios, lo cual sugiere la necesidad de desarrollar estudios en este nivel educativo, y en especial en el contexto de formación bilingüe, en el cual se espera se sigan consolidando las ventajas cognitivas del bilingüismo.

A nivel de distribución geográfica, tal como se evidencia en la Figura 3, son España y Chile los países en donde se hacen más esfuerzos por estudiar la CM, cada uno con 38,09%, seguidos de Colombia quien marca un interés de 9,52%. Brasil, Perú y México reportan el mismo índice con 4,7% de estudios registrados en las tres bases de datos analizadas.

Figura 3. Distribución geográfica de los estudios en CM.



En cuanto a los enfoques investigativos, primó el enfoque cuantitativo con un 66.6% mientras que el cualitativo ocupó un 23.8%. Se encuentra un interés, aunque menor, por las investigaciones de corte mixto con un 9,5%. La primacía del enfoque cuantitativo se correspondería con la tradición experimental de la psicolingüística y reflejaría la necesidad de medir la incidencia de la conciencia metalingüística en las habilidades lectoescriturales asumidas como productos lingüísticos. Los estudios psicolingüísticos de corte cualitativo indicarían el interés por avanzar hacia una comprensión de los procesos involucrados en el desarrollo de la conciencia metalingüística. La combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo en los enfoques mixtos reflejaría una visión más holística para el estudio de la CM como proceso y como producto.

En cuanto a los instrumentos utilizados en los 21 estudios se puede deducir que se privilegian aquellos que involucran tareas de segmentación, corrección, valoración, sustitución, reconocimiento, y supresión de palabras, ya que estas tareas están presentes en el 75% de los casos. En cuanto a las tareas que demandan un nivel cognitivo más elevado, como es la corrección del error y la justificación del mismo,

sólo se evidencian en un 12,5%. En tal sentido, Fernández y Gallego (2015) aplican como instrumento el THAM-1 (Delgado y Pinto, 2015) que representa el instrumento más completo utilizado en todos los estudios presentados. Este test hace parte de una trilogía de pruebas: THAM-1 para niños de 4 a 8 años, THAM-2 para niños de 9 a 14 años y THAM-3 para jóvenes y adultos. Estas pruebas, traducidas al inglés, español, francés portugués e italiano, miden las habilidades de tipo cognitivo-lingüístico de amplio alcance, dividiendo la prueba en dos secciones: habilidades metalingüísticas generales (HMLG) que miden el orden de las palabras, la valoración de su longitud, la segmentación léxica, etc., y habilidades metalingüísticas específicas (HMLE) encargadas de la identificación de palabras, letras y números impresos y la morfología y función de los signos escritos. Por otra parte, Martín (2018) desarrolla su Modelo Derivativo, que incluye tareas que van más allá de encontrar o corregir el error, puesto que el autor espera que los niños puedan escribir frases derivadas de un conjunto de letras como al/ex. Tanto Fernández y Gallego (2015) como Martín (2018), consideran que los niños a corta edad pueden hacer prueba de desafíos lingüísticos y se alejan de las pruebas tradicionales donde el sujeto es un actor poco activo, resumiendo la tarea metalingüística a determinar si una frase es correcta o incorrecta.

Estos hallazgos en cuanto al tipo de tareas solicitadas en los instrumentos para medir o evaluar la conciencia metalingüística indicarían que los investigadores no estarían de acuerdo en el nivel de dificultad de las pruebas. Si bien, la mayoría de trabajos reconocen las etapas previstas para el desarrollo cognitivo de los niños según Piaget, no todos coinciden en el grado de dificultad de tareas que constituyen las pruebas de medición. Así pues, se establecen una gran variedad de tests que, en su mayoría, consideran que a tempranas edades (4 a 6 años) los niños sólo son capaces de reconocer un sonido, contrario a postulados más contemporáneos (Pinto y El Euch, 2015) que en este rango de edad incluyen grandes desafíos cognitivos como corregir el orden de las palabras en una oración, realizar segmentación lexical, identificar y sustituir palabras, pruebas poco utilizadas en edades tempranas.

Conclusiones

Ha existido un interés constante en el estudio de la CM en diferentes puntos geográficos. Este interés ha venido marcado por una necesidad de entender las relaciones de la CM con variables como la lectura, la escritura, la expresión oral entre otros. Casi siempre, los debates científicos en torno a la CM se han centrado específicamente en el estudio de la conciencia fonológica, por lo que la mayoría de las investigaciones se realizan en niños. Se ha encontrado siempre una estrecha relación entre el desarrollo de esta conciencia y los procesos de lectura y escritura en lengua materna (L1), lo que lleva a algunos autores a transferirla directamente a la lengua segunda (L2) o lengua extranjera (L3) por lo que pocas investigaciones centran su interés en indagar los procesos que ocurren en el sujeto bilingüe con sus dos lenguas. Surgen entonces varios cuestionamientos como ¿existe una única conciencia para abordar tanto la L1 como la L2?, ¿si el sujeto tiene un alto nivel de CM en L1, esto implica directamente que su nivel de CM en L2 también sea alto? cuestiones no abordadas en la presente revisión de la literatura, y que constituyen, sin lugar a dudas, problemáticas a abordar en la investigación sobre la CM.

Adicionalmente, aunque es alto el porcentaje de investigaciones que abordan la CM en su totalidad, es decir, no se enfocan en uno sólo de sus componentes sino en todos, es visible la necesidad de aplicar instrumentos que ya hayan avanzado en su distinción entre habilidad lingüística (que se limitaría a un conocimiento de normas gramaticales) y conciencia metalingüística (que hace alusión a la capacidad para pensar en la lengua como objeto de estudio). Estas distinciones parecerían no estar del todo presentes en investigaciones que promueven instrumentos que no logran altos niveles de compromiso metacognitivo, que exijan al sujeto ir más allá de la identificación o corrección del error.

El avanzar en estudios de la CM en contextos de formación bilingüe universitaria y aplicar métodos contemporáneos de alto nivel de exigencia cognitiva, permitirían aportar a las exigencias gubernamentales expuestas en los Estándares Básicos de

Competencias en Lenguas Extranjeras (MEN, 2006:8), que ya dan por hecho que el desarrollo cognoscitivo en L1 posibilita alcanzar el mismo nivel de desarrollo de la L2, mejorando los niveles de conciencia metalingüística (MEN 1999:2). De tal manera, que se requeriría de un mayor número de investigaciones que esclarezcan el panorama de formación bilingüe en cuanto a ventajas cognitivas, específicamente las relacionadas con la CM, para entender mejor los procesos que allí convergen, y posteriormente ponerlos al servicio de otras habilidades como la producción escrita bilingüe, los procesos de lectura en contexto bilingüe o la argumentación.

La comprensión de estos fenómenos en la formación bilingüe o en los contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, posibilitaría crear nuevas estrategias para el desarrollo de habilidades en cuanto a CM se refiere, puesto que partiríamos del presupuesto de Pinto y El Euch (2015), de que existen niveles diferentes de CM y que sería entonces posible promover dichas habilidades en los estudiantes. Esto no es posible si se sigue en la línea investigativa de creer que todo sujeto, por el hecho de tener una L1 ya automáticamente ha desarrollado altos niveles de CM tanto en su L1 como en su L2.

Referencias bibliográficas

- Arriagada, C., Quintana, B., y Mily, E. (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad Bio-Bio Red de Bibliotecas, Chile.
- Beceren, S. (2010). Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals. *The International Journal of Educational Research* 1(1), 28-40.
- Bialystok, E. y Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T. Gary Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 207-252). New York: Academic Press.
- Bialystok, E. (1986a). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (1), 13-32.

- Bialystok, E. (1986b). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language. En C. Pratt & Garton, A. (Eds.). *Systems of Representation in Children Development and Use*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bizama, M., Arancibia, B. & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *ONOMÁZEIN* 23. 81-103.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. & Loubiès, L. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2).25-39.
- Botero, M.A. y Loaiza, N. (2019). La conciencia metalingüística y la argumentación escrita bilingüe: Un acercamiento teórico-metodológico. En *Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento* (pp. 36-65), New York - Cali :REDIPE.
- Bruck, M., y Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307-324.
- Cazden, C. B. (1976). Play with language a meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *play: Its role in development and evolution* (pp. 603-608). New York: Penguin Books.
- Crespo, N. y Alvarado, C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y Lingüística*, 21, 93-108.
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 41(2), 69-88.
- Crespo, N., Benítez, R. y Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Signos*, 40 (63). 31-50.

- Crespo, N., Benítez, R. y Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Signos*, 43 (73), 179-209.
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2010). Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. Trillas : México.
- Demont, E. y Gombert, J. E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Éduquer et Former*, 3-4, 11-25.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London, Fontana Press: Glasgow Collins.
- Galindo, A. y Botero, M. A. (2016). Patrón de desarrollo bilingüe, habilidades lingüísticas y metalingüísticas: grados 2° y 5° en una institución educativa bilingüe piloto del Quindío, Colombia. *Lenguaje* (pp. 315-339).
- García, M. P. (1999). Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29, 71-82.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago.
- Gombert, J. E. y Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris: Press Universitaire de France.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- González, C., Escribano, P. y Esteban, R. M. (2015). Taller de metalingüística. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 321-334.
- González, L., García, T., Areces, D., Fernández, E., Arias, O. y Rodríguez, C. 2018. Validación del instrumento de evaluación de la conciencia morfológica oral. *European Journal of Education and Psychology*, 11 (2), 107-122.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Recuperado de: <https://aile.revues.org/1237>.
- Hutton, B., Catalá, F. y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Elsevier*. 147 (6). Recuperado de: <http://www.laalamedilla.org/Investigacion/Recursos/PRISMA%20Spanish%20Sept%202010.pdf>
- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahier de psychologie cognitive*, 6(4), 379-404.

- Layes, S., Lalonde, R. & Rebai, M. (2015). Effectiveness of a Phonological Awareness Training for Arabic Disabled Reading Children: Insights on Metalinguistic Benefits. *Ballaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(4), 24-42.
- Mariángel, S. V. y Jiménez, J. E. (2015). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1). 1-7.
- Martín, R.A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34 (1). 262- 281.
- Medina, E. (1993). Capacidad Metalingüística: Un estudio de la detección y explicación de la anomalía. *Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar: Caracas*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (Inglés)*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Neira, L.I., Jiménez, D.P. & Flórez, R. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años. *Areté*, 5(1), 49-59.
- Nesdale, A.R., Herriman, M.L, y Tunmer, W.E. (1984). Phonological awareness in children, In W.E. Tunmer, C. Pratt y M.L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic awareness in children* (pp. 56-72). New York: Springer-Verlag.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London and New York: Routledge.
- Peal, E. y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27- 546), 1-23.
- Pinto, M. A. (1993). Le développement linguistique chez les enfants bilingues. Problématiques et résultats de recherche. *Scienta Paedagogica Experimentalis*, XXXI, Belgique, 119-147.
- Pinto, M. A. y El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Portilla, C. y Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función No. 20*. 79-93.
- Pratt, C. y Herriman, M. (1984). *Metalingüistic awareness in children: theory, research and implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

- Ribeiro, S. (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación en el aprendizaje de la escritura* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Rubin, H., y Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1,73–86.
- Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Universitat de Valencia: Servei de Publicacions.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2013). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños pre lectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. 34 (3). 118-128.
- Signoret, A. (2013). *Bilingüismo en la infancia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soto, M. R. y Soto, M. R. (2017). Programa de Desarrollo de Conciencia Fonológica basada en el uso de una aplicación informática fonológica con realidad aumentada en niños de 5 años. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*. Vol.7. 161-174.
- Tunmer, W. E. y Grive, R. (1984). Syntactic awareness in children. In W.E. Tunmer, C. Pratt y M. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 92-104). New York: Springer-Verlag.
- Tunmer W. E. y Myhill, M. E. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism. En W.E. Tunmer, C. Pratt, & M. Herriman (Eds), *Metalinguistic awareness in children* (169-187). Springer: Verlag.
- Tunmer, W. E.,y Bowey, J. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In W. E. Tunmer, C. Pratt, y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications* (pp. 144-168). Berlin: Springer-Verlag.
- Vergara, A. y Perdomo, M. E. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1). 117-155.
- Vernón, S. y Alvarado, M. (2013). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56). 141-157.

Ysla, L. y Ávila, V. (2017). La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la educación infantil peruana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(1). 195-210.

5.

**TRANSFORMING ELEVENTH GRADERS READING
COMPREHENSION THROUGH DISRUPTING THE COMMONPLACE
CRITICAL LITERACY DIMENSION**

**TRANSFORMAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO A TRAVÉS DE LA
DIMENSIÓN INTERRUPCIÓN DEL LUGAR COMÚN DE LA
LITERACIDAD CRÍTICA**

María Astrid Hernández³³, Mg. y Deyssi Acosta Rubiano³⁴, PhD.

mahernandezl@ut.edu.co

dacosta@ut.edu.co

Universidad del Tolima

Ibagué, Colombia

³³ Full time English teacher at Institución Educativa Inem-Ibagué Tolima. Specialist in English Language Teaching. Candidate to a Master in English Didactics degree. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2538-1893>

³⁴ PhD in Science of Education-bilingualism. Master in English Didactics, Bachelor in Modern Languages. Full time English Teacher at Tolima University. Coordinator of the Foreign Language Didactics Research Group. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6948-7206>

Abstract

This paper explores the use of disrupting the common place's critical literacy dimension on eleventh graders of a public school to help them cope with critical literacy while reading and understanding in English. For reaching this purpose, data collection was through a needs analysis questionnaire, four class-reading workshops, a post and final reading workshops tests and participant's artifacts (portfolio). The analysis of data showed that giving students the opportunity to select their reading texts inspire them to analyze, reflect and distil their own view points, as well as to pose solutions and agency. Also, the variation in the activities and techniques used in class as gallery exhibition and synopses contributed to liberate students of classroom rules and lead them to problematize and question structures and social burdens such as fashion styles, sociopolitical inequalities and exclusion which oppressed and affected them. The results of this research showed that when students' interests and experiences are included in reading comprehension, it facilitates their understanding and application of knowledge, and paradigms and meaningful learning experiences change to provoke further learning.

Keywords: Disrupting the common place, critical literacy, reading comprehension, social justice, synopses

Resumen

Este capítulo explora el uso de una dimensión de la literacidad crítica denominada interrumpiendo el lugar común de los estudiantes de undécimo grado de una institución pública, para lograr que los estudiantes lean crítica y comprensivamente en inglés. Para lograr este propósito, se recolectó la información mediante un cuestionario para saber las necesidades de los estudiantes, cuatro talleres de lectura en clase, un examen previo y otro posterior a los talleres de lectura, recursos utilizados por los estudiantes, y el portafolio de la profesora. El análisis de datos

mostró que incluir a los estudiantes en la selección de los textos que estén conectados con el mundo actual y la justicia social les motiva para hacer el análisis, reflexionar y dar su opinión, como también para dar soluciones y agenciamiento. También, la inclusión de actividades como la presentación de galerías, y resúmenes cortos contribuyen a la problematización y cuestionamiento de temas diarios que les oprimía, tales como los estilos de moda, desigualdades sociopolíticas y la exclusión. Los resultados de esta investigación mostraron que cuando se incluyen la experiencia y los intereses de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora, se facilita su entendimiento y aplicación en contextos reales, se cambian los paradigmas y se producen experiencias significativas para futuro aprendizajes.

Palabras clave: Interrumpiendo el lugar común, Literacidad crítica, comprensión lectora, justicia social, resumen corto.

Introduction

Reading comprehension at school context is one of the most important skills to develop in both Spanish and English languages. Thus, Colombian General Law of Education at this respect demands “The development of the ability to understand texts and correctly express complete, oral and written messages in Spanish, as well as to understand through a systematic study, the different constituent elements of the language” (p. 19). The same Law states “the acquisition of conversation and reading elements in at least one foreign language” (p. 19). According to the policy of education, and the demands of this globalized world, people need to be skillful in reading for both personal and academic purposes. In this sense, this research article illustrates the use of disrupting the common place’s critical literacy dimension on eleventh graders of a public school to help them cope with critical literacy while reading and understanding in English. In doing that, eleventh graders of a public school were challenged to stand up of traditional school English reading practices to move forward interrogating embedded ideologies inside texts, uncovering power relations and dismantling social inequalities. By their faithful daily reflections,

viewpoints and actions, participant-students moved from the theory to practice changing not only their misconceptions about reading, but also adopting a positive and constructive attitude toward it. Results showed that the implementation of the critical dimension helped students to be conscious about their own attitudes towards reading, to gain self-confidence when presenting their own viewpoints, the reading practice to question texts from an informed perspective and awakening of their identity. The results also, give insight to improve the school reading practices and consequently the revision of the English school curriculum.

Theoretical Framework

Three tendencies will be the focus of this research study. English Reading Comprehension, (The Ministry of Colombian Education; Braslavsky, 2003; Zavala, 2004, Cagnolino, 2005; Mora, 2012, Viñao, 1988, 1989, 2009; Kalman, 1999, 2000, 2003, 2008; Ferreiro. 2006, 2009, 2011, Hernández, 2008); critical literacy (Coffey, 2010; Comber, 2001; Janks, 2013; Luke, 2000; Van Sluys, 2002), and, disrupting the common place critical literacy dimension (Lewison, Flint, & Van Sluys.,2002). In addition, different author's point of views and definitions about reading, critical literacy and disrupting the common place discussed here were the source of inspiration to design, discuss and implement the different activities worked with the participants of this study. Besides, through these authors, it was more practical and meaningful to understand and carried out the complete research project.

Reading Comprehension

Developing reading comprehension is of paramount importance because not only it makes possible to understand the world around us, but also, since the connections the reader can do with the information provided by texts and authors. In that way, reading comprehension involves more than taking out details and literal information, it means unveil non-superficial meaning and messages, discussion and reflection.

(The Ministry of Education, 2014; Freire, 1989; Kalman, 2004; Gómez, 2013). In this regard, the Minister of National Education (MEN) (2014) defines Reading as:

A process of building meanings from the text, context and reader. The meaning is not only on the text but also in the interaction of the three components: Linguistic competence, knowledge and social context that determine the comprehension at the end (p. 48)

Reading for the MEN is to understand instructions, words, sentences, and different types of texts. Also, identify characters, relationships of cause and effect and key words. A mean to acquire information of different disciplines to broaden knowledge as well to learn about other cultures and to assume a critical viewpoint in front of the author's position. From this perspective, reading is strongly linked with the language competences since all of them give insights about knowing vocabulary and structures (grammatical). Also, interpreting meaning and rules (pragmatics); the ability to connect messages (discourse); understanding the social context, the information shared (sociolinguistic); the use of paraphrasing to compensate imperfect knowledge of rules (strategic) (Canale y Swain, 1980; Savignon, 1983; Yule y Tarone, 1990; Bachman, 1990).

A different conception about reading is the one presented by Freire (1989), "Reading the reality always precedes reading the word, as well as reading the word implies a daily reality reading" (p. 56). This idea shows that the central focus of reading is the context and real issues. Reading from this point of view is to realize that back of words there are messages that need to be unveiled, reflected and questioned. Bear in mind Freire's words is to give the reader possibilities to understand the world around them, is to try on situations that affect, impact or benefit people's life. The fact is also, to drive students to think, reflect and express their ideas, opinion to change imposed ideologies and be free to make proposal and act accordingly.

Another important consideration in reading comprehension is the reader's position in front of texts. During the last decades, reading was a forced practice, using imposed texts and topics, those that were from the teacher's election, the most mentioned or planned through the curriculum, or which had especial canons and norms to be read. (Gómez, 2013)

Moreover, the perspective of reading comprehension has changed. Nowadays, and through research, reading is a social practice. (Kalman, 2004). A sociocultural practice explained by Kalman (2004) as: "The sociocultural theory puts the learning process in a context of participation in social activities, paying attention to the knowledge construction mediated by different perspectives, knowledge, and abilities given by participants in the interaction events" (p. 41).

Accordingly, in a school context and as a language skill development, it is highlighting to give the students an active role in the way they can express their opinions about what they read, as well as including them into the whole process of preparing and implementing the materials and activities. Reading high-quality source increases students' overall language competence, and the process of reading, listening, questioning, and responding to a story provides a foundation for reflective and critical thinking (Pressley, 2006). Reading comprehension in a school context is to provide opportunities to interact with texts, authors and peers in order to understand and take an active participation in the discussions and reflections generated by the meaning interpretations and constructions. In these senses, reading and responding to texts is a central role in the development of learner's knowledge and understanding (Coffee, 2015). Beside, when reading and understanding, texts are a central point for the reading practices. Nowadays, texts selection is crucial for the developing of reading comprehension in the school context. A main aspect about texts is the inclusion of different forms of them such as those orally, electronically, on films or pictures. At this respect, multimedia and multimodal texts offer diverse forms of approaching understandings and at the same time motivate young learners to read and react in front of them. At this point, the

combination of more than one semiotic system to approach meaning is a powerful mean to achieve student's engagement in the reading practices. Everlastingly, Anstey and Bull (2010) talking about the curriculum and the use of texts for reading stated

One of the six aims stated in the draft curriculum is that students will have the opportunity to 'understand, interpret, reflect on and create an increasingly broad repertoire of spoken, written and multimodal texts across a growing range of settings (p. 1).

Critical Literacy in Education

The term 'critical literacy' born out from social critical theorists such as Freire (1970), Giroux (1987), McLaren (1988) who always expressed their ideas related to dismantling the social injustice and inequalities. At this point, Coffey (2010) considers critical literacy as "the ability to read texts in an active, reflective manner to understand better the power, inequality, and injustice in human relationship" (p.1).

Similarly, Comber (2001) defines critical literacy "as the opportunity to use language in powerful ways to get things done in the world" (p. 2). As previously expressed by comber, she sees critical literacy as an opportunity students and teachers have to stand up together to recreate situations and make changes that contribute with the well-being of all the people. She also argues that "Critical literacies involve people using language to exercise power, to enhance everyday life in schools and communities, and to question practices of privilege and injustice" (p. 2).

On the other hand, critical literacy is a process of looking beyond the literal meaning of text to observe what is present and what is missing in order to analyze and evaluate the meaning and the author's intent (Mr. Mansour's English Class, 2015). It focuses in questions and the ability to beyond further than the immediate predictions.

Added to the previous ideas, Janks (2013) assumes “Critical literacy in young people as a power to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world: it is about design and re-design” (p. 227). In this sense, Jank connects critical literacy with the focus of this research. That is to bring eleventh students to read and understand more than words. To read not only the lines but also what it is back of those lines. Also, to explore different kind of text and to meet their own needs as young people working together, analyzing and reflecting about issues that affect their coexistence and moving them to make changes in their own styles of living.

Disrupting the common place Critical Literacy Dimension

According to Cambridge.com dictionary, “Disrupting means to prevent something, especially a system, process, or event, from continuing as usual or as expected”. The Free dictionary.com defines it as “To break apart or alter so as to prevent normal or expected functioning”. In this research study the word “Disrupting” means to put traditional reading school practices off by using different techniques to get students involved thinking, reflecting and questioning about real life problems and situations that perpetuate social injustices and inequities. On the other hand, according to the freedictionary.com, ‘a commonplace means’ “Belonging equally to or shared equally by two or more; joint: common interests; of or relating to the community as a whole; public: for the common good.” By the essence of this study means the ideas, feelings, practices, attitudes and place, the eleventh students had to approach literacy. So Disrupting the commonplace of eleventh students means to take them out of shared and regular practices to see the world around them and their attitude in front of daily issues that affect them as a school community, as part of the new generation, and as part of a real neighborhood community. In this regard, Lewison, Flint, y Van Sluys (2006) state, “In this dimension, critical literacy is conceptualized as seeing the “everyday” through new lenses. We use language and other sign

system to recognize implicit modes of perception and to consider new frames from which to understand experience” (P.382-383). Disrupting the commonplace critical literacy dimension is an offer for teachers to provide students at all levels of education with multiple opportunities to see the world around with questioning and informed eyes that allow them to position their voices and assume challenges in front of non-neutral texts, situations and ideologies.

To implement this dimension during the literacy practices in and out of the classroom the students were engaged in the process of problematizing their beliefs about literacy education (Simpson, 2001). It involves questioning all subjects of study and includes risky text as a regular part of the curriculum to assure good literature discussions. In other words, reflecting in multiple and contradictory perspectives. Those perspectives should be carried out in and out of the school context, not only to see literacy as a school and mandatory practice but also as a sociocultural one (Lewison, Flint y Suys, 2002).

Likewise, Cheu-jey Lee (2012) affirms: “literacy is usually considered neutral, and literacy instruction is reduced to the search for best strategies to learn isolated skills...” (p. 8). That is a simplistic view of reading and writing which have not allowed students to go more than reading per se, for a grade, and to be a bored practice and at the last term to perpetuate dominant ideologies (Freitas y McAuley, 2008; McIntyre, 1997). Moreover, literacy involves problematizing all subjects of study and including “risky texts” as a regular part of the curriculum (Harste, 2008, p. 72). Furthermore, literacy is to understand that the literature and texts are essential parts of the common daily lives: TV commercials, newspaper advertisements, labels, music, radio, blogs, cell phones etc. Students become more explicitly aware of many issues embedded in these media because they are part of what they used to do, see, share and be immerse on.

Methodology

Research design

Taking into account the research question “How is the English eleventh graders’ reading and understanding improvement through the implementation of the ‘disrupting the common place’ critical literacy dimension? This study applied grounded theory in the field of qualitative research. This research design requires a systematic data collection, analysis, and the technique of prolonged engagement to make it reliable. It means involving and gathering data from a number of different sources so that the research findings or insights are tested out against each other.

According to Charmaz (1996), grounded theory methods consist of a set of inductive strategies for analyzing data. That means that it starts with individual cases, incidents or experiences and develop progressively more abstract conceptual categories to synthesize, to explain and to understand the data and to identify patterned relationships within it. This study focuses on concrete and practical issues immediate concern to particular social groups or communities. It is in naturally occurring settings, primarily using methods common to qualitative research.

Description of context

The official high school of this study has more than 2700 students. This public school offers a variety of modalities, such as science, humanistic skills, constructions, metal crafting, mode woods and finances and the opportunity to continue at the university of Tolima or SENA institution because of their agreement.

It has a big library with computers and Internet, three football and basketball fields and a coliseum, a gym, three cafeterias for students, a theater, a little acoustic place, Coral, bilingual, and system classrooms. Therefore, it has two laboratories of Science and appropriate classrooms with each teacher.

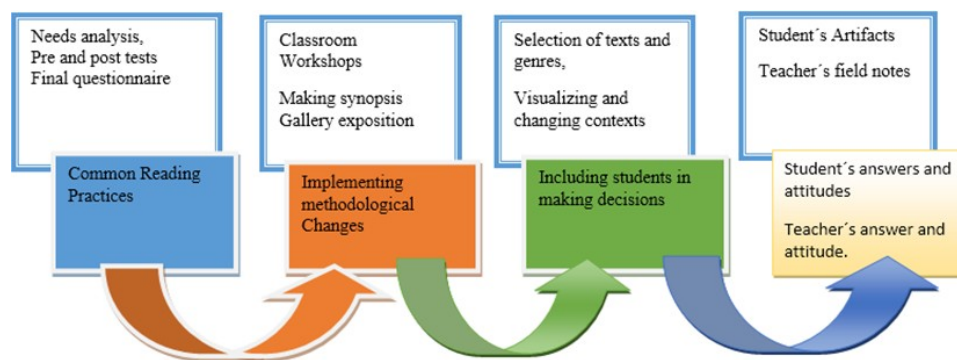
The pedagogical model is social-constructivism, which has a problematizing question related to reading comprehension in all the syllabus design. Moreover, students study two hours of English per week and the organization of the structural syllabus plan takes into account the Common European framework. The main aim of the syllabus is to improve the quality of teaching English and get students to achieve a pre- intermediate level of English (B1). On the other hand, next year, the high school will receive the Native speakers in order to improve the level of their students and teachers. It means that the English class will need to have another hour in the ninth, tenth and eleventh grades.

Description of participants

Thirty-two eleventh students were part of this study. Their age range were between fifteen and seventeen. They had more girls than boys. Their social level is between zero to three. The participants were reluctant to work in class and sometimes it was hard to control them. Moreover, they like sports, listening to music, watch movies, and use high technological devices.

Description of instruments

Figure 1. Data Collection Techniques and instruments.



Source: Researchers.

Due to the characteristics of this type of research, the collection of the information was by using a needs analysis questionnaire as a diagnostic test, semi-structured interview, class workshops and student's artifacts (Portfolio). There is a brief description of them.

A needs analysis questionnaire. A survey is a method of gathering information from individuals. It is to gather information through a printed questionnaire; this information is collected using standardized procedures so that every participant responds the same questions in the same way. It involves asking people for information in some structured format.

Four class workshops (four), to integrate the competences into the pedagogical implementation through specific planning and taking into account the outcomes of Needs analysis.

Pre and post –tests to know the meaningful experiences of students and to identify the evolution of the use of critical literacy dimension.

A final questionnaire was in order to recognize, identify and evaluate each reading activity.

The students 'artifacts is an evidence of the reading and written productions because of their works. These evidences contributed to the analysis of the effects of the implementation of one Critical Literacy Dimension. An artifact is anything that can provide evidence of the study. They are the pieces of evidence that are pulled together to create a portfolio or another kind of artifact. They exist in many different formats such as paper documents, electronic documents, electronic images, etc.

In this case, the researcher will use a Portfolio because it is a valuable learning and assessment tool to keep the relevant information.

Teacher's field notes: Through this instrument, the researchers took notes about what students were doing, their reflections, reactions, attitudes and ways of approaching literacy in order to understand and support better the process carried out by the participants.

Data analysis and results

To implement literacy practices in and out of the classrooms, students were in the process of problematizing their beliefs about their real context, the classes, the material and their own position in front of life. Disrupting the Commonplace is only one of the dimensions of Critical Literacy theory that let participants confront social issues, encouraged conversations, wrote the ideas and expressed their opinions.

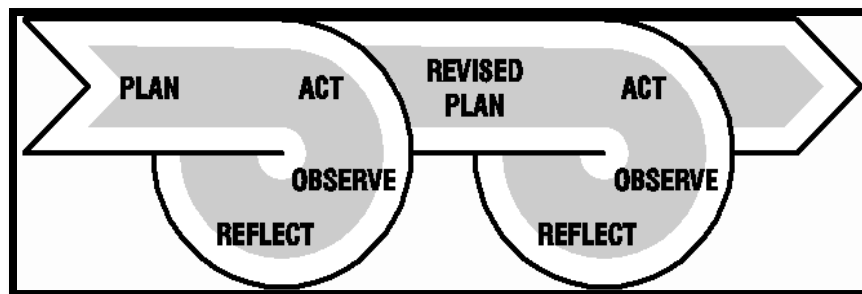
For the analysis of information, we took Lee's (1999) model to show the process the participants and the researchers were embarked on. First, we were observing the students in the classes. We identified different problematic situations as well as some interesting issues, which were not really a problem but good to research. Something, which called our attention, was the fact that students were not going ahead of the expectations we had when approaching an English text. They were not able to see under the lines but only the literal information that the texts presented them and the guidance of the teachers was not enough to help them overcome the reading process.

Keeping in mind the superficiality of the information got on each class dealt with the reading process it was necessary to think, reflect and start changing that situation, and the only way was to do a research study. Therefore, the process carried out in throughout this research was, we observed and reflected with a clear idea to improve our teaching and help students to read in a way they learned and at the same time had a great experience. Reading has to be a pedagogical practice but a wonderful experience too. Then, we moved to spend enough time reading and trying to find answers to our questions. At that moment we realized that it was necessary to take out students of their comfort zone (reading without a purpose), including and given them voice to plan and implement actions to improve their reading comprehension.

The decision based on the needs analysis and the pre-test included to think in planning, resources, activities, places, student's motivation and engagement, and

school administrative issues. That plan included the designing and implementing of four workshops to let them interact with texts. While implementing the plan we observed them, took notes, made some changes, gave them feedback, redesigned activities and heard their ideas, reflections, discomforts, doubts, behavior etc. The plan based on action research cycles as the figure shows was under Lee (1999) conceptions as follow:

Figure 2. Action research cycles.



Source: Taken from Lee (1999, p. 146)

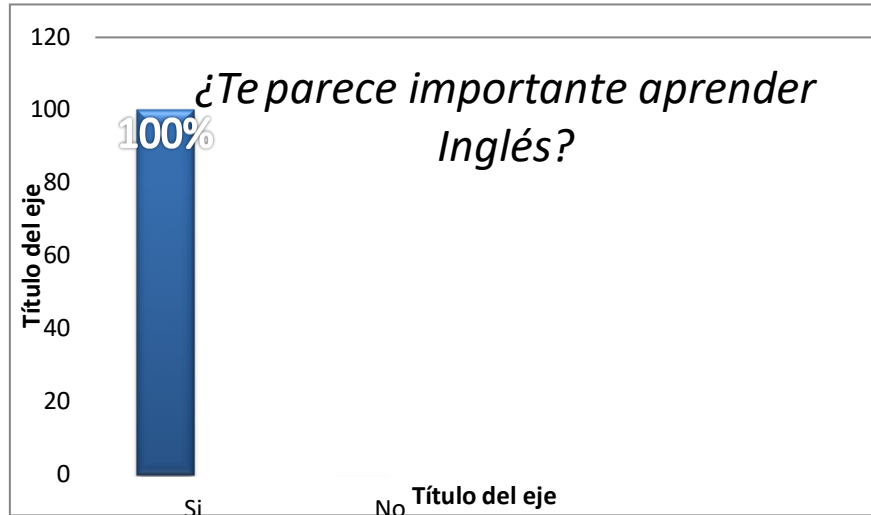
According to Burns (2010), data analysis in action research involves moving away from the action components of the cycle (data collecting, hypothesizing, retesting hypotheses, reinterpreting, acting), where the main focus is on planning, and acting, to the research aspects, where the focus changes to more systematic observing and reflecting.

Needs analysis

The main objective was to know and identify the students 'needs, their believes, likes and dislikes, expectations, learning strategies and knowledge about English in order to design the implementation based on the Needs Analysis. To collect data, the researcher used a questionnaire to get relevant information from their students.

Analysis of subjective needs

Figure 3. Interest for English Subject.

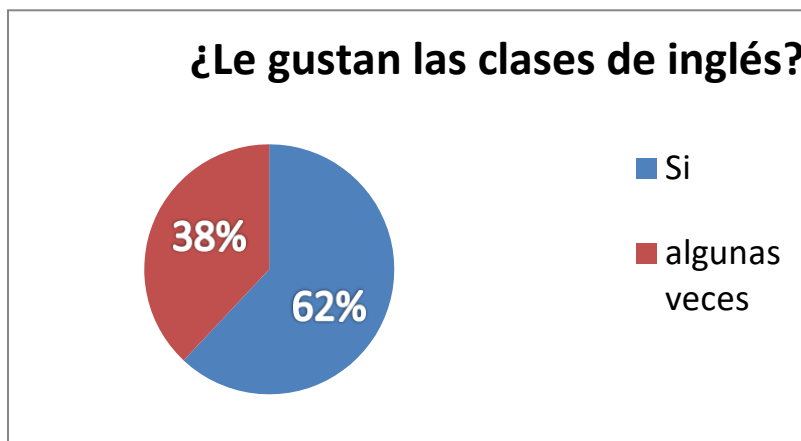


Source: Researchers

Regarding to the records of this question, 27 students have interest for learning English. When they explained the reason of their answers, they always talked about the future, the careers and the employment. They considered the foreign language like the first step to get the propose goals to improve their lifestyle.

Students' likes

Figure 4. Student's likes.



Source: Researchers

Most of the students answered that they liked the English classes because when they participated in the different activities, they felt confident. They said they sometimes liked using the language. In addition, the participants recognized the advantages to speak English in terms of getting a good job and traveling abroad. They would like to speak the language with their friends and foreigners but the problem is the lack of linguistic and vocabulary knowledge to express their ideas.

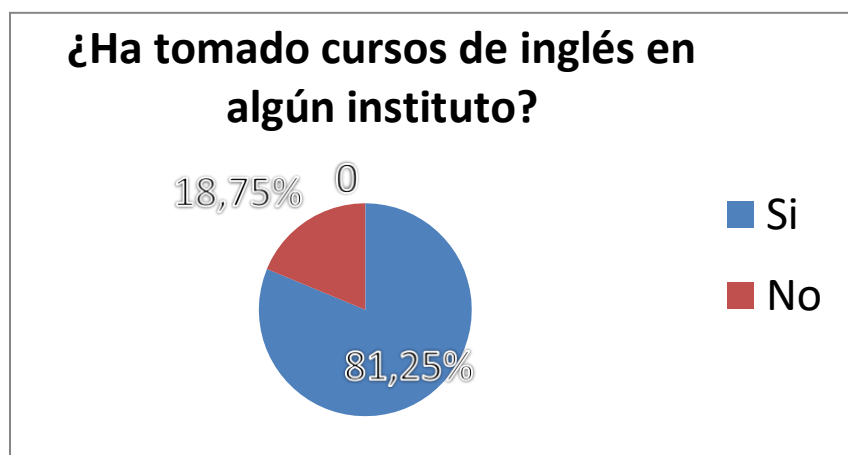
Perception about learning English

This category showed an important perception about the learning strategies and the multiple intelligences. Most of them prefer the pedagogy of games to learn and the free environments because they felt enclosed inside the classroom. They prefer to work in groups or pairs because they find the necessary helping and support with their friends. They felt confidence with them. All those perceptions mean that students are body-kinesthetic and according to this intelligence the activities have to change completely. Another important aspect to bear in mind is about the resources used with this group of students because they liked the videos, TV programs, Music and Games.

Level of English

In this section, the questionnaire focused on analyzing the levels of English students.

Figure 5. Level of English.



According to the records, some students have not studied in any English institute. Three of the twenty-seven students have had the opportunity to receive extra classes between two and seven months but they had to leave the courses because of economic problems.

Another important aspect is the fact that for the eleventh graders speaking and writing are the most difficult abilities to develop. They supported their answers when they said that the print texts are not appropriate for their level. The English structures are so hard for them to understand and the topics they had to write are not their likes. They also, assumed that rejection position for the continuous and repetitive translations that were so boring and stressed. In addition, it is necessary to implement the critical literacy dimensions to change the perspective about this important skill.

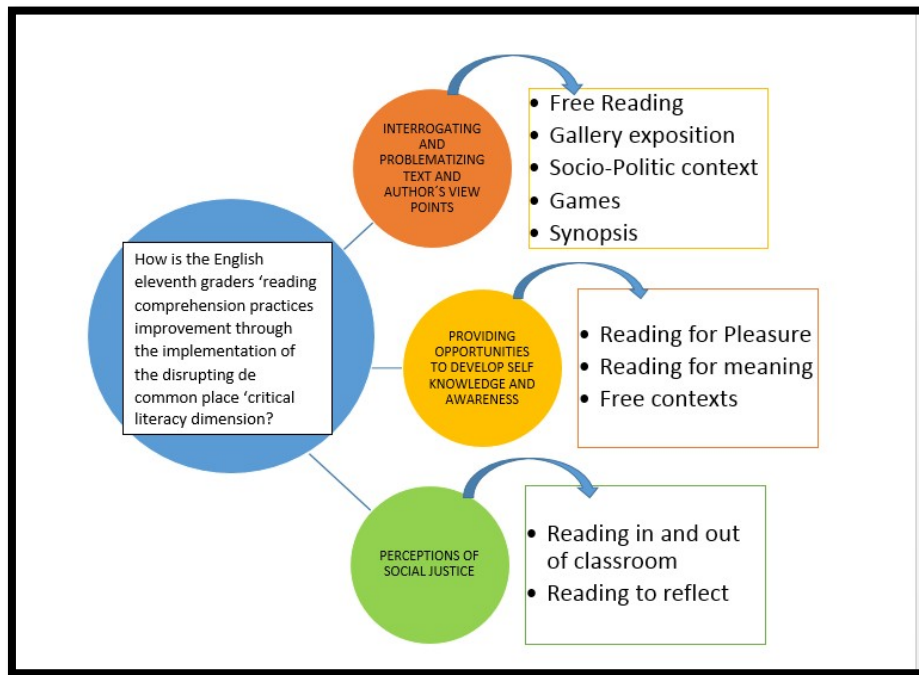
The procedure to the implementation of the Critical Literacy Dimension

After working with AR cycles, we took again data with the purpose of organizing it. For doing that, we used the model of Grounded Theory that is a systematic methodology in the social sciences involving the construction of theory through a methodic gathering and analysis of data (Glaser, 1992; Strauss, 1990). Doing that we designed a word table divided in four columns related to the Initial Codes). In this part, we took the time to read all the data transcriptions, line-by-line, word by word in order to select the relevant concepts to choose the initial codes.

The next step was reading the data again to start with initial codes to look for words, phrases and sentences that were repeated or have any kind of association to debug information. After that, we started with in vivo codes, which will helped us to support the findings when creating the theory.

Finally, the next stage was to report the emergence of categories and sub-categories: at the first time emerged the axial codes with four big categories reduced to three.

Figure 6. Emergence of Categories and Sub-categories.



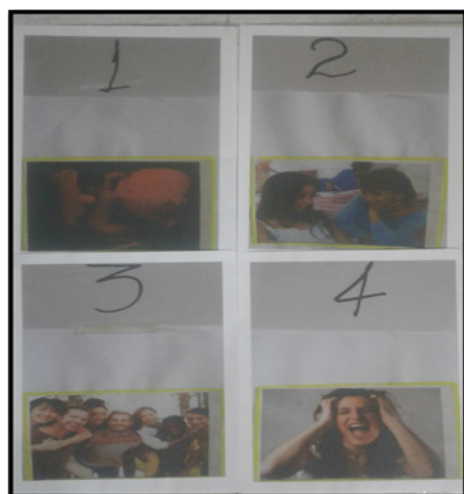
Source: Researchers

The above figure showed the last result per instruments,” the emergence of categories and subcategories” that could answer the research question: How is the English eleventh graders ‘reading comprehension practices improvement through the implementation of the disrupting the common place’ critical literacy dimension? The new categories demonstrated the different opportunities offered by the critical literacy dimension with supplementary texts especially when the students could reflect about their society and their lives and reading for pleasure in a free context.

First category: Interrogating and problematizing texts and author's viewpoints

Inside this category, there are some subcategories, which represented what the participants saw when approaching an English text. These ideas classified as subcategories since they found as important insights to develop the main categories. The selection of a reading. It refers how students selected the texts they liked. According to needs analysis results, they choose the places in the school to develop the activities as gallery exposition, synopsis and the use of pictures related to social critical situations. The purpose was to highlight situations that affected them as students and citizens. Another activity was interrogating texts, the use of comics about socio-politic contexts (Peace). It included their opinions and identity about the most important topics that caused impact all around the country, (The peace agreement, the national football competition among others)

Figure 7. Gallery exposition (Different pictures to select related to the real contexts of students).



Source: Researchers.

Reading supplementary texts

Often teachers find that to develop a critical perspective, traditional classroom texts must be replaced by other works of fiction, nonfiction, film, or popular culture. The supplementary texts may allow students confront social issues glossed over or avoided by traditional texts. It represents the changing media and technology that allows students to make connections with the literature or content of study.

Supplementary texts also provide the context for students to confront social issues that are often avoided by canonical works and/or are not covered in dated textbooks. Students had the opportunity to analyze themes and issues similar to those found in traditional texts, but they looked them at other mediums. Furthermore, teachers who use supplementary texts can encourage conversations about social issues that are not included in the typical required reading curriculum of schools. Taking into account this point of view, the new technology provides sources to use in classrooms pedagogical and didactic practices.

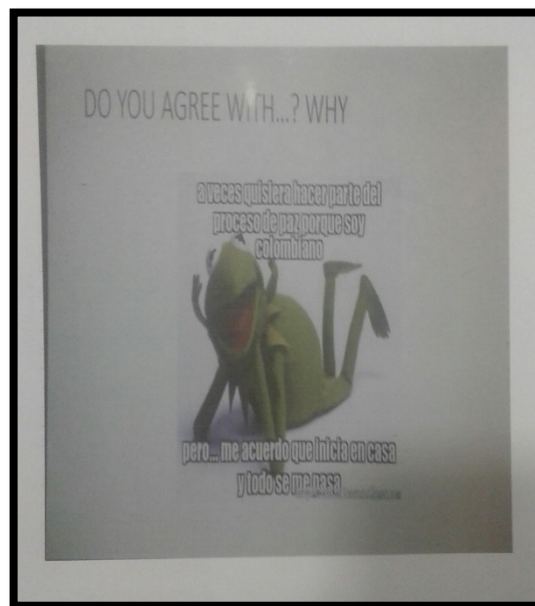
Second category: Providing opportunities to develop self-knowledge and awareness

Coffey (2014) also declares that letting students the opportunity to choose the material and be part in the development of the class legitimate them and contribute to empower, encourage them in real world practices to construct their own knowledge and self-awareness. Nowadays, for eleventh graders reading means more than simply decoding information or translating print texts. It goes beyond and is the teacher who can lead them to understand and construct meaning. Reading is not always reading for a score, because it is part of life. As one of the students argued: “reading is a need to know what happens around us to take a personal position to reflect and propose alternatives for improving” (S3).

Third category: Perception of social justice in and out of the school context

The implementation was carried out with the 11-02 graders through different types of reading which let the researchers to know the students 'perceptions about the society in each stage of the process. To encourage students to participate in this activity, it was extremely remarkable the use of "memes" keeping in mind the socio political moment of the peace agreement of our country. The participants had the opportunity to express their opinions about the impact of the peace process on current people and on the demobilized and their leaders. The most important issues highlighted by the participants were social injustice, lack of jobs, lack of opportunities for young people and women, more money to invest in programs for reinserterers, changes in the way traditional politician leaders governed the country, freedom, peace and education. In spite of, reading outside the school classroom was an encouraging alternative for participants since it changed their vision from being a classroom practice to be a social and real one.

Figure 8. Use of Memes to encourage the participation about peace



Source: Google explorer.

These Memes let students wake their interest up in their society because they talked about social Injustice, violence, not only in their homes but also in all the contexts they were all the time. In addition, they argued that people who were in legal problems must have chances to be part of society again without any kind of exclusion or discrimination, with job and education opportunities. Besides, they wanted to express different messages about the peace process and enjoying drawing their perceptions about this near socio-political issue.

Prolonged engagement technique looking at trustworthiness criteria

Roots of Qualitative Research Trustworthiness Criteria




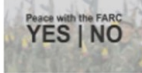
In his first publication, Guba (1981) raised four trustworthiness concerns that any researcher needs to address irrespective of his/her research paradigm. These questions have to do with the confidence of the data collected, if the findings are genuine and applicable in the target context and the avoidance of biases, which in some way could affect the results. In this sense, the researchers opted to prove some of the tools with a group of student's with similar characteristics of the genuine ones. The workshops, the gallery exposition, the running activity, the use of memes, making brainstorming and making synopsis took a space in the student's activities were proving to test the research trustworthiness. Table No. 1 shows the contrast and similarities of results presented by the genuine participants in front of those included in the process of prolonged engagement technique.

Prolonged Engagement in Field or Research Site

Qualitative research data collection requires the researcher's self- to immerse him or herself in the participants' world (Bitsch, 2005). This helps the researchers to gain an insight into the context of the study, which minimizes the distortions of information that might arise due to the presence of the researchers in the field. The researcher's extended time in the field improves the trust of the respondents and provides a

greater understanding of participants' culture and context (Onwuegbuzie y Leech, 2007). Thus, prolonged engagement in the fieldwork helped the researchers to understand the core issues that might affect the quality of the data because it helps to develop trust with study participants.

Table 1. Results of prolonged engagement technique.

Workshops implemented	Eleventh graders (Genuine participants. Group 1)	Eleventh graders prolonged engagement participants (group 2)	Findings
Brainstorming 	Ideas came to their minds based on pictures and the actions of videos.	Identification of ideas through the use of pictures and videos. Meaning was clear for them.	Using pictures gave participants of both processes ideas to come to the complete meaning of texts, as well as words and phrases. Brainstorming benefited students who did not have enough command of the language because they could optimize their previous knowledge and their ability to guess meaning. At the beginning first group was excited and shy and the second one was more opened.
Running dictation 	This activity was ideal for these participants. They all were engaged, free to run, because it was made outside the classroom.	At the beginning of the activity it was hard for the teacher to control the students because they were misbehaving but happy to play the activity.	I realized it was a great way to enliven a tired class. The selection of texts is vital for the success of the activity. We have to use short texts. Students in both groups as the previous result showed were so enthusiastic, engaged and breathing a new air of knowledge.
Making synopsis 	This group had difficulties with synopsis since they did not have the required vocabulary and linguistic skills. Moreover the topic selected helped them to complete the activity.	The group had similar characteristics in terms of linguistic abilities. For this group the topic was different than the first one but they coped with their difficulties.	Both groups have similar difficulties due to their lack of linguistic knowledge. It was hard for the teacher to guide their students to come to the synopsis. At the end the same students recognized they had to practice and take advantage of the class time.
Use of "memes" 	From the very beginning the students were engaged and get funny with the memes used. (Peace Colombian Process)	With these students the activity turned in a similar way as the first. They enjoyed memes, they got funny and participated almost as a whole group. They used Spanish when words in English were not easy to find.	The use of English in writing and speaking was hard but I could see their effort to produce using English since memes are so accepted and used when topics and situations need to be showed and reported not only locally but nationally and internationally. This was the opportunity the students were waiting for reporting social issues they did not agree with. Memes helped students to think and reflect about social inequalities and their position in front of this crucial issue.

Source: Researchers

Conclusions

Conclusions of this research study show different tendencies and aspects teachers, students and administrators should keep into consideration.

First, concerning to teachers and participants, the results showed the need we teachers have to let students to sound their voices and include their ideas in the designing and implementing of the methodology to teach and learn English. Students rejected traditional methods when they do not participate in class, do not do their home works and as a result, they misbehave in class, do not attend classes but staying outside it, and get not good results in terms of grades. A great number of

students are not motivated to learn English due to the few importance they gave to English, because they did not find relevant or connected it with their own expectations, needs and real life contexts. On the other hand, the activities use by we teachers are not thought in the way matter the world (Freire, 1994) and do not produce any positive effect on the students, so they opt to do other different things during the class. On the contrary, with the kind of activities implemented in this action research, we could see the positive effects and the students' attitude when they actively participated without the restrictions of their lack of knowledge. They did not care about making mistakes, or simply using Spanish-English to express ideas. The most important issue to highlight is their happy and aha moments when the English time class. It was prominent for us as teachers and as researchers since that is the attitude for learning. In addition, we realized that when we give the students the opportunity to select and take active part in the designing of the lesson plans, it activates motivation and intentionally relaxes and encourages them to participate and learn. Natural environments or outdoor activities are a magnificent breakthrough and crucial spaces in education for developing activities since it provides freedom to run, speak loud, sit down wherever and they want and to be in contact with and even already positive attitudes about environmental awareness. Furthermore, outdoor activities provide students the chance to move around outside and overstimulate them which is basic for their health in this times when young people dedicate too much time sitting down playing with their cellphones. In addition, outdoor activities allow students to cope with social adjustment, self-confidence, self-reliance and group cohesion. The running dictation, and gallery exposition activities were a complete physically and emotionally challenge for eleventh graders whose willingness to learn, improved and changed were enough completed.

Secondly, administrators should be enough open to let teachers and students prove different activities that demand the use of other school spaces different from the classroom walls. Discipline demands are part of the risk taking process when we teachers are trying new methods and activities. Administrators should have a hand to collaborate and be patient in front of student's misbehaviors meanwhile they are

guided to make changes and improvements. Time is the way to get positive results and that is what we teachers and students need to work together and get the proposed objectives. The school as the institution where students spend more of their time should provide a secure and efficient environment for education where equal opportunities and social justice are the focus point of convergence.

Finally, certainly we can affirm that the challenging of topics and activities was possible to disrupting the common place of eleventh graders showing them that the teaching and learning methodologies and activities traditionally used in learning English were neutral. So, we teachers and students need to prove those no neutral ones in order to keep education as a socio-political act where participants are on the need to question and unveil powerful forces and dominant ideologies that oppress people with the perpetuation of mechanical skills and traditional methodologies. Disrupting students' and teachers' reductionist views and practices on teaching and learning English is imperative since education involves challenges, problematizing and questioning on daily life topics and situations that permeate not only the school but people's life. Disruptions and changes are necessary and fundamental in education and the school has to provide opportunities for everyone in equal conditions: teachers, students and parents.

References

- Anstey, M. & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts, 8(16). Recuperado de http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford etc.: OUP.
- Burns, A. (2010) *Doing Action Research in English Language Teaching: a guide practitioners*. New York: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*,1, 1-47.

- Cargnolino, E. (2005). La escuela y los espacios sociales rurales como contextos de alfabetización. Ponencia presentada en las 1ª Jornadas de antropología rural, Tucumán, Argentina.
- Coffey, H. (2008). *Critical Literacy*. Learn NC. INC. School of Education.
- Comber, B. (2001). Negotiating Critical Literacies. *National Council of Teachers of English*, 6 (3).
- Charmaz, K. (1996). The Search for Meanings-Grounded Theory. In J.A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp 27-49) London: Sage Publications.
- Ferreiro, E. (2006). Librarians and Basic Education Teachers in the Context of 'Digital Literacy'. *International Federation of Library Associations Journal*, 31(1), 35-44.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). "La Alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía". En *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, p. 327-343.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury.
- Freitas, E., and McAuley, A. (2008). Teaching for diversity by troubling whiteness: Strategies for classrooms in isolated white communities. *Race, Ethnicity and Education*, 11(4), 429-442.
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State U of NY P.
- Glaser, B.G. and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gómez, M. (2013). *La lectura desde una perspectiva histórico-cultural. La lectura como práctica social*. nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/viewFile/1074/1084
- Guba, E.G. (1981). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- Hernández, G. (2008). Alfabetización: Teoría y práctica. *Decisión: Saberes para la acción en educación de adultos*, 20, 18-24.

- Harste, J. (2008). Thought piece: Risky texts. In M. Lewison, C. Leland, & J. Harste (Eds.), *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge* (pp. 70-73). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Janks. H. (2013). Critical Literacy in Teaching and Research. *Education Inquiry*, 4(2).
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kalman, H. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, 26. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura como mujeres de Mixquic*. México: UNESCO-SEP-Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008): Literacies in Latin America, en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 321-334.
- Lee, C. (2012). From disrupting the Common Place to Taking Action in Literacy Education. *Journal of Thought*, 47(2).
- Lee, T (1999). *Using Qualitative Methods in organizational Research*. London: Sage
- Lewison, M. Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2006). Researching Critical Literacy: A Critical Study of analysis of Classroom Discourse. *Journal of Literacy Research*. 38(2).
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- McLaren, P. (1992). *Pedagogía crítica y posmodernidad*. Universidad Pedagógica Veracruzana y Secretaría de Educación, Xalapa, México, monografía, agosto 1992.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Mora, R. A. (2012). Literacidad y aprendizaje de lenguas: Nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 10(58), 52-56.
- Periódico El Tiempo. <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>

- Revista Semana. <https://www.semana.com/educacion/articulo/analisis-de-los-resultados-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-de-2016/508381>
- Revista Semana. <https://www.semana.com/cultura/articulo/pruebas-saber-11-nivel-de-lectura-sigue-siendo-falencia-del-pais/507868>
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning Reading*, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company.
- Viñao, A. (1988). Alfabetización e ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita. *Revista de Educación*, 1, 275-302.
- Viñao, A. (1989). Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana. *Revista de Educación*, 288, 35-44.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En P.L., Moreno y C. Navarro (Coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3 (1), 5-19.
- Yule, G. & Tarone, E. (1990). Eliciting the performance of strategic competence. In Scarcella, Andersen, & Krashen (Eds.). 1990. *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New Your: Newbury House.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V., Zavala; M., Niño-Murcia y P., Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.437-456). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

6.

**IMPACT OF PROFESSIONAL TEACHING PRACTICE IN ENGLISH
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ARMENIA: A CASE STUDY**

**IMPACTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN INGLÉS EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ARMENIA: UN ESTUDIO DE
CASO**

Oscar Hernán Montoya Gómez³⁵, Mg.

oscarmontoya@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

³⁵ Magíster en Didáctica del Inglés y M.Ed English Development in ELT. Docente investigador y líder del grupo de investigación DEPROFES de la Universidad del Quindío.

Resumen

Este capítulo reporta una investigación de tipo cualitativo micro etnográfico que se realizó como estudio de caso colectivo en tres instituciones educativas ubicadas en Armenia. El objetivo principal fue describir el impacto de la enseñanza de inglés en los niños, niñas y adolescentes que se genera a través de los estudiantes practicantes en los cursos de Práctica Profesional I y II de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Se realizaron observaciones de clase, cuestionarios a practicantes y entrevistas a administrativos, docentes y estudiantes de las instituciones educativas participantes. Al mismo tiempo se plasmó información en diarios de campo y se realizó un grupo focal con docentes del Programa de Lenguas Modernas para detectar la perspectiva de la práctica desde los docentes formadores. Dentro de los hallazgos sobresale la necesidad de un mejor manejo de disciplina por parte de los practicantes y de mayor entrenamiento en diseño de materiales. Se percibe la necesidad de vincular más a los docentes de las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes y de obtener un centro de recursos en el programa de Lenguas Modernas como apoyo a los practicantes. Una de las estrategias que se sugieren como resultado de este estudio es la construcción de Comunidades de Práctica lo cual permita un trabajo integral e integrado de los diferentes actores de la práctica pedagógica y de la formación de los futuros docentes de inglés de la región.

Palabras clave: práctica profesional, practicantes, enseñanza, inglés.

Abstract

This qualitative ethnographic research was conducted as micro collective case study at three educational institutions in Armenia. The main objective was to describe the impact of teaching English in children and adolescents that is generated through the teacher trainees in Professional Teaching Practice courses I and II of the Modern

Languages program at the University of Quindio. Classroom observations, questionnaires and interviews to administrative, teacher trainees, teachers and students of the participant schools were conducted. In addition, information was collected in field diaries; a focus group was also conducted with teachers of Modern Languages Program to detect the perspective of practice from teacher trainers. Among the findings, there is the need for better management of discipline by teacher trainees, more training in materials design, and involvement of teachers from educational institutions in the training of future teachers; besides, there is the need for a resource center in the Modern Languages program to support the teacher trainees. One of the strategies suggested as a result of this study is to build communities of practice which allows a comprehensive and integrated work of the various actors in the teaching practice and the training of future teachers of English in the region.

Keywords: professional teaching practice, teacher trainees, teaching, English

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de un estudio investigativo que responde a la necesidad de formación de docentes y de su labor de proyección a la comunidad educativa en la búsqueda de una educación de alta calidad. Para la realización de esta investigación, que se llevó a cabo durante un año, se seleccionaron tres instituciones educativas ubicadas en Armenia en las cuales se recopiló información a través de observaciones de clase, cuestionarios a practicantes y entrevistas a administrativos, docentes y estudiantes de las instituciones educativas participantes. También se recolectó información en diarios de campo y se realizó un grupo focal con docentes del Programa de Lenguas Modernas. El objetivo principal de este estudio fue describir el impacto de la enseñanza de inglés en estudiantes de educación primaria y media que orientan los

estudiantes practicantes en los cursos de Práctica pedagógica profesional I y II del programa Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.

Igualmente, este estudio surgió como un proceso de seguimiento a la investigación realizada por Montoya y Valencia (2007), cuyo objetivo principal fue realizar un diagnóstico de la calidad de la práctica pedagógica que los estudiantes practicantes de los últimos semestres del Programa de Lenguas Modernas realizan en las instituciones educativas del municipio de Armenia. De igual forma se quiso tener una aproximación para establecer la calidad del contexto de la práctica I, II y III en este programa académico y detectar las necesidades metodológicas y pedagógicas de los docentes en estos establecimientos educativos. El impacto generado en las instituciones educativas participantes en este estudio se verá reflejado en la cantidad de instituciones educativas con las que estén en contacto los estudiantes practicantes en su futura vida profesional.

En este sentido, y para apoyar teóricamente este estudio, se tuvieron en cuenta algunos conceptos que dan soporte teórico a la investigación, entre los cuales se resaltan la práctica pedagógica, el desarrollo profesional docente y la reflexividad docente como herramienta de concientización de procesos.

Práctica Profesional

De acuerdo con el reglamento de práctica del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, la práctica profesional se define como “el espacio en el cual el futuro licenciado, a través de su desempeño demuestra competencias a nivel disciplinar, pedagógico e investigativo que contribuye al incremento de la calidad del proceso educativo.” Este proceso tiene como objetivo principal formar un profesional integral en la enseñanza de Lenguas Modernas que pueda generar acciones que permitan la intervención, desde la pedagogía y las didácticas específicas, en las problemáticas propias de la enseñanza del inglés en contextos educativos concretos.

Igualmente, con la práctica pedagógica se busca familiarizar al futuro profesional con las políticas y las directrices que orientan el sistema educativo en Colombia, brindar los elementos necesarios que garanticen un excelente desempeño profesional, demostrar las competencias en los saberes adquiridos durante su formación profesional, fomentar su espíritu reflexivo y crítico con el fin de que responda a las necesidades que demanda el contexto, diagnosticar problemas que se pueden presentar en la enseñanza de idiomas extranjeros y estar en capacidad de solucionarlos en la forma más apropiada. Por otro lado, se busca que el futuro licenciado desarrolle entre otras, habilidades para organizar, clasificar y analizar de una manera apropiada contenidos académicos para la planeación de unidades de estudio dentro del proceso enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación básica y media.

Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional docente se da cuando los profesores trabajan conscientemente de manera individual o grupal y se benefician de estos recursos para realizar su propio aprendizaje profesional (Ur, 2002: 318). Según Ur, el desarrollo profesional continuo puede solucionar problemas causados por el estrés del primer año como nuevo docente; igualmente para los docentes experimentados es una forma de oxigenar su práctica y el cansancio producido por los años. Existen diferentes formas de promover el desarrollo profesional: a través de reflexión personal, que puede ser formal o informal; a través de discusiones con colegas, para alimentar aspectos negativos y positivos, al igual que solucionar problemas; y a través de reuniones dentro de la institución educativa donde se trabaja para compartir reflexiones, inconvenientes y soluciones que surgen durante el ejercicio docente (Ur, 2002). Igualmente, un docente puede adquirir otros conocimientos y hacer reflexiones acerca de su práctica en eventos locales, nacionales e internacionales donde comparte con otros colegas y se propicia el espacio adecuado para ello.

Según Hargreaves and Fullan (1992), el desarrollo profesional docente involucra un cambio no sólo a nivel profesional, sino también a nivel personal. La inmadurez personal de los nuevos docentes puede causar tanto rechazo como dependencia por los procedimientos utilizados por los docentes experimentados, lo que lleva a una posibilidad de que su desarrollo profesional se vea bloqueado.

Reflexividad docente como herramienta de concientización de procesos

Brookfield (1995) nos señala que docentes que reflexionan críticamente son capaces de ubicarse por fuera de su práctica y ver lo que hacen desde una perspectiva más amplia. Es importante crear en los docentes en formación una actitud reflexiva para afrontar su futuro profesional; pues examinar, saber y analizar las razones por las cuáles un docente actúa de determinadas maneras es una necesidad para sobrevivir en el medio (Brookfield, 1995:16). Igualmente, nos señala que esta actitud reflexiva y crítica nos da dirección, propósito y significado a nuestras acciones pedagógicas, y que igualmente nos damos cuenta que nuestra práctica no es perfecta y que necesitamos enriquecerla permanentemente (1995: 43).

Metodología

La metodología etnográfica fue la utilizada en esta investigación, puesto que los métodos cualitativos son los más apropiados para describir y analizar fenómenos que ocurren en el contexto educativo, en este caso, el impacto de la enseñanza de inglés que se genera a través de los estudiantes practicantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.

La investigación cualitativa se basa en palabras e imágenes para describir, entender y analizar temas específicos (Bryman, 2004; Creswell, 2002); puede ser determinada como una estrategia de investigación que se basa en un proceso inductivo a través del cual se explora y perciben fenómenos y generan perspectivas

teóricas. Así mismo, según Hernández et al. (2004) el paradigma cualitativo “busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (como vive, se comporta y actúa la gente; cuáles son sus actitudes, etc.)” Un estudio cualitativo nos permite hacer una descripción profunda y analítica de los procedimientos utilizados durante la práctica pedagógica vista desde los diferentes actores en la misma.

La etnografía utilizada como método de investigación en educación parte de su uso en la antropología cultural, pues a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, antropólogos solían explorar culturas haciéndose parte de estas sociedades por largos períodos de tiempo (Cresswell, 2002). Según Cresswell, los etnógrafos en educación han desarrollado y refinado procesos y técnicas para enfocar su atención en el escenario de los hechos a investigar. La realización de observaciones, el análisis de estos datos y la escritura final del reporte de investigación son algunas de estas técnicas (e.g. Fetterman, 1998; Wolcott, 1992; citado por Cresswell, 2002). Existen varios tipos de estudio etnográfico y para esta investigación se seleccionó el estudio de caso. Específicamente, un estudio de caso etnográfico como lo define Creswell (2002) es un programa, evento o actividad que involucra individuos más que un grupo como tal. Igualmente, cuando los investigadores se interesan por un grupo pueden describir las actividades de éste en vez de identificar los patrones de comportamiento en común reflejados en el mismo. Con base en esta metodología de investigación, el contacto con las tres instituciones educativas seleccionadas ha proporcionado una visión de los resultados obtenidos y de las posibilidades de mejoramiento, convirtiéndose en un estudio de caso colectivo (Stake, 1995; citado en Cresswell, 2002:485).

Población

Para este estudio se seleccionaron 3 instituciones educativas oficiales de Armenia en las que se ha venido realizando la práctica profesional durante los últimos 5 años. En este estudio participaron 7 administrativos, 10 docentes y 15 estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas; igualmente participaron 20 practicantes de

noveno y décimo semestre y 7 profesores de Metodología de la Enseñanza del inglés y de Práctica Pedagógica y Profesional del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.

Técnicas de recolección de datos

La recolección de información se hizo a través de entrevistas a rectores, coordinadores de inglés, docentes, y estudiantes; realizamos igualmente observaciones de clases de practicantes que nos aportó información acerca de los procedimientos pedagógicos y didácticos utilizados. Adicionalmente se administraron cuestionarios a practicantes y realizamos un grupo focal a los docentes de la universidad y a los supervisores de práctica.

- Entrevistas a directivos: Las entrevistas a directivos tenían el propósito de encontrar información acerca del impacto que tiene la Práctica Profesional realizada por los estudiantes del programa de Lenguas Modernas de IX y X semestre.
- Entrevistas a docentes: La entrevistas a docentes se realizaron con el objetivo de indagar sobre la percepción, ventajas, inconvenientes y sugerencias con respecto a la práctica profesional pedagógica de los estudiantes del Programa de Lenguas Modernas.
- Entrevistas a estudiantes: La entrevistas a estudiantes se realizaron con el objetivo de indagar acerca de las impresiones que han tenido con la experiencia de asistir a clases de inglés con los profesores practicantes.
- Observaciones a practicantes: A través de estas observaciones se pretendía identificar las debilidades y fortalezas de los practicantes en cuanto a su metodología, manejo de clase y disciplina, diseño y uso de materiales, estrategias de interacción y uso de la lengua inglesa en el salón de clase.
- Cuestionarios a practicantes: Los cuestionarios a los practicantes tenían el objetivo principal de recopilar información acerca de los recursos didácticos, los enfoques metodológicos, los materiales y el tipo de actividades implementadas en el salón de clase. Igualmente, se pretendía obtener

información acerca del apoyo brindado de las Instituciones Educativas involucradas para el desempeño de la práctica, al igual que sus dificultades, la retroalimentación ofrecida por los supervisores y la formación previa a los cursos de Práctica Profesional en el programa de Lenguas Modernas.

- Grupo focal: A través del grupo focal se pudo obtener información sobre las fortalezas, debilidades y necesidades de la práctica profesional pedagógica desde el punto de vista de los docentes de los cursos del Programa de Lenguas Modernas. Los contenidos programáticos de los cursos, el desempeño de los estudiantes y del apoyo de los docentes supervisores fueron los temas principales de este grupo focal.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de cada una de las herramientas de recolección de datos.

De las entrevistas a directivos y docentes

Los directivos y docentes son muy receptivos al trabajo del estudiante practicante del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío con base en las diferentes posibilidades que ofrece el aula de inglés. En cuanto a la metodología utilizada por el estudiante practicante, los directivos y docentes mencionan el uso de la tecnología en algunas ocasiones, así como la implementación de juegos, dinámicas y material apropiado para la edad de los estudiantes. En general, el estudiante practicante tiene muy buena empatía con los estudiantes de las instituciones educativas.

Con respecto al manejo del idioma, los practicantes hablan inglés en la clase en un 90% y utilizan el español para aclarar dudas o dar instrucciones. En su mayoría no piden que los estudiantes traduzcan el vocabulario mencionado en clase, utilizando otras estrategias de enseñanza, mejorando, de esta manera, el nivel de inglés de

los estudiantes. Sin embargo, los docentes sugieren la implementación de estrategias específicas para desarrollar las cuatro habilidades: escucha, habla, lectura y escritura. De igual manera, sugieren que el estudiante practicante tenga su propio material (borrador, marcador, etc.) y que sea más puntual.

Al estudiante practicante le da dificultad mantener la disciplina en el aula en la mayoría de las veces. La indisciplina es generada, muchas veces, por la forma inadecuada de impartir instrucciones y por no establecer reglas claras al principio de la realización de la práctica. Por lo tanto, los profesores titulares apoyan a los practicantes en el manejo de la disciplina y en la organización del salón, así como en la introducción del reglamento implementado en la institución.

Aunque los practicantes reciban todo el apoyo necesario de parte de las instituciones en la realización de la práctica profesional, los directivos y docentes mencionan algunas debilidades que ellos creen que deben ser tenidas en cuenta para el planteamiento de acciones de mejoramiento. Esas debilidades son: el manejo no adecuado de la disciplina en el salón de clase, la falta de continuidad en los temas orientados y la no realización de trabajo en equipo con estudiantes practicantes en la planeación de clases de inglés en la misma institución. En varios casos, el estudiante practicante no tiene en cuenta que los estudiantes tienen su propio ritmo y que el aprendizaje es un proceso que requiere tiempo para que los estudiantes asimilen los temas enseñados.

De las entrevistas a estudiantes

A continuación, se plasman las impresiones que expresaron los estudiantes a través de las entrevistas. Es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes entrevistados han tenido profesor practicante de inglés en más de una ocasión y a todos los entrevistados les gusta tener practicantes en la clase de inglés.

En general, la mayoría de los estudiantes entrevistados de las Instituciones educativas participantes en este estudio consideran que las clases impartidas por

los practicantes son buenas y agradables, que ellos plantean actividades innovadoras, dinámicas y diferentes a las que están acostumbrados. En este sentido, dicen que los practicantes enseñan bien, se les entiende todo lo que explican y son conocedores de la materia. Un bajo porcentaje de los estudiantes entrevistados resaltan algunos aspectos negativos como la falta de metodología y el orden de la estructura de la clase.

En cuanto a los materiales expresan los estudiantes que los practicantes traen carteleras con dibujos, tarjetas con dibujos, demostraciones de las actividades, y guías de trabajo. De las actividades más utilizadas resaltan las canciones, los talleres en grupos e individuales y los juegos. Por otro lado, los estudiantes consideran que, aunque a los practicantes les hace falta experiencia, ellos saben cómo tratarlos y los comprenden más por ser casi de la misma generación. Igualmente, la mayoría de los estudiantes considera que los practicantes tienen buen manejo de disciplina, sin embargo, han percibido en algunos casos la falta de control de clase y de disciplina.

De las observaciones de clase a practicantes

Se realizaron 60 observaciones a practicantes que realizan su práctica en las 3 instituciones seleccionadas para este estudio de caso. Los investigadores tuvieron la oportunidad de observar estudiantes practicantes tanto de básica primaria como de básica secundaria, para lo cual se utilizó un formato para consignar las fortalezas, áreas para mejorar, sugerencias y comentarios adicionales. En la mayoría de los casos se hizo retro-alimentación a los estudiantes observados para contribuir al proceso de formación de los futuros licenciados en Lenguas Modernas. Los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación y el papel tan importante que tienen estas observaciones en la recolección de datos de la misma. Las diferentes fortalezas y debilidades que se encontraron a través de las observaciones de clase se pueden clasificar en tres grandes grupos: Materiales, estrategias de manejo de clase y herramientas pedagógicas de los practicantes. En

cuanto a los materiales para la práctica en Primaria, la mayoría de los estudiantes practicantes utilizan material visual como tarjetas (flashcards), afiches, guías de trabajo (worksheet), objetos reales (realia), al igual que canciones, juegos y videos cortos. La mayoría de los estudiantes practicantes implementan el material de manera adecuada teniendo en cuenta el nivel y la edad de los estudiantes; sin embargo, en algunos casos los temas presentados en las guías no correspondían a la etapa de desarrollo cognitivo de los estudiantes, las tarjetas no tenían tamaño adecuado para el número de estudiantes y no eran lo suficientemente llamativas. En otras ocasiones, se utilizan las flashcards únicamente para introducir vocabulario favoreciendo la repetición y la memorización; de esta manera se descuida el contexto en que se puede utilizar este vocabulario, es decir, lo presentan de manera descontextualizada.

En cuanto a las estrategias de manejo de clase se pudo observar que los estudiantes practicantes tienen dificultad en aprender los nombres de los estudiantes, así que algunos de ellos utilizan escarapelas que ayudan a recordar los nombres de los niños y niñas. Otros estudiantes practicantes utilizan sellos y calcomanías para premiar a los niños y niñas que terminan sus trabajos de manera correcta. La mayoría de los estudiantes practicantes utilizan el inglés como lenguaje de instrucción durante todo el período de clase. Esta mayoría solamente utiliza español para aclarar instrucciones o algún tema específico y para controlar la disciplina cuando es necesario. Algunos estudiantes practicantes se arriesgan a hacer trabajos en grupos pequeños con los estudiantes, pero a otros se les dificulta debido a la falta de experiencia en cuanto al manejo de clase, pues en algunas ocasiones este trabajo en grupo se les sale de control. En general, la relación que los practicantes establecen con los estudiantes es cordial. Todos los estudiantes practicantes muestran un alto grado de paciencia con los estudiantes, lo que en algunas ocasiones se vuelve problemático para el control de disciplina, pues se pasa por alto el mal comportamiento de algunos niños y niñas.

Los estudiantes practicantes presentan falencias en el uso de diferentes herramientas pedagógicas analizadas a continuación:

- En cuanto a las instrucciones en clase, pocos estudiantes practicantes las dan bien desde el inicio de su práctica; a medida que el docente supervisor da retroalimentación al respecto, este aspecto va mejorando paulatinamente
- En cuanto a las estrategias para centrar la atención de los estudiantes en la actividad propuesta, es necesario que los estudiantes utilicen las estrategias adecuadas, lo cual en algunas ocasiones lo logran al final del semestre de práctica.
- Igualmente, el practicante debe planear actividades extra para mantener a los estudiantes ocupados cuando terminan rápidamente sus actividades, pues esta situación es fuente de interrupción del ritmo de la clase.
- Los practicantes en general tienen algunas falencias en cuanto al uso del tablero, entre ellas letra ilegible, uso de mayúsculas y minúsculas cuando es necesario, manejo de espacio en el tablero.
- Por otro lado, se observó que hace falta el uso de colores llamativos principalmente en flashcards y carteleras utilizadas en primaria que pegan en el tablero durante la clase.
- Finalmente, en muchos casos se percibió la falta del uso de actividades comunicativas, especialmente al inicio de la clase para contextualizar los temas propuestos en el plan de área en cada institución. Especialmente en secundaria, los estudiantes practicantes llevan guías de trabajo y en ocasiones se centran en explicaciones gramaticales descontextualizadas.

De los cuestionarios a practicantes

Los estudiantes practicantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de acuerdo con el cuestionario administrado durante la investigación respondieron lo siguiente:

En cuanto a los recursos con los que cuenta el practicante en la institución educativa donde realiza la práctica se mencionaron marcadores, fotocopias, grabadoras, televisores y video beam. Acerca de las fotocopias, se encontró que en una sola

institución educativa los docentes apoyan a los practicantes con el costo de las mismas y en otras el costo se cubre solicitando el dinero a los estudiantes. Para utilizar los equipos se deben reservar con unos días de anticipación y en muchas ocasiones los practicantes prefieren llevar sus grabadoras y parlantes o reproductores de mp3, o no utilizar otros equipos por la premura de la planeación de sus clases. Con respecto a la utilización de equipos, materiales y recursos se puede decir que los practicantes utilizan fotocopias y el tablero en todas las ocasiones; algunas veces utilizan flashcards, computador de su propiedad y proyector de la institución; los CD y DVD son utilizados raramente.

Los enfoques metodológicos utilizados con mayor frecuencia según los estudiantes que respondieron los cuestionarios son el comunicativo, el método gramatical, TPR e inteligencias múltiples. Estos enfoques se ven reflejados en la práctica de la siguiente manera: en primer lugar el método comunicativo por el uso oral de la lengua utilizado en temas de la vida cotidiana y en dar a los estudiantes oportunidades de expresarse en la lengua extranjera; en segundo lugar el método gramatical se utiliza a través de actividades de traducción; el TPR, Respuesta física total se utiliza específicamente en primaria a través de movimientos en canciones, rimas y algunos juegos y por último el concepto de inteligencias múltiples es explorado por los practicantes al proponer actividades que desarrollan diferentes habilidades en los estudiantes.

Los practicantes utilizan diferentes tipos de actividades en sus clases de inglés de acuerdo con el nivel y el número de estudiantes en cada salón. Dentro de las actividades más utilizadas están los juegos, la repetición oral de vocabulario, narración de cuentos y sopas de letras. Los practicantes expresaron que utilizan con menos frecuencia actividades como dictados, y ejercicios de completar información con compañeros (information gap). La mayoría de los practicantes prefieren hacer actividades individuales; sin embargo, algunas veces proponen actividades en pareja y raramente en pequeños grupos, pues esto dificulta el manejo

de la clase por el comportamiento de los estudiantes, especialmente en grados inferiores.

En cuanto al tema de la disciplina y el comportamiento de los estudiantes en clase, los practicantes expresan que se presentan algunas dificultades. En primer lugar, hay un número representativo de estudiantes que hablan mucho en clase y que presentan otras dinámicas disruptivas; otros estudiantes presentan actitudes de irrespeto a la autoridad del practicante lo cual dificulta el trabajo en grupo. Para estas dificultades el estudiante recibe en ocasiones ayuda del profesor titular y a veces se utiliza el diálogo con estudiantes como estrategia para superar ciertos impases de comportamiento. En este sentido, otros practicantes utilizan estrategias de motivación para el buen comportamiento a través de puntos y de reconocimiento a la actitud positiva de los estudiantes. De todos los encuestados sólo un practicante asevera no tener problemas de manejo de clase en cuanto a la disciplina.

Del tiempo de la práctica y la retroalimentación recibida por los supervisores de práctica, los practicantes expresan que el número de observaciones recibidas durante el semestre es insuficiente; igualmente consideran que deben tener mayor comunicación y mejor retroalimentación por parte del supervisor de práctica. Los practicantes a través del cuestionario mencionan que el apoyo para la consecución de la institución educativa donde realizan la práctica es aceptable y hacen un llamado para que haya mayor disponibilidad de los supervisores para las asesorías. Los practicantes consideran suficiente la información suministrada en las reuniones quincenales con su grupo de compañeros y su supervisor de práctica, al igual que en la inducción al inicio de semestre.

Los practicantes conscientes de sus debilidades en la práctica profesional sugieren incluir y reforzar los siguientes temas en las asignaturas de la Metodología de la Enseñanza de Lengua Extranjera I, II y III: manejo de disciplina, diseño de materiales, evaluación, manejo de conflictos relacionados con la adolescencia, y estrategias para enseñar a niños y niñas con necesidades especiales. Igualmente

con base en sus necesidades en la práctica sugieren: tener un subsidio de transporte, apoyo económico para compra de materiales, mayor instrucción en el manejo de disciplina y un mejor acompañamiento de la Institución Educativa.

Del grupo focal con docentes de Metodología y Práctica

Durante la sesión del grupo focal con los docentes de los cursos de Metodología y Práctica del Programa de Lenguas Modernas se encontraron varias fortalezas:

El microcurrículo del área de Metodología se encuentra bien organizado, con una secuencia lógica y con temas relevantes que en su mayoría llenan las expectativas de los estudiantes durante el curso. Aunque estos temas se pueden aplicar a la realidad del futuro docente ofreciendo algunas oportunidades para el conocimiento del contexto escolar, algunos están alejados de la realidad, lo cual se percibe en el momento que los estudiantes del programa de Lenguas Modernas realizan su práctica. Dentro del microcurrículo se tienen estimadas 4 horas semanales para los cursos de metodología, lo cual se considera adecuado.

La práctica se puede realizar en inglés y francés, esto obedece a las características del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas y al criterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de apoyar a las instituciones educativas del sector público. La retroalimentación se considera una fortaleza cuando se hace inmediatamente después de que el practicante es observado, durante esta se insiste en el uso de un enfoque comunicativo en las clases.

En el grupo de docentes de ambas áreas se cuenta con personal calificado que tiene conocimiento directo del contexto escolar donde los practicantes van a tener su experiencia pedagógica. La mayoría de los docentes tienen formación de maestría en el área de Didáctica del Inglés o en Ciencias de la Educación con énfasis en bilingüismo.

Por otro lado, dentro de las debilidades encontradas en el grupo focal se puede resaltar las de los cursos de Metodología de la enseñanza de la lengua extranjera y de la práctica pedagógica. En cuanto a la primera, existen demasiados contenidos teóricos razón por la cual se perciben los microcurrículos de estos cursos como muy extensos, pues los docentes no alcanzan a abarcar todos los temas, los cuales no aplican en buen porcentaje al contexto escolar actual. Igualmente, por el aumento de ingreso de los estudiantes al Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, los grupos son numerosos llegando cerca de 30 estudiantes por grupo.

En cuanto a la práctica pedagógica, los docentes asistentes a este grupo focal expresaron que los docentes supervisores de práctica no tienen la información necesaria para el manejo adecuado de nuevas tecnologías para guiar a los practicantes en el uso de ellas. Con respecto al desempeño de los practicantes en las instituciones educativas, los asistentes al grupo focal expresaron que los practicantes son muy flexibles con la disciplina y que no tienen en cuenta la interdisciplinariedad para la planeación de clase. Además, hace falta mayor contextualización en la enseñanza del inglés, por ejemplo, se presenta vocabulario aislado y se hace énfasis en temas gramaticales. De la misma manera, no siguen pasos específicos en la clase, en ocasiones se saltan procesos o cambian de tema fácilmente de una clase a otra omitiendo procesos de refuerzo en el aprendizaje.

Los docentes de Metodología y Práctica perciben que a los practicantes les hace falta más formación en diseño de materiales y en manejo de grupo. Igualmente, no existe centro de recursos en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas para que los practicantes puedan consultar y utilizar. Existe una percepción de que el estudiante practicante no llega preparado a la práctica para resolver conflictos en el aula, pues es necesario un mejor conocimiento del contexto y de que le faltan estrategias para enseñar las cuatro habilidades del idioma. También se percibe que no hay articulación entre profesores de práctica y metodología.

Por lo anterior, en el grupo focal se plantearon las siguientes necesidades:

- Es necesario realizar la revisión de contenidos de los microcurrículos de los cursos de Enseñanza de Lengua Extranjera; para lograr un acercamiento más fluido entre la teoría y la práctica se necesita crear espacios donde haya más posibilidades de contacto con el contexto escolar. Se sugirió la necesidad de un espacio para reuniones académicas y grupos de estudio entre estas áreas. También se necesita la adaptación de ambientes virtuales como herramienta adicional para la educación de los docentes.
- Por otro lado, se ve la necesidad de que haya encuentros con otras universidades para intercambiar experiencias, y de esta forma propiciar la articulación entre los seminarios de investigación con la práctica profesional; además se necesitan talleres más prácticos para enseñar inglés a niños, y metodología para manejar niños con necesidades especiales. Así mismo, se necesita establecer un centro de recursos con banco de materiales para utilizar en las prácticas.
- Es necesario establecer un número máximo de estudiante por profesor supervisor, ya que el éxito de la práctica profesional también depende del aprovechamiento del recurso humano cualificado y personalizado.
- Los profesores asistentes expresaron la disposición de actualizarse en temas específicos tales como políticas educativas, diseño de materiales, e inclusión educativa.

Discusión de resultados

A partir de los datos encontrados a través de las diferentes herramientas de recolección de datos utilizadas, se pudieron detectar algunas características que merecen una reflexión más profunda donde se analizarán las fortalezas y las debilidades o aspectos a mejorar.

Planeación de clases

Como aspecto positivo, se detectó que los practicantes planean sus clases de

acuerdo con el nivel y el número de estudiantes de cada grupo. Para la planeación de clase, los practicantes utilizan un formato unificado que contiene aspectos a considerar en la realización de la clase; por ejemplo, los objetivos, el tema principal de la clase, los procedimientos, los materiales, etc.

Por otro lado, los practicantes no tienen en cuenta la interdisciplinariedad, lo cual se considera como un aspecto a mejorar, pues el hecho de relacionar temas de otras áreas puede hacer el aprendizaje más significativo. En este sentido, hace falta continuidad en los temas orientados por los practicantes, ya que por falta de experiencia quieren ver resultados inmediatos en los estudiantes. Es importante que cuando los practicantes hacen su práctica de enseñanza en el mismo grado hagan su planeación con los otros compañeros, pues esto podría garantizar que los estudiantes del mismo grado estén al mismo nivel de inglés.

Metodología utilizada por los practicantes

Las metodologías más comunes que utilizan los practicantes son aspectos del método comunicativo, el método gramatical, respuesta física total (TPR) e inteligencias múltiples.

Como aspectos positivos se puede resaltar que muchas de las actividades propuestas por los practicantes son innovadoras y diferentes a las que los estudiantes están acostumbrados a realizar en su salón de inglés. Entre estas se pueden resaltar: Cuentos, sopas de letras, y repetición de vocabulario a través de tarjetas con imágenes (flashcards), canciones y rimas, especialmente en primaria. Otras actividades menos frecuentes propuestas por los practicantes son los dictados y los ejercicios de completar (Information gap activities).

Dentro de las debilidades, en algunos casos existe falta de actividades realmente comunicativas, falta de estrategias específicas para enseñar las cuatro habilidades del idioma y falta de orden en la estructura de la clase. Por otro lado, es necesario que los estudiantes tengan en cuenta la consolidación y asimilación de los temas a través de otro tipo de actividades e igualmente no olvidar el proceso de refuerzo en el aprendizaje.

En la mayoría de los practicantes se observó que hace falta introducir los temas a través de un contexto significativo para los estudiantes, en el cual vean el uso real del idioma inglés, pues en algunas ocasiones utilizan las tarjetas (flashcards) únicamente con el propósito de repetir y memorizar vocabulario.

Especialmente, en los cursos de secundaria se ve una tendencia alta a enfatizar el uso de los temas gramaticales como eje central de la clase; por lo tanto, se ven estas mismas explicaciones gramaticales sin un contexto para el uso apropiado de la lengua.

En los modelos de interacción en el salón de clase sobresale la interacción practicante-estudiante, ya que la mayoría de las actividades que se proponen son de carácter individual, lo cual inhibe el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación en la clase.

Materiales y recursos

El tablero y las guías de trabajo en fotocopias son los recursos que más utilizan los practicantes, seguidos de tarjetas (flashcards), carteleras, su propio computador y el proyector de la institución. Los CD's y DVD's se utilizan raramente para presentar canciones y videos cortos. Para la selección y diseño de materiales, los practicantes usualmente tienen en cuenta el nivel y la edad de los estudiantes. Por ejemplo, utilizan juegos y objetos reales (realia), razones por las cuales las clases se hacen dinámicas en muchas ocasiones.

En otras ocasiones, los practicantes diseñan guías de trabajo cuyos temas y actividades no corresponden a la etapa cognitiva de los estudiantes. Igualmente, algunos de los practicantes presentan tarjetas pequeñas en blanco y negro, poco llamativas para los estudiantes.

El uso del tablero es poco eficiente, ya que a la mayoría de los practicantes escribe con letra pequeña, descuida el uso de mayúsculas y en ocasiones la ortografía; no maneja el espacio adecuadamente por lo cual se percibe desorganización en su uso.

Manejo de clase

En general, las clases de los practicantes son percibidas como agradables; ellos utilizan técnicas para premiar y motivar a los estudiantes tales como el reconocimiento de actitud positiva y un plan de incentivos a través de la asignación de puntos extra. Utilizan el diálogo como herramienta para solucionar problemas.

Por otro lado, en el manejo de clase se percibe dificultad en mantener la disciplina, pues en ocasiones algunas practicantes son muy flexibles con los estudiantes. En este sentido, se percibe que hace falta preparación de los practicantes para solucionar conflictos que se puedan presentar en el aula. Se evidenció una forma inadecuada de dar instrucciones, especialmente al inicio de la práctica e igualmente faltan estrategias para centrar a los estudiantes y mantenerlos ocupados cuando terminan sus actividades. Aunque los estudiantes tienen la información, en la mayoría de los casos no hacen pactos de aula al inicio del semestre. En ocasiones, estos los hacen cuando ya han avanzado con su práctica porque ven la necesidad de hacerlo. Pocas veces algunos practicantes proponen trabajos en grupo porque esto dificulta el manejo de clase. Así mismo, al ser los grupos numerosos y estar en contacto con ellos una sola vez por semana, se les dificulta aprender los nombres de los estudiantes.

Uso del idioma

Los estudiantes usan, en su mayoría, el inglés como lenguaje de instrucción, pues se percibió que en un 90% de las clases son en inglés al ser observadas. Utilizan el español especialmente para aclarar dudas, instrucciones y controlar disciplina.

Relación estudiante practicante

Se encontró que a los estudiantes les agrada tener practicantes. En general los estudiantes de primaria son muy receptivos a los practicantes y tienen muy buena empatía con ellos. En secundaria se percibe que los practicantes tratan bien a los estudiantes y los entienden por ser más cercanos a su edad. En este sentido, existe una relación cordial lo que facilita la comunicación entre ellos.

Por otro lado, se percibe que los practicantes por su inexperiencia son demasiado tolerantes con los estudiantes, lo cual dificulta el manejo de disciplina en el salón de clase. Así mismo, se presentan algunas dinámicas disruptivas como conversaciones no relacionadas con las actividades de clase y episodios de irrespeto por parte de los estudiantes.

Responsabilidad del practicante

La mayoría de los practicantes son muy responsables y a la vez conscientes de su misión como docentes; sin embargo, se ven casos en que los practicantes son impuntuales y no tienen el material de trabajo como los marcadores y el borrador.

Contribución a las instituciones educativas por parte de los practicantes

La mayor contribución de los practicantes es que son conocedores de la materia y por lo tanto se perciben como buenos docentes. En el caso de la educación primaria,

su aporte es mayor, pues en este sector el profesor titular no tiene la preparación académica para enseñar el inglés de manera efectiva.

Otro aporte del practicante es su creatividad e innovación en el diseño de materiales y actividades con lo cual contribuye a refrescar el inventario de los docentes de las instituciones educativas. Además, los practicantes aportan con actividades extracurriculares como el English Day, a través de la cual se muestra avances en el manejo del inglés de los estudiantes.

Apoyo de las instituciones educativas al practicante

Los directivos y docentes son muy receptivos al trabajo del practicante. El profesor titular lo apoya con el manejo de la disciplina, en la organización del salón y con hacerle conocer el reglamento de la Institución Educativa. Todas las instituciones ponen en servicio los equipos con que cuentan. Los practicantes pueden hacer uso de marcadores, fotocopias, proyectores y televisores.

Los practicantes expresaron que en algunas ocasiones los profesores titulares los dejan solos en el salón de clase para realizar otro tipo de actividades fuera de él, dejándolos con la responsabilidad total de manejo del grupo.

Rol del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas en la formación de los practicantes

El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas ofrece a los practicantes la oportunidad de realizar la práctica en inglés y francés. Así mismo el programa hace su aporte principal a través de los supervisores. El supervisor percibe las fortalezas y debilidades de los practicantes a través de las observaciones a cada practicante. Igualmente, les da retroalimentación en aspectos que deben mejorar. Adicionalmente, se da un espacio de retroalimentación y reflexión a través de encuentros quincenales con cada grupo de practicantes. El supervisor insiste en el

uso del método comunicativo a través del planteamiento de objetivos comunicativos desde los planes de clase. Se cuenta con docentes supervisores conocedores del contexto escolar, que han recibido formación a nivel de maestría.

Con respecto al micro currículo del área de Metodología de la Enseñanza del inglés, se considera que es necesario realizar una revisión ya que se percibe como muy extenso. Aunque la intensidad horaria (4 horas semanales) se considera suficiente para cumplir con el programa propuesto, en los últimos años ha aumentado el número de estudiantes por curso haciéndolos muy numerosos lo cual dificulta cubrir todos los temas. Por otro lado, se considera que hace falta formación en diseño de materiales, manejo de disciplina, evaluación, manejo de conflictos con adolescentes y estrategias de enseñanza para niños con necesidades especiales.

En este orden de ideas, y con relación a los recursos que ofrece el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas para la práctica, hace falta un centro de recursos para consulta, para preparación de clase y con material para apoyo a la enseñanza en las instituciones educativas que igualmente contenga recursos informáticos para la enseñanza. En este sentido, es necesario que los supervisores hagan uso más frecuente de recursos informáticos (TIC) para orientar a los practicantes, mejorar la comunicación e implementar su uso en las instituciones educativas. Por otro lado, tradicionalmente ha existido un alto número de practicantes por supervisor, lo cual dificulta un buen proceso de seguimiento a través de observaciones y retroalimentación adecuada. Es por esto que el número de observaciones durante el semestre se considera insuficiente, y se percibe que hace falta mayor comunicación entre el supervisor y el practicante.

Conclusiones

A partir del análisis en los apartados anteriores, para dar respuesta a las preguntas de investigación general y específica a continuación se exponen las conclusiones a las cuales se ha llegado.

Es necesario recalcar el hecho de que el objetivo de los cursos de la Práctica Profesional I y II es continuar con la formación de los futuros docentes. Los practicantes están culminando su proceso educativo en lo que compete al Programa de Lenguas Modernas. Con base en esto resaltamos que el impacto generado en las tres instituciones educativas es positivo; igualmente existen varios aspectos a mejorar.

El impacto positivo se evidencia desde la aceptación que tienen los practicantes en las Instituciones Educativas por parte de las directivas, docentes y estudiantes. Los actores de estas Instituciones Educativas consideran que la contribución que hacen los practicantes es de gran importancia en la Institución.

En primer lugar, las directivas tienen las puertas abiertas para que los practicantes hagan su práctica en la Institución Educativa ayudándolos a complementar su formación pedagógica. Segundo, los docentes de primaria valoran este apoyo recibido por los practicantes, pues la mayoría de estos docentes no cuenta con una preparación idónea para enseñar el idioma a los niños y niñas; los docentes conscientes de su situación están permanentemente agradecidos con este apoyo. Además, en general los estudiantes son muy receptivos a las clases de los practicantes, ya que, en ellas, los practicantes hacen propuestas creativas e innovadoras.

Por otro lado, los practicantes presentan una serie de valores y características que hacen de su práctica, en la mayoría de los casos, una experiencia gratificante tanto para los estudiantes como para ellos mismos. Por ejemplo, se destaca la responsabilidad con que realizan sus actividades, la amabilidad para tratar a los estudiantes y el respeto hacia el docente titular.

Igualmente, en su mayoría, los practicantes promueven actividades colaborativas tanto en el salón de clase como fuera de él. En ocasiones proponen actividades en

grupos pequeños o por parejas y fuera de clase realizan una actividad semestral que se denomina “English Day”, en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de mostrar a la comunidad escolar algo de lo que han aprendido durante el curso de inglés.

En contraste, encontramos algunas necesidades que se deben superar. Las clases deben ser más contextualizadas; es decir, los practicantes deben presentar temas relacionados con la realidad, las necesidades y los intereses de los estudiantes. En esta forma, las clases serían más significativas y al mismo tiempo promoverse la comunicación en las mismas. Otra necesidad evidente es el manejo adecuado del grupo para evitar la indisciplina y solucionar dinámicas disruptivas y conflictos que se puedan presentar. Finalmente, el diseño de materiales, aunque se ve como una fortaleza, aún es mucho lo que se pueda mejorar en este aspecto.

En las instituciones educativas estudiadas se detectaron tanto fortalezas como debilidades en el desarrollo de la práctica. En cuanto a las fortalezas las Instituciones Educativas apoyan al practicante con el préstamo de los equipos con que ellos cuentan que deben ser reservados con anticipación por el practicante. Existe la posibilidad de utilizar proyectores, grabadoras y televisores; en algunos casos hay una sala de lúdica y un pequeño auditorio para hacer la clase de inglés eventualmente. Aunque no en todas las 3 instituciones apoyan al practicante con el material fotocopiado, en la mayoría sí lo hacen, especialmente en primaria.

El docente titular al inicio de la práctica informa al practicante acerca de los temas a seguir durante el semestre, e igualmente llegan a acuerdos en cuanto al seguimiento y evaluación de los estudiantes. En muchas ocasiones, el docente ayuda a preparar al grupo para la llegada del practicante y lo acompaña durante toda su práctica ayudándole en el manejo de disciplina. Adicionalmente, el docente tiene la posibilidad de comunicarse con el supervisor para informar acerca de alguna situación en particular que involucre al practicante.

Por otro parte, en algunos casos ocurren situaciones que se pueden mejorar como son: 1. En ocasiones el docente titular deja solo al practicante, situación que puede causar algunos problemas de indisciplina por parte de los estudiantes. Es de resaltar que la persona legalmente responsable del grupo es el docente titular, por lo que se requiere de su presencia permanentemente. 2. En contraste con esta idea, el docente titular algunas veces interrumpe el flujo normal de la clase del practicante con diversas dinámicas como revisión de tareas, recolección de cuadernos, etc. 3. Debido a actividades que se realizan en la institución educativa, en ocasiones se cancelan clases lo cual interrumpe la programación planteada desde el inicio de semestre.

Con la información recopilada desde los actores de la Universidad podemos concluir que los tres cursos de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera les da herramientas para enseñar inglés tanto en primaria como en secundaria, los cuales se encuentran coherentes y con contenidos interesantes para la formación del docente. Sin embargo, es necesario hacer una revisión tanto en los contenidos teóricos encontrados en los microcurrículos de estos cursos, como su relación directa con la práctica.

Igualmente, el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas cuenta con supervisores de práctica preparados a nivel de maestría, idóneos para desempeñar las actividades relacionadas con este cargo. Tales como la mediación en la consecución de grupos para la realización de la práctica; las observaciones periódicas de acuerdo con el número de estudiantes en cada semestre; la retroalimentación y seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje de los practicantes.

Con base en lo anteriormente dicho, para el mejoramiento de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, sugerimos revisar los microcurrículos del área de metodología de la Enseñanza de Lengua Extranjera y relacionarlos más directamente con las necesidades del medio y del contexto

escolar actual. En este sentido, se requiere que haya más articulación entre las áreas de Metodología de la enseñanza de Lengua Extranjera, de Práctica pedagógica y de Investigación. Puesto que son espacios que al estar conectados aportan a la formación inicial del futuro docente.

Basados en los aspectos a mejorar en la práctica pedagógica encontradas en esta investigación, vemos la necesidad de crear un espacio donde se unan esfuerzos de los diferentes actores de la misma. Es necesario ver un mayor protagonismo de los docentes de las instituciones educativas en el proceso de formación de los practicantes y a la vez que ellos se vean beneficiados en su formación académica y desarrollo profesional. Por esta razón proponemos la construcción de comunidades de práctica que tengan como tema común la enseñanza del inglés. Esta comunidad se puede manejar desde el grupo de investigación DEPROFES como una de las acciones estratégicas del mismo, e igualmente puede ser tema de uno de los proyectos de investigación.

Aunque los docentes supervisores están bien preparados, también se ve la necesidad de actualización en diversas áreas del conocimiento pedagógico; se sugieren cursos en diseño de materiales, manejo de disciplina y solución de conflictos y enseñanza del inglés a niños y niñas con necesidades especiales (Ley de inclusión).

Otra propuesta para mejorar la práctica pedagógica en el programa de Lenguas Modernas es establecer un número máximo de practicantes por supervisor, pues esta situación afecta directamente la retroalimentación y el seguimiento que se les haga y por lo tanto su formación profesional.

Finalmente, es absolutamente necesario contar con un Centro de recursos propio del Programa de Lenguas Modernas, donde los practicantes tengan acceso a los insumos necesarios para planear, seleccionar y diseñar materiales y actividades para la enseñanza del inglés y del francés.

Referencias bibliográficas

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey Bass. Brown,
- D. H. (2001). *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Merrill Prentice Hall.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. Cassel.
- Harmer, J. (2003). *English Language Teaching*. Longman.
- Larsen-Freeman, D (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés
- Hernández Sampieri, R. et al (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Richards, J. and Rodgers T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Univeristy Press.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (2002). *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Express.
- Wright, T. (2005). *Classroom Management in Language Education*. Palgrave McMillan.

7.

EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

EVOLUTION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND HIGHER EDUCATION

Hernando Muñoz Muñoz ³⁶, PhD. y Gloria Marlen Aldana de Becerra³⁷, Mg.

hermundo@hotmail.com

galdana415@yahoo.com

Fundación Universitaria del Área Andina

Bogotá, Colombia

³⁶ Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas/Universidad Católica de Oriente, Magíster en Comunicación Educativa/Universidad Tecnológica de Pereira, Doctor en Educación/Universidad de Baja California. Dedicado a la docencia.

³⁷ Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Social, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Especialista en Docencia Universitaria. Docente/investigadora Facultad de Salud. Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá (Colombia). Líder del Grupo de Investigación Procesos Psicosociales. Dedicada a la docencia y a la investigación en el área de la formación investigativa en ciencias de la salud, ciencias sociales y educación. Ha realizado publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales. <https://orcid.org/0000-0003-3026-4130>

Resumen

El ser humano se ha caracterizado por su interés en descubrir, conocer e interpretar el mundo a través de diferentes herramientas, entre ellas la ciencia y la filosofía. La filosofía como disciplina acerca al hombre al conocimiento en general, a todo lo conocido; la filosofía de la ciencia o epistemología de la ciencia se encarga de revisar la naturaleza, los fundamentos y la validez del conocimiento científico. El propósito del presente trabajo es presentar una reflexión un acercamiento a la evolución del conocimiento, desde el papel de la filosofía como herramienta para conocer hasta la incidencia de la ciencia moderna y posmoderna en la educación superior, pasando por los aportes de pensadores del renacimiento y comunidades académicas como la Escuela de Frankfurt y el Círculo de Viena. Se mencionan algunas características de la modernidad y la posmodernidad y se aborda el tema de la educación superior con sus riesgos y posibilidades. Se concluye que la modernidad es una condición irreversible, lo que corresponde es apropiarse de él y ponerlo a nuestro servicio y al servicio del bienestar universal. La universidad, como actor fundamental del desarrollo debe revisar su quehacer, con el fin de afianzarse en su papel protagónico en la ciencia, la educación y la cultura.

Palabras clave: educación superior, ciencia, filosofía, posmodernidad, universidad.

Abstract

The human being has been characterized by his interest in discovering, knowing and interpreting the world through different tools, including science and philosophy. Philosophy as a discipline brings men closer to knowledge in general, to everything known; The philosophy of science or epistemology of science is responsible for reviewing the nature, fundamentals and validity of scientific knowledge. The purpose of this paper is to present a reflection on the evolution of knowledge, from the role of philosophy as a tool to know until the incidence of modern and postmodern science

in higher education, through the contributions of Renaissance thinkers and academic communities such as the Frankfurt School and the Vienna Circle. Some characteristics of modernity and postmodernity are mentioned and the topic of higher education is addressed with its risks and possibilities. It is concluded that this is an irreversible process, what corresponds is to appropriate it and put it at our service and the service of universal well-being. The university, as a fundamental development actor, must review its work, in order to establish itself in its leading role in science, education and culture.

Keywords: Higher education, science, philosophy, postmodernity, university.

Introducción

El propósito del presente trabajo es presentar un acercamiento a la evolución del conocimiento, desde el papel de la filosofía como herramienta para conocer la incidencia de la ciencia moderna y posmoderna en la educación superior, pasando por los aportes de pensadores del renacimiento y comunidades académicas como la Escuela de Frankfurt y el Círculo de Viena. Se presentan algunas consideraciones sobre la discusión entre ciencia moderna y posmoderna. Se abordan los temas de ciencia moderna y posmoderna, con sus particularidades y finalmente nos referimos a la educación universitaria en la posmodernidad.

Desde los albores de la humanidad el ser humano se ha caracterizado por el asombro, la curiosidad y la expectación por la naturaleza y su entorno, esto lo ha llevado a interesarse por descubrir, conocer e interpretar el mundo a través de diferentes herramientas, entre ellas la ciencia y la filosofía. La filosofía es una disciplina del conocimiento que abarca aquello que aparece como real a nuestros ojos, por eso su función principal es acercar al hombre al conocimiento en general, a todo lo conocido.

Tanto la ciencia como la filosofía van de la mano porque no podemos pretender encontrar la *verdad* de las cosas utilizando una sola, en tanto que son complementarias. Mientras la ciencia se vale de la experimentación y la observación; la filosofía conduce a reflexionar acerca de la realidad, de sus causas y principios. Para los antiguos griegos, ciencia (episteme - verdad) consistía en un saber seguro y definitivo, en contraposición a doxa (opinión – conocimiento empírico).

Aristóteles ya planteaba que el método inductivo-deductivo era el *método científico*, que consistía en una deducción rigurosa a partir de verdades necesarias, con lo cual era posible construir ciencia exacta. Para Descartes la certeza estaba en lo evidente, en lo indudable y propone un método válido para todos los científicos y, al contrario de Aristóteles, manifiesta que el método ha de ser deductivo. Según Descartes, la ciencia debe fundarse en la experiencia avalada por las matemáticas. El conocimiento científico debe reflejar cuatro principios: evidencia (objeto claramente identificable – no falso), análisis (descomponer el todo en sus partes), síntesis (ir de las partes al todo - juntar relaciones de elementos pequeños para llegar a elementos complejos) y enumeración (verificación).

La ciencia moderna dio lugar a asumir nuevas visiones de la realidad, el mundo material ha de describirse objetivamente, la propiedad esencial de los seres corpóreos sería la extensión y la estrategia más adecuada para conocer sería el *método científico* que se posicionó como *el Método*³⁸ para alcanzar la explicación de los hechos con la ayuda de la estadística y la matemática.

No cabe duda del avance exponencial de la ciencia y de la tecnología y como consecuencia el confort de que disponemos, producto de la ciencia positiva, del rigor científico, de la aplicación rigurosa de la lógica del método científico (Aldana, 2012a, Asensi-Artiga y Parra-Pujante, 2002), especialmente en el campo de las ciencias naturales. Según Bunge (1960), la ciencia es un estilo de pensamiento y

³⁸ Que luego fue denominado hipotético-deductivo desde el positivismo lógico.

de acción, el más reciente, más universal y más provechoso de todos, que permite acercarnos a la explicación del mundo de manera *objetiva*.

Particularidades de la ciencia moderna

Entre las características que se le atribuyen a la ciencia moderna, se encuentran: el mundo tiene una estructura racional similar al intelecto humano, la razón pura o matemática, en la que se apoya, garantiza el esclarecimiento progresivo de cualquier enigma, la razón le otorga al hombre un dominio ilimitado sobre las cosas y proclama el triunfo absoluto de su libertad. La ciencia constituye un conocimiento cierto de fenómenos repetibles y hasta predictibles, con exactitud progresiva; su principal objetivo es establecer leyes naturales, universales y deterministas que rigen el comportamiento de los fenómenos; el método científico se erige como la ruta segura para alcanzar la verdad (Ortega y Gasset citado por Crespo, 2015 y Diéguez, 2006).

Para De Azcárraga (2003) la filosofía no puede darle la espalda al conocimiento científico ni relativizarlo mediante críticas. Ésta debe estar unida a la ciencia, en tanto ayuda a comprender la esencia de las cosas, dice que nuestros sentidos no están preparados para observar fenómenos relativistas o cuánticos “es que nuestra *experiencia personal* es inevitablemente *newtoniana* y *clásica*, no relativista ni cuántica.” (De Azcárraga, 2003, p. 2), postura que refleja una orientación fuertemente positivista, motivada seguramente por su inclinación hacia las ciencias.

Sin embargo, hacer extensiva la aplicación del método científico a las ciencias sociales, tal como lo propuso inicialmente Emilio Durkheim, resulta demasiado ambicioso y peligroso por la complejidad de los hechos sociales. Así que en los últimos tiempos la disputa académica más importante ha girado en torno a la tradición histórica y cultural moderna y posmoderna, discusión que incluye la filosofía y la ciencia (Diéguez, 2006, Lampert, 2008 y Padrón, 2007).

Según Popper (1986) la ciencia no puede considerarse como un elemento absoluto para encontrar la verdad, ésta va a depender del criterio de comprobación que denominó falsación, con el cual determinar la validez científica, y propuso el método hipotético-deductivo de la ciencia. Las teorías científicas, según él, no son más que hipótesis a partir de las cuales se deducen enunciados verificables mediante la observación; si una hipótesis supera la falsación se puede aceptar, solo provisionalmente.

El surgimiento de nuevos problemas, el replanteamiento de problemas antiguos, nuevas propuestas de solución y nuevas vías de exploración han dado lugar a discutir las recientes tendencias de la epistemología (Padrón, 2007). Discusión que se produce en un marco de continuidad, de herencias y rupturas diacrónicas y, especialmente, por adhesión o distanciamiento de un esquema conceptual que hipotéticamente explica y sustenta estas tendencias con sus variaciones.

Padrón sostiene que hay un acuerdo en que la epistemología se refiere al conocimiento y que a partir de ahí se derivan diferencias, dificultades y también problemas. Menciona dos posturas, una anglosajona que tiene que ver con el conocimiento en general, que vendría a ser sinónimo de gnoseología; la segunda, apropiada por países y regiones como Italia, Francia y Latinoamérica, que restringe la epistemología al conocimiento científico, se toma como sinónimo de Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Ciencia, Teoría de la investigación Científica.

Desde Godel, Padrón (2007) asume que la forma como conocemos está mediada inevitablemente por filtros preteóricos, precognitivos, que involucran preconcepciones sobre lo que es el conocimiento y las rutas legítimas de producción y validación. “Al hablar sobre el conocimiento, sin lugar a dudas intervienen estos filtros porque estamos utilizando los mismos recursos de nuestras propias formas y procesos de conocimiento, lo cual enturbia los resultados y oscurece el asunto” (Padrón, 2007, p. 2).

Para afrontar la situación anterior, este autor propone incluir los filtros mencionados en un sistema o aparato conceptual que explique cómo se han generado las teorías del conocimiento, de manera que podamos hablar de conocimiento con propiedad desde alguna perspectiva en particular. Ese sería un modo adecuado de entender y manejar los debates entre investigación cualitativa y cuantitativa, empirismo y racionalismo, idealismo y realismo, por ejemplo; más allá de lo descriptivo y anecdótico.

Entre 1920 y 1990 surgen dos organizaciones que se han considerado básicas para entender el desarrollo de la ciencia, a saber: el Círculo de Viena y la Escuela de Frankfurt. El Círculo de Viena creado en 1929, con el positivismo lógico, se ocupó de distinguir lo que *es ciencia de lo que no lo es* y de construir un lenguaje común a todas las ciencias, el lenguaje de la física. La Escuela de Frankfurt, desde la teoría crítica, adhería a las teorías de Hegel, Marx y Freud, se centró tanto en las condiciones sociales e históricas en que se construyen las teorías y en que se encuentran las personas.

Esta escuela se opone al Círculo de Viena en la forma de entender lo social y lo teórico-cognitivo. Lo social, por cuanto no se puede desconocer que la orientación que se le da a la investigación, al tenor de la dinámica social, influye en la ciencia. Lo teórico-cognitivo porque denuncia la ruptura entre sujeto y objeto y señala la pertinencia de la interacción entre el sujeto investigado y el sujeto investigador, con un compromiso liberador como trasfondo.

Enfoque posmoderno de la ciencia

Diéguez (2006) manifiesta que existe diversidad de enfoques y conclusiones, en algunos casos contradictorios, acerca de una ciencia posmoderna y que la creciente literatura en apoyo a esa ciencia posmoderna recoge casi siempre los mismos ejemplos.

Existe diversidad de enfoques y conclusiones, en algunos casos contradictorios acerca de una ciencia postmoderna y afirma que la creciente

literatura en apoyo a una tal ciencia posmoderna recoge casi siempre los mismos ejemplos: el indeterminismo y el principio de complementariedad en la mecánica cuántica, la teoría del caos, la teoría de catástrofes, el teorema de Godel, la flecha del tiempo (irreversibilidad) en termodinámica, economía ecológica... la teoría de la complejidad, etc. (Diéguez, 2006, p. 1).

Sin embargo, Diéguez analiza dos propuestas que considera mejor articuladas e influyentes: Jean-Francois Lyotard y Jerome Ravetz y Silvio Funtowiccz³⁹, aunque advierte que, si bien, estas posturas son más claras que posturas análogas, tampoco logran demostrar que los cambios que se están dando en la ciencia son suficientes como para oponer la ciencia actual a la ciencia realizada en la modernidad. Tales cambios se pueden atribuir a la evolución de los supuestos metodológicos y axiológicos que caracterizaban la ciencia moderna. Y agrega que, aunque no se puede hablar todavía de una ciencia posmoderna, si se debe valorar positivamente la orientación postmoderna en los estudios sobre la ciencia, teniendo en cuenta sus resultados (Diéguez, 2006).

El enfoque posmoderno según Lyotard

El desarrollo de la ciencia y la técnica en la época moderna no ha resuelto las problemáticas sociales y, por el contrario, ha defraudado a quienes pusieron en ello su confianza. Además de no haber evitado las guerras las ha propiciado; ha contribuido al avance del totalitarismo y de las desigualdades sociales entre países ricos y pobres. Los descubrimientos científicos no se han originado en las necesidades humanas; la ciencia “siempre se ha movido por una dinámica independiente de lo que los hombres consideran deseable, beneficioso, confortable” (Lyotard, 1987, p. 98 citado por Diéguez, 2006, p. 3).

Rato (1987), en *La condición Humana. Informe sobre el saber*, plantea que para Lyotard la posmodernidad representa un cambio en la condición humana, además

³⁹ Para efectos de este trabajo solo nos referiremos a Lyotard.

irreversible. La posmodernidad se caracteriza por la incredulidad en los grandes metarrelatos (dialéctica del espíritu/emancipación), donde el héroe del saber desempeña un fin épico: la paz universal. La razón no es omnipotente, el conocimiento científico ya no es absoluto, la verdad es relativa y cuestionable; la diversidad cultural, razas, lenguajes, religiones ahora hacen parte de los discursos universales. La enseñanza y la investigación, en la modernidad eran funciones históricas de la universidad para descubrir la verdad, ahora se busca formar individuos competentes para que puedan participar activamente en el mercado capitalista.

La educación universitaria en la posmodernidad

En este contexto de crisis y de incertidumbres, característico de la posmodernidad, donde el discurso de *calidad y eficiencia* es el que legitima la educación (la educación superior en nuestro caso), donde la puerta de ingreso es tan ancha como la de salida, porque el factor económico es más importante que la calidad centrada en el aprendizaje autónomo y reflexivo; donde los estudiantes buscan especialmente un diploma para mantenerse en su puesto de trabajo o para adquirirlo; además, de que el conocimiento se ha convertido en mercancía, vale la pregunta por el quehacer de la universidad.

Lampert (2008) advierte las implicaciones del destronamiento de la ciencia con sus efectos en la práctica de la investigación y en la docencia.

Sentimos la necesidad de despertar al dinamismo de la sociedad, de entender los contextos dentro de una visión interdisciplinaria, pero, por otro lado, sentimos la falta de un referente unificador para explicar los fenómenos, hecho que generó una incredulidad en todo y en todos, ocasionando un cierto caos. En la nueva forma de entendimiento hay un destronamiento de la ciencia, que tiene implicaciones directas en la práctica de la investigación y en la docencia (Lampert, 2008, p. 85).

La universidad ha de repensarse, encontrar nuevas formas de conducir los procesos de enseñanza/aprendizaje, enseñar a pensar y a pensarse en un ambiente complejo y cambiante. Lampert (2008) propone dos tipos de cambio: “intrínsecos (modelo pedagógico) y extrínsecos (modelo organizativo de las instituciones)” (p. 90). Lo *intrínseco* se relaciona con la necesidad de un cambio de paradigma educativo: pasar de un modelo basado en la transmisión de conocimiento a un modelo basado en la formación integral.

La formación integral es entendida como un proceso continuo y participativo, que busca desarrollar todas las áreas o potencialidades de la persona humana, desde lo ético, lo espiritual hasta lo estético y lo político, pasando por lo corporal, lo afectivo y lo comunicativo, entre otros, es formarse para *ser* más allá de saber o tener, así que las instituciones educativas incluyen este propósito en sus principios (Aldana y Calero, 2014; Aldana y Castro, 2017) aunque no es fácil identificarla en la práctica. Implica la humanización del ser, a partir del desarrollo de su condición y naturaleza, con el fin de formar personas plenas y sociedades más justas y pacíficas. Sin embargo, al tenor de la globalización, la formación educativa se ha desviado de lo humano y lo social y se ha centrado en la rentabilidad de la cobertura y en el éxito individual sobre el colectivo (Novoa-Herrera, 2016).

Otros imperativos se relacionan con la necesidad de fomentar habilidades *blandas*: saber leer y escribir, saber hablar, saber pensar, trabajar en equipo, estar dispuesto a aprender durante toda la vida y también aprender a “desarrollar los conocimientos de carácter práctico que faciliten la aplicación de los conocimientos teóricos” (Lampert, 2008), no necesariamente para que los estudiantes se formen como buenos productores/consumidores, sino para que aprendan a gestionar su propio bienestar, mediante la adaptación a nuevas condiciones laborales y de vida.

El *cambio extrínseco* requiere que el modelo de organización de las instituciones de educación superior se modifique. El sistema educativo debe flexibilizarse para facilitar la formación durante toda la vida, preparar al educando para su ingreso al

mundo laboral, realizar cursos libres en temas específicos, facilitar la movilidad entre programas y, desde luego, hacer buen uso de la virtualidad.

Lo anterior requiere que los docentes se conviertan en agentes de cambio, así que les corresponde capacitarse para estar a tono con las exigencias actuales en la educación superior y comprometerse con estándares de alta calidad. Aldana (2012b), desde Adúriz-Bravo (2004), señala la pertinencia de tener en cuenta las epistemologías de los docentes y la forma como se aborda el tema de la investigación en ciencias sociales desde la academia.

...es pertinente tener en cuenta las epistemologías de los docentes como condición para favorecer cambios didácticos en la enseñanza, por cuanto en el campo educativo existe una relación estrecha entre las epistemologías de los docentes y la forma como se aborda el tema de la investigación en ciencias sociales desde la academia (Aldana, 2012b, p. 50).

Los estudiantes deben responsabilizarse de su propia formación, desde la ética y la autonomía, sin perder de vista el compromiso con la sociedad, enfocados en un desarrollo autosostenible y bienestar para todos. Han de participar de manera activa en la construcción de conocimiento y en su propio aprendizaje aprovechando sus habilidades en el manejo de las tecnologías de la información.

Un aspecto a fortalecer en la educación superior, en principio, es la educación pública, porque es al Estado al que le corresponde formar ciudadanos para fomentar los valores culturales y la identidad de sus países y regiones, de manera que puedan transformarse en ciudadanos del mundo sin perder ni renunciar a sus raíces, como dice Lampert (2008). La calidad de la educación debe analizarse desde lo reflexivo y cognoscitivo, no solo desde la cobertura y la eficiencia.

A la universidad le corresponde situar de nuevo la investigación en el lugar que le ha correspondido, en tanto una de las tres funciones esenciales de la educación superior. Sin investigación seguiremos *consumiendo* conocimiento ajeno, muchas

veces de manera acrítica, sin atrevernos a producir lo propio, y también porque nos asiste el derecho y la obligación de participar en la escena mundial del avance del conocimiento. Además, cada vez surgen nuevas problemáticas y metodologías que amplían las posibilidades de investigar, a pesar de las dificultades de financiamiento y condiciones para su realización.

Valga mencionar que un problema que se ha generado es el facilismo que han asumido los estudiantes respecto a su formación académica. Por lo menos en Colombia, en algunas instituciones de educación superior de nivel medio están graduando, si acaso, técnicos para el *hacer*, no científicos que aporten conocimiento de punta a la solución de problemas y al desarrollo de sus comunidades. No se están fomentando habilidades científicas ni investigativas que le otorguen un rol protagónico al futuro profesional. Consideramos que la universidad no necesita un paradigma *anclado* como dice Lampert (2008) capaz de dar sustento a las funciones básicas de enseñanza, investigación y extensión cultural, porque lo constante es el cambio.

Consideraciones finales

En todas las épocas el ser humano se ha interesado en descubrir, conocer e interpretar el mundo a través de diferentes herramientas, entre ellas la filosofía y la ciencia. La filosofía en el marco de la ciencia devino en epistemología de la ciencia o filosofía de la ciencia y con ello la demarcación de los paradigmas científicos. La ciencia ha sido objeto de cambio producto de la evolución histórica y cultural, actualmente no se pone en duda el valor de la actividad científica, tampoco que la ciencia es una buena forma de adquirir conocimiento de la naturaleza y de la realidad social y humana, que contribuye al desarrollo social. Lo que no se puede hacer es encasillar la ciencia en un paradigma único, ni asumir que es la única forma válida de conocer.

Al tenor de la filosofía de la ciencia se debaten los temas de ciencia moderna y posmoderna, cada una con sus particularidades. En la modernidad se asumió como único conocimiento válido el que fuera construido mediante el método científico, basado en la observación y la experimentación. La posmodernidad, por el contrario, da cabida al rescate de saberes, más allá del conocimiento científico; a la diversidad de métodos de investigación donde pueden interactuar el investigador y el objeto de estudio. La universidad, como actor fundamental de la formación para el desarrollo, requiere revisar su quehacer y la forma como lo está realizando, con el fin de afianzarse en su papel protagónico en la ciencia, la educación y la cultura.

Referencias bibliográficas

- Aldana, G. M. (2012a). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. En: G. M. Aldana y E. Mora. *El quehacer investigativo. Enseñanza, modalidades y presupuestos y evaluación de la investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 84 – 98. Disponible en: <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/561/2/texto%20completo.pdf>
- Aldana, G. M. (2012b). Enseñanza de la investigación y epistemologías del de los docentes. En: G. M. Aldana y E. Mora. *El quehacer investigativo. Enseñanza, modalidades y presupuestos y evaluación de la investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 40 -56. Disponible en: <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/561/2/texto%20completo.pdf>
- Aldana, G.M. y Calero, M. (2014): Apropiación de la formación investigativa en enfermeros. *Revista Aletheia*, 6(2), 182 – 201. ISSN 2145-0366. <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA>. ISBN 2145-0366.

- Aldana de Becerra, G. M. y Castro Molinares, 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. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN>.
- Asensi-Artiga, V y Parra-Pujante (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. *Anales de documentación*, 5, 9-19. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500001>
- Bunge, M. (1960). La ciencia. Su método y su filosofía. Disponible en: http://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Crespo, L. (2015). *La crítica de Ortega y Gasset a la modernidad y su lugar en la filosofía contemporánea*. Tesis doctoral. Departamento de Filosofía del País Vasco. Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://addi.ehu.es/handle/10810/16003>
- De Azcárraga, J. A. (2003). Ciencia y Filosofía. *Revista de difusión de investigación de la Universidad de Valencia, Anuario*, 40-46.
- Diéguez, A. (2006). La ciencia desde una perspectiva postmoderna: Entre la legitimidad política y la validez epistemológica. *Actas de las II Jornadas de Filosofía: Filosofía y política* (Coín, Málaga Ciencia y Filosofía. 2004), Coín, Málaga: Procure, pp. 177-205. Disponible en: <http://webpersonal.uma.es/~DIEGUEZ/hipervpdf/CIENCIAPOSTMODERNA.pdf>
- Lampert, E. (2008). Posmodernidad y universidad: ¿una reflexión necesaria? *Perfiles Educativos*, 79 – 83. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/40440786_Posmodernidad_y_universidad_una_reflexion_necesaria
- Novoa-Herrera, A. J. (2016). La formación integral: Una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de filosofía*, 2(18), 85-214. Disponible en [file:///D:/Users/Lenovo/Downloads/document%20\(6\).pdf](file:///D:/Users/Lenovo/Downloads/document%20(6).pdf)
- Padrón, J. 2007. Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, 1-28. Disponible en www.moebio.uchile.cl/28/padron.html
- Popper, K. (1986). La Lógica de la Investigación Científica. Editorial Tecnos.

Rato, A. (Trad.) (1987). *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana S.A. (R.E.I.). Disponible en: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KBWV3GHX-14QHSDf-321>

8.

CONFLICTO COGNITIVO, PEDAGOGÍA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO¹

COGNITIVE CONFLICT, PEDAGOGY AND DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

Ricardo Arrubla Sánchez²

rarrubla@areandina.edu.co

Fundación Universitaria del Área Andina

Bogotá, Colombia

Resumen

¹ Investigación en Modelos Mentales y Conceptuales: la influencia del conflicto psico-social en la formación del pensamiento crítico.

² Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad del Área Andina. Director del Grupo Interdisciplinar en Desarrollo Social y Humano del Departamento de Humanidades, a cargo de las líneas de investigación en Humanismo Digital, Memorias y representaciones sociales y pensamiento crítico.

Orcid: 0000-0003-1548-8195

El capítulo *Conflicto cognitivo, pedagogía y desarrollo del pensamiento crítico*, aborda la incidencia del conflicto psico-cognitivo en los procesos de aprendizaje, para ello se realiza una descripción histórica sobre la evolución de los modelos pedagógicos en Colombia y se caracterizan las principales dificultades que tienen los estudiantes que presentan problemas de conducta y déficit de atención. Es una investigación etnoeducativa con metodología cruzada, que busca comprender los diferentes factores que inciden en la enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico, para ello, estudia el contexto institucional, con una muestrade 113 Proyectos Educativos Institucionales y, la aplicación de una encuesta a 36 estudiantes del grado décimo. La investigación permitió establecer que no existen pedagogías orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, por lo tanto, se requiere de la fundamentación de una pedagogía crítica y de la creación de modelos de educación y aprendizaje situado.

Palabras clave: Conflicto, pensamiento, aprendizaje, competencias, pedagogía

Abstract

The chapter *Cognitive Conflict, Pedagogy and Development of Critical Thinking*, addresses the incidence of psycho-cognitive conflict in learning processes, for this a historical description is made about the evolution of pedagogical models in Colombia and characterizes the main difficulties that Students have behavior problems and attention deficit. It is an ethnoeducational research with cross methodology, which seeks to understand the different factors that influence the teaching and learning of critical thinking, for this, it studies the institutional context, with a sample of 113 Institutional Educational Projects, and the application of a survey to 36 Tenth grade students. The research allowed to establish that there are no pedagogies oriented to the development of critical thinking, therefore, it is required the foundation of a critical pedagogy and the creation of models of education and situated learning.

Keywords: Conflict, thinking, learning, skills, pedagogy.

Introducción

El documento de investigación Conflicto Cognitivo, Pedagogía y Desarrollo del Pensamiento Crítico, es el resultado de la investigación en Modelos Mentales y Conceptuales presentada como proyecto de grado para el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuathemoc. La problemática se abordó desde la incidencia del conflicto psico-cognitivo en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes. El punto de partida, fue pensar el problema del pensamiento crítico en la educación, para ello, se realizó una revisión teórica del concepto, sus usos, y criterios o factores de competencia. Siendo esta una categoría amplia que abarca múltiples aspectos, tanto teóricos, como cognitivos y metacognitivos.

La política de Educación Nacional regida por el Ministerio de Educación, considera fundamental para el crecimiento productivo y humano del país, el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes durante su proceso de formación, a nivel de básica, secundaria y universidad, el cual debe reflejarse en el desarrollo cultural, científico y educativo del país. Pero en especial, en un mejor desempeño de las pruebas Saber Pro, y en los niveles de evaluación del desarrollo cognitivo en este campo tan particular del conocimiento científico. El pensamiento crítico, para Zamora (2006) es la capacidad de emitir juicios válidos y razonables, centrando con ello, su interés de aprendizaje en factores como el lenguaje, la argumentación y la lógica gramatical.

Por lo tanto, para el desarrollo del pensamiento crítico se requieren de diferentes factores que permitan su estructuración dentro de los planes educativos y de los modelos pedagógicos de aula y curriculares. Lo anterior, conlleva al cuestionamiento de las metodologías pedagógicas y los modelos educativos, así como de otros factores institucionales, sociales y psicológicos que impiden que los estudiantes puedan adquirir de manera afectiva esta competencia. Según Facione (2017) la adquisición de esta competencia no sólo implica el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también hace referencia a la actitud o disposición

que el estudiante asume frente a la realidad y el conocimiento de la misma. Es necesario resaltar la expresión ya que no sólo se debe educar a la persona para que adquiera un conocimiento, lo entienda para que lo aplique en la transformación de su realidad social, sino que, además, debe cambiar su personalidad por medio de una actitud favorable, abierta y dispuesta hacia el conocimiento de la realidad y en especial, para que realice su abordaje desde el paradigma crítico.

Ello implica que la educación debe ser adecuada para el logro de una competencia tan amplia, que a la vez involucra su parte cognitiva pero también su actitud ante la comprensión de la realidad social y política de su país. Por lo que tal educación debe ser impartida por medio de un proceso disciplinado, activo, que le permita conceptualizar, analizar, experimentar y sintetizar la información, para de esta manera realizar su proceso de comunicación del conocimiento, y formarlo como un ser autónomo, reflexivo y racional. Con ello, se pueden identificar herramientas de pensamiento que sirven de soporte para la adquisición de la competencia, entre ellas: análisis, retórica, lógica argumental, dialéctica y evaluación.

El manejo pedagógico para adquirir el pensamiento crítico, involucra el desarrollo de actividades intencionadas en diferentes campos del conocimiento, tanto a nivel macrosocial, sistémico, holístico, como histórico-político y epistemológico. Teóricos como Nieto y Saiz (2011), establecen que para adquirir el pensamiento crítico se deben desarrollar de manera paralela habilidades de pensamiento, habilidades disposicionales y comprensión epistemológica. Lo cual indica que se deben llevar a cabo actividades programadas de tipo educativo, académico y evaluativo, para medir el progreso de la competencia en estos tres campos.

De manera especial, la investigación se orienta en comprender el pensamiento crítico como una serie de habilidades y conocimientos que permiten mejorar los procesos de aprendizaje, la comprensión de la realidad individual, colectiva, comunitaria o social, pero más importante aún, porque permite pensar la pedagogía crítica para la construcción de una conciencia política, un sujeto participativo y con capacidad analítica, más que para el desarrollo de habilidades para el mercado, la

empresa y/o la producción. Con ello, no sólo se trabaja para que el estudiante adquiera elementos de razonamiento, cumpla con los estándares intelectuales universales, adquiera habilidades de pensamiento racional y los rasgos intelectuales, sino para que también adquiera un sentido de conciencia por su contexto y realidad inmediata, lo cual implica pensar su formación personal, desde la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la alteridad.

Surge el interrogante, sobre la forma como se llevan a cabo los procesos de formación educativa en este sentido, y si realmente, estamos pensando la educación para formar verdaderos pensadores críticos, o simplemente se están desarrollando algunas competencias y cargando al estudiante con información, actividades y tareas. Siendo esta una necesidad urgente para el caso colombiano; país que tiene un índice alto de violencia escolar, bajos niveles de lectura comprensiva, problemas de deserción estudiantil, mal uso de las Tecnologías de la comunicación y actitud agresiva y desafiante ante las autoridades.

Así, el resultado de una pedagogía para el pensamiento crítico debe llevar a la producción de un conocimiento crítico o epistemología crítica que se pueda llevar a la práctica, que se pueda evaluar y su vez sirva de fundamento teórico para la interpretación y comprensión de nuevas realidades. Al respecto sostiene Kuhn (1999) que el conocimiento epistemológico se produce cuando se adquiere una amplia comprensión de un hecho o fenómeno social, que a su vez sirve para valorar y seguir avanzando en el aprendizaje de ese mismo hecho o fenómeno social. Por tal razón, el resultado del proceso debería estar asociada a la producción de textos críticos y finalmente al cambio hacia una mayor apertura a las investigaciones y producción de conocimiento teórico y aplicado en este campo. Fenómeno que por el contrario no se está dando.

Esta investigación indaga en ese sentido, puesto que parte del hecho de que las mentalidades y lógicas de pensamiento, permiten explicar hechos y fenómenos sociales, estando concatenados, la evolución del pensamiento con el crecimiento económico, social o político de una determinada época o periodo histórico de

tiempo. Con ello, cada vez se da mayor importancia al estudio de las ideas, a las actividades para desarrollar la inteligencia humana, pero, sobre todo a establecer la influencia de contexto medio ambiental en su formación y desarrollo. En la sociedad actual, el pensamiento crítico enfrenta diferentes dificultades para su desarrollo, entre ellas, de tipo psicológico-individual, cognitivo, social y quizá, la más importante, de orden pedagógico educativo. Hay que tener presente, que adquirir una competencia de pensamiento crítico, implica el desarrollo de diferentes habilidades, que van desde el razonamiento, adquirir los rasgos intelectuales apropiados, habilidades para superar las barreras que impiden el pensamiento racional y finalmente la adquisición de saberes desde el razonamiento ético y las habilidades para analizar la información de los medios de comunicación masiva y los mensajes de los contenidos de las propagandas y Noticias Nacionales y Mundiales.

Así, esta investigación se viene desarrollando hace más de tres años, la pesquisa inicial se orienta en establecer un marco histórico que permita dar cuenta de la evolución del pensamiento pedagógico en Colombia, en segunda medida, se establece un rastreo teórico-conceptual sobre la evolución del concepto, su relación con la teoría crítica, y en la actualidad con el desarrollo de competencias y habilidades de tipo metacognitivo. Para conocer sobre los problemas que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico se realiza un grupo focal con 7 estudiantes y se aplica un instrumento tipo encuesta a 36 estudiantes para medir su relación entre conflicto psico-cognitivo y pensamiento crítico.

Contexto histórico de interpretación

El tema del pensamiento crítico no puede ser comprendido sin tener presente el contexto histórico del país, ya que la pedagogía y los modelos educativos han estado influenciados de manera directa por estos factores. Así, la influencia de la religión proviene desde el periodo de la conquista, y la búsqueda de una educación pensada para el trabajo, proviene desde el inicio de la república liberal. Por tal razón, se pueden identificar cinco grandes periodos en la historia de la pedagogía en

Colombia, el primero se puede denominar educación católica, cuya pedagogía es la neoescolástica, momento que va desde la conquista hasta 1930. El segundo periodo, se conoce como pedagogía activa y abarca el tiempo que va desde 1930 a 1950; esta educación tiene mucha influencia de la necesidad de fortalecer los procesos de industrialización al interior del país y de impulsar la economía y productividad nacional; el tercer periodo, se llama pedagogía liberadora, va desde los años 60, y tiene una alta influencia del pensamiento crítico y de la pedagogía del oprimido; a partir de los 80 aparecen los constructivismo, en los 90 la pedagogía personalista, y en la actualidad la pedagogía virtual.

Evolución de los modelos pedagógicos

A partir de la consulta realizada en los documentos históricos, se puede establecer que la educación tradicional, en esencia fue regida por el denominado Plan Zarda de 1982, el cual fundamentó sus principios, a partir de la priorización de la educación religiosa y moral por medio del permiso otorgado a la Iglesia de controlar la enseñanza. Así, la educación tradicional, es una educación católica y conservadora, inspirada en la antropología escolástica, tomista y agustiniana, que enseña la doctrina de la Iglesia y concibe al ser humano desde su dimensión espiritual, como un ser para la familia y la sociedad. El exponente más destacado fue Martín Restrepo, con su documento *Elementos de Pedagogía* (1892) una obra pensada para reforzar la fe y las creencias católicas. Así, desde 1986 hasta 1930 toda la educación en Colombia se orienta por vocación de la Iglesia, quienes conciben al hombre como un ser dual, a quien debe de estimularse esencialmente la Fe y la razón como factores complementarios para la vida física y metafísica.

La educación religiosa adquirió gran importancia para el país, pero el balance a nivel económico mostraba una realidad muy diferente en comparación con el crecimiento y desarrollo de países extranjeros, para lo cual, y ante la revisión de la pobreza en los campos y del gradual avance en el crecimiento empresarial e industrial, el país comenzó a incorporar un nuevo modelo, que sirviera para suplir los problemas de la educación tradicional. En especial, se comenzó a pensar en mano de obra

calificada, que diera un mejor soporte en la producción. Así aparece, la tecnología educativa, cuya función era la de diseñar un plan educativo para que se incorporaran las materias que permitían cumplir con este propósito.

Además, se construyen una serie de colegios técnicos para tal fin, entre ellos los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada), los ITA (Institutos Técnicos Agrícolas), cuya misión era desarrollar las habilidades y destrezas para la productividad, por lo que llevó a que fuera considerada más una educación técnica que de formación humana. En dicha educación, los conocimientos eran prediseñados y estandarizados, lo cual condujo a que las instituciones realzaran el concepto de autoridad, y la creación de normas disciplinarias que permitieran homogenizar los procesos de enseñanza en los colegios y escuelas.

La tecnología educativa concibe a las instituciones escolares como sistemas y a los estudiantes como sujetos públicos, a los que se articulan para que puedan ingresar a ser parte del sistema social. Es una educación pensada desde y para la productividad del individuo en un mundo industrial. Ante esta educación, surge una postura que vendrá a manifestar su alto inconformismo con una educación tan mecanizada, en especial, las teorías de izquierda le darán un tono político y social a dicha educación, promoviendo un nuevo modelo al que llamarán pedagogía de la liberación.

La pedagogía de la liberación tiene una alta influencia de la Filosofía de la Liberación, así como de los postulados teóricos de la teoría de la dependencia (CEPAL-Brasil), y de pensadores como Leonardo Boff y de Enrique Dussel. Esta escuela toma partido por el oprimido, y da cabida al estudio de las diferentes formas de reivindicación social de derechos humanos, por lo que da cabida a las voces de quienes luchan en los movimientos sociales, sindicales y políticos. También propone una educación popular frente a la educación neoliberal, corporativa y tecnocrática, tiene un auge en la sociedad colombiana, en especial, requiere de una revisión conceptual detallada debido a que fue un instrumento manejado por la iglesia en el que se fusionaron teoría social, ideología marxista y cristianismo.

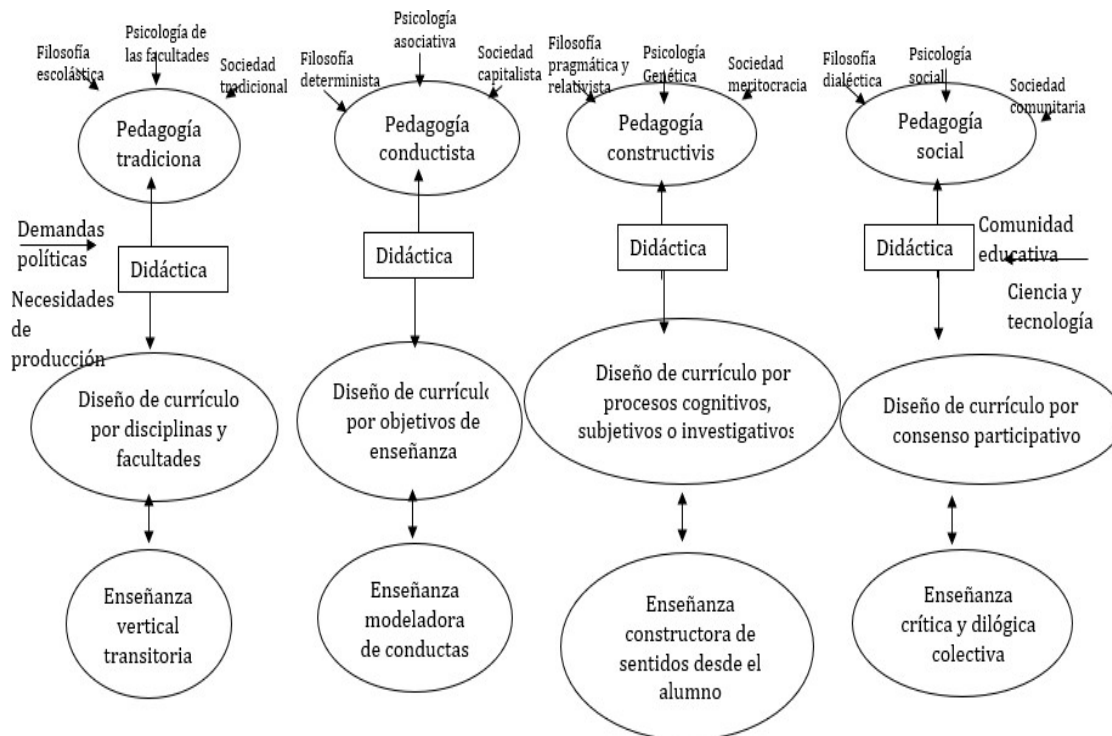
Así mismo, se incorpora el concepto de escuela activa, la cual concibe las instituciones como laboratorios experimentales, quien emplean el conocimiento de las ciencias naturales, de la biología, la geografía, etc para enriquecer los procesos de aprendizaje, volverlos vivenciales y significativos. Colegios como el Liceo Moderno emplean este tipo de educación, que requiere una inversión adicional por parte de los padres, para que pueda ser efectiva y exitosa. Mientras que durante la década del 80 se da el surgimiento de los constructivismos, modelo pedagógico que tendrá un alto auge en las instituciones bogotanas, siguiendo los postulados de dos teóricos, Jean Piaget y Vygotski.

Para el constructivismo, es el estudiante el que debe construir su propio conocimiento, por eso debe tener siempre una actitud favorable hacia el estudio, ya que es visto como un ser autónomo, racional y social. En este sentido, tiene muy presente la capacidad de las personas para construir conocimientos a partir de sus presaberes, de la interacción social y con el ambiente que le rodea, así como de la misma capacidad que tienen sus estructuras sociales. Con este modelo se le da mucha importancia a los factores psicológicos, cognitivos y sociales, los cuales se consideran fundamentales para el equilibrio y evolución del ser humano.

La implementación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que desarrolla la Constitución de 1991, traerá un cambio significativo en la educación, al establecer las condiciones legales necesarias para garantizar los derechos fundamentales e individuales de las personas, entre ellos, promover las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Además, se compromete a generar acciones para desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica, y mejorar la calidad de vida, generar progreso y cultura social. Las pedagogías personalistas, surgen durante la década del 90, y retoman de la escuela activa, la importancia de resaltar, defender y respetar las diferencias individuales, también lo llaman educar para la acción, donde se pone a prueba el individualismo competitivo de los estudiantes, y su capacidad para resolver problemas.

En la Tabla 1 se presentan las características más importantes de las diferentes pedagogías teóricas, su relación con las didácticas y el diseño curricular. Destacan cuatro tipos de pedagogías: tradicional, conductista, constructivista y pedagogía social, las cuales cumplen fines y propósitos diferentes. Por ejemplo, la pedagogía tradicional aún se mantiene en la actualidad, así como un sin número de instituciones de carácter religioso que mantiene los principios de la educación escolástica y lo relacionan con pedagogías de tipo tecnológico o social.

Tabla 1. Conducta problema.



Fuente: (Bloomquist & Schnell, 2002)

Cabe resaltar que la educación colombiana está aún ligada al legado escolástico y a la influencia de la iglesia, no sin desconocer que estos colegios también están a la vanguardia en innovaciones pedagógicas, tecnológicas y científicas. Por lo tanto, estos modelos pedagógicos, no siempre están por separado, en la actualidad existe un eclecticismo acrítico frente a su uso, siendo este uno de los factores que más

incide en la aparición del conflicto cognitivo y en el desarrollo del pensamiento crítico.

Contexto actual de interpretación

La educación en Colombia enfrenta diferentes retos provenientes de las dinámicas sociales locales, entre ellas, la violencia de los contextos, las bajas condiciones económicas y la falta de una cultura lectora en los hogares, son factores externos que inciden para que los jóvenes no accedan a formas de pensamiento más estructuradas para tratar de entender la realidad. En este sentido, la investigación, determina como importante, tener un conocimiento inicial que sirva de marco interpretativo a una realidad más cercana al problema de estudio y, la forma como incide en la aparición del conflicto psico-cognitivo y en el pensamiento crítico.

Establecer una identificación de los problemas cognitivos en los estudiantes, implica llevar una bitácora de los procesos para corregir y autoevaluar el aprendizaje y, sobre todo, direccionar según las dificultades de conocimiento y saberes en los grados y por edades. La institución escolar cumple un importante e imprescindible papel para orientar la producción de narrativas identitarias, ampliar el horizonte simbólico, conceptual y comprensivo de los estudiantes, pero más necesario aún de desarrollar el juicio crítico, argumentado y racional, por lo que reconocer estos problemas, sirve para construir información sobre la configuración de los modelos mentales y de esta manera, establecer sus problemas, fallas y dificultades para mejorarlas y cambiarlas.

Por lo que la identificación de referentes que permitan comprender los problemas por los que atraviesa el estudiante son de gran utilidad, para generar modificaciones didácticas, conceptuales y de contenido, que contribuyan en el desarrollo del pensamiento crítico y de sus habilidades. Así, pensar valores como la empatía o la solidaridad en el aula, significa manejar la parte emocional del estudiante para que pueda, construir lazos de confianza a pesar del individualismo y los problemas de división social. Con ello, se puede dar cabida a pensar la presencia o ausencia de soportes subjetivos que orienten a los adolescentes y jóvenes en su experiencia

de aprendizaje, individual social, dada por las formas de sociabilidad y la configuración de lazos sociales, por la construcción de la autoridad y, más particularmente, por la centralidad normativa, reglamentaria y pedagógica de la institución escuela.

Así, los problemas que enfrentan los jóvenes tiene múltiples causas, se relacionarán las que puedan ser inmediatas al aula y los procesos de aprendizaje en la escuela. En la Tabla 2 se identifican diferentes factores que inciden en el proceso durante esta etapa de su vida, en especial, Bloomquist y Schnell (2002) mencionan, que emerge un concepto negativo de sí mismo, no se preocupa por el desarrollo de especiales habilidades e intereses académicos, y en muchas ocasiones, toma decisiones sobre su carrera profesional, que pueden resultar no viables.

Tabla 2. Conducta problema en la educación secundaria.

Edad	Desarrollo típico	Desarrollo con presencia de conducta problemática
Bachillerato	Gestiona poco las emociones duras	Puede aparecer rabia intensa o ansiedad
	Es consciente de su comportamiento y del impacto que tiene en los demás	No es consciente de su comportamiento y del impacto que tiene en los demás
	Se involucra en actividades positivas	Se involucra en actividades negativas
	Mantiene lazos familiares fuertes	Pobres relaciones familiares
	Vence bastantes miedos	Los miedos persisten
	Entiende y expresa emociones complejas	No entiende o expresa emociones complejas
	Emerge un concepto positivo de él mismo	Emerge un concepto negativo de él mismo
	Tiene pensamientos positivos y amables	Tiene pensamientos negativos
	Consolida habilidades e intereses especiales	No tiene especiales habilidades e intereses
	Se preocupa por un plan vocacional o carrera	Establece carreras o planes vocacionales no viables

Fuente: (Bloomquist & Schnell, 2002)

Para Gree (2000) los problemas de comportamiento se dan cuando las demandas del entorno exceden la capacidad del niño de responder adaptativamente. Este autor sitúa el origen de la conducta problemática en la carencia de habilidades, en general cognitivas, que intervienen en la comprensión del entorno social, la resolución de problemas y la capacidad de afrontar la adversidad.

Así, se pueden resumir los efectos que provoca la carencia de habilidades según Gree (2000): Dificultad para gestionar transiciones, pasar de una idea o de una tarea a otra, dificultad para reflexionar sobre múltiples ideas o pensamientos simultáneamente, dificultad para tener en cuenta las posibles consecuencias o resultados de las acciones, dificultad para expresar en palabras preocupaciones, necesidades o pensamientos, dificultad para gestionar la respuesta emocional a la frustración y pensar racionalmente, dificultad para cambiar de idea, plan o solución original e inflexibilidad, interpretaciones inexactas / distorsiones o sesgos cognitivos. Este tipo de dificultades, deben ser resueltas durante el conflicto de aprendizaje, para facilitar la transición o el desplazamiento cognitivo, siendo este factor fundamental para determinar la capacidad que tiene el estudiante de cambiar de pensamiento frente a las necesidades del entorno. Esta dificultad aumenta, al tener que realizar acciones u operaciones diferentes a las que realizarían en primera medida, o cuando ya existe una frustración pasada que está presente en la memoria de trabajo. Con ello, se corrobora la posibilidad que tiene el estudiante de resolver problemas, pero en especial, su capacidad de organizar y planificar pensamientos. Al ser una conducta problema, el estudiante se enfrenta a una dificultad que supera su capacidad de resolver cognitiva, lo que puede hacer que aparezca el sentimiento de frustración, llevándolo a frenar su proceso frente al desafío propuesto. En este caso, el conflicto de aprendizaje, involucra las emociones del estudiante, las cuales son fundamentales para afrontar y resolver el problema.

Problemas asociados a los déficit y trastornos de atención

La Tabla 3 recoge los principales síntomas y conductas alteradas, sistematizadas por Alsina, Amador, Arroyo, Badia, Contreras, Mas, Mena, Salat y Saumell (2014) en su investigación sobre déficit de atención, trastornos de conducta y convivencia escolar. Muchos están asociados a los problemas que aparecen en el aula, y su posible relación con un trastorno.

Tabla 3. Problemas del déficit de atención.

Hiperactividad-impulsividad

Se mueven excesivamente (pies y manos, o se remueven en el asiento).

Corren o saltan en situaciones o lugares inapropiados.

Están siempre “en marcha”

Hablan mucho

Responden antes de que se acaben las preguntas

Interrumpen con frecuencia a los demás

No esperan su turno en juego u otras actividades

Tienen problemas de relación: no cumplen las reglas de los juegos, se entrometen, molestan.

Otros problemas asociados

Cognitivos

Dificultades en funciones ejecutivas (memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad cognitiva, planificación, organización, fluidez verbal y control inhibitorio).

Déficits en el procesamiento de la información temporal.

Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, ortografía y matemáticas).

Inadecuada estimación y manejo del tiempo.

Menor sensibilidad a los errores.

Dificultad en el establecimiento y selección de metas.

Lenguaje

Retraso en el inicio del lenguaje

Dificultades en el habla

Capacidad reducida para organizar y expresar las ideas

Déficits en solución de problemas verbales

Retraso en la internalización del lenguaje

Desarrollo motor

Signos neurológicos menores (lentitud o pobre coordinación motora y movimientos en espejo).

Lentitud en movimientos motores gruesos.

Dificultad en la ejecución de secuencias motoras complejas.

Funcionamiento escolar

Rendimiento escolar bajo

Funcionamiento emocional

Déficits en la regulación emocional, tanto de sentimientos positivos como negativos (reconocimiento y manejo de la ira, y la regulación de la alegría excesiva).

Dificultad para tolerar las frustraciones

Dificultad para el reconocimiento de expresiones emocionales faciales.

Funcionamiento social

Déficit en la comprensión y la atribución social.

Bajos niveles de conductas prosociales, de cooperación y participación.

Elevada frecuencia de conductas sociales problemáticas: impulsividad, intromisión, agresión y hostilidad.

Dificultades en la relación con los padres, hermanos y con la familia extensa.

Fuente: (Alsina, y otros, 2014)

Para Assael y Neumann (1989) con relación al rendimiento académico, indican que se debe tener presente la amplitud de los programas de estudio, la metodología del maestro en el aula, el número de estudiantes por aula, los conocimientos previos del niño, así como el nivel cognitivo de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”. Los problemas asociados al déficit de atención, son muchos, y deben ser priorizados según las necesidades y la dificultad del problema.

En la Tabla 4 se relaciona el promedio de respuestas incorrectas a nivel nacional, sobre el ítem de lectura crítica, siendo porcentajes relevantes, que muestran las dificultades en un campo tan importante como este, ya que su pleno desarrollo es fundamental para realizar deducciones, inferencias y abstracciones, necesarias para que pueda surgir el pensamiento crítico.

Tabla 4. Porcentaje promedio de respuestas incorrectas nacionales, módulo de lectura crítica.

Afirmación	% de respuestas incorrectas 2017
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	47%
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	42%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	46%

Fuente: Icfes (2017). Información de la prueba Saber Pro

Al comparar la realidad de las pruebas con los países desarrollados, como Canadá o Australia, se pueden relacionar otros aspectos, tales como el porcentaje de inversión en educación, el cual, en nuestro país llega al 7.4%, mientras que en los países desarrollados invierten más del 4% del PIB en investigación.

Se estima que 100 niños ingresan al sistema educativo cada año, y de ello tan sólo terminan 60, la culminación de la educación básica de noveno grado, mientras que, frente a la calidad, se puede comparar que Colombia estudia un promedio 680 horas de clase al año, contra 1.100 en Estados Unidos, 1.200 en Corea, 1.300 en Europa, y 1.500 en Japón.

Así, la Tabla 5, Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en el módulo de razonamiento cuantitativo, presenta promedios de 62% de respuestas incorrectas en argumentación, 50% en interpretación y 58% en formulación y ejecución. Siendo este la base para el desarrollo lógico racional, fundamental para producir formas de pensamiento más elaborado a partir de las deducciones y redes semánticas comprensivas.

Tabla 5. Porcentaje promedio de respuestas incorrectas nacionales, módulo de razonamiento cuantitativo.

Competencias	Afirmación	% de respuestas incorrectas 2017
Argumentación	Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para solucionar problemas.	62%
Formulación y ejecución	Frente a un problema que involucre información cuantitativa, plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas.	58%
Interpretación	Comprende y transforma la información cuantitativa y esquemática presentada en distintos formatos.	50%

Fuente: Icfes (2017). Información de la prueba Saber Pro

Finalmente, vale la pena relacionar como elementos disruptivos de la realidad educativa, los elementos asociados según el informe del DANE (2018): Factor 1. Aspectos comportamentales, Factor 2. Colegio y ambiente del aula, y Factor 3. Entorno o contexto social. Respecto al primer factor, se establece que el 17,4% de los estudiantes de grado 5 fueron ofendidos o golpeados por un compañero de su curso, mientras que para los grados 6 a 9 se registra un 12,6%, y en los grados 10 y 11 es el 5,5%. Respecto al segundo factor, la indisciplina es el comportamiento que más afecta el ambiente en las aulas escolares, 84,5% de los estudiantes de grado 5 y el 86,6% de los grados 6 a 9, determinan es la principal causante. Mientras que en los estudiantes de los grados 10 y 11, la indisciplina registra un 82,1%, las agresiones verbales entre compañeros un 54,5% y los chismes un 38,1%. Respecto al tercer factor, el 10,3% de los estudiantes de 5 a 11 dicen que los problemas de padillas, pelas o atracos en el barrio son comunes, y que incide en la percepción que se tiene de la educación y de la realidad social.

Materiales y métodos

Se recolectaron los datos en 4 momentos o sesiones. El propósito de este método es indagar sobre las raíces del problema, sus causas, consecuencias e implicaciones y, analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, frente al desarrollo del pensamiento crítico.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos fueron las siguientes:

- Análisis de Documentos: PEI, Normativa de Convivencia, Documento Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, trabajos de los estudiantes.
- Cuestionario de preguntas para entrevistados.
- Encuesta para el total de la muestra.

Instrumentos de información

La construcción de instrumentos se realizó con la intención de obtener información complementaria para la comprensión del fenómeno estudiado, en especial para que permita comprender aspectos cognitivos, psicológicos y sociales. Para ello, se dividió en cuatro partes: a) Datos del entrevistado b) Diagnóstico cuadrantes de aprendizaje c) Evaluación del aprendizaje d) Conflicto y sensibilidad social.

Para su elaboración se tuvo en cuenta en la Tabla 6 *Operacionalización de las categorías*, usado para dimensionalizar el proceso de medición psicométrica en el instrumento. Características socio-demográficas y poblacionales, 2) Percepción del aprendizaje, 3) Cuadrantes de Aprendizaje, 4) Evaluación del aprendizaje, 5) Conflicto e interacción social, 6) Pensamiento crítico.

Tabla 6. Operacionalización de las categorías

Categorías	Dimensiones	Indicadores
Percepción del aprendizaje	Tipos de clases	Preferencia teórico-práctica
	Concepto de evaluación	Percepción de mecanismo de control
	Pruebas	Preferencia de control
	Causas del fracaso	Percepción de problemas
	Estrategias	Formas de organización

Evaluación del aprendizaje	Estilo de aprendizaje	Control metacognitivo
	Respuesta ante problemas	Actitud ante la ciencia
	Perfil investigativo	Principios científicos
	Proyección de pensamiento	Principios científicos
	Respuesta en público	Control conductual
	Puntos de vista	Capacidad de negociación
	Metas y objetivos	Actitud ante la ciencia
Conflicto e interacción social	Relación social	Capacidad de negociación
	Posición del otro	Gestión comunicativa
	Sentimientos y emociones	Gestión comunicativa
Habilidades crítico reflexivas	Habilidades crítica constructivas	Emite juicios de valor sobre los hechos y fenómenos.
	Habilidades reflexivas	Reflexionan antes y después de opinar.
	Argumentos	Asumen nunca posición frente a una discusión.
	Toma de decisiones	Control metacognitivo
	Resolución de problemas	Control metacognitivo

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Se llevó a cabo el siguiente procedimiento para indagar en la subjetividad de los casos seleccionados, para recoger la información relevante que permita su categorización, análisis y posterior interpretación. La construcción de conocimiento a partir de las categorías y núcleos de significación semántica, fueron procesadas con Atlas – T, y sirvieron para elaborar redes semánticas y establecer nuevas inferencias sobre el conocimiento hallado.

- i. **Análisis in sitio:** permitió la realización de un primer análisis inductivo a medida que se recolectó la información, para lo cual se realizaron las entrevistas, se transcribieron las respuestas, junto con las normas mentales realizadas en el proceso. Las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas en ATLAS.ti 7.0.
- ii. **Transcripción de los datos:** durante esta etapa, se realizó una lectura y relectura de las transcripciones y de las notas obtenidas durante el proceso de campo. Se dio inicio al proceso de estructuración y organización dentro de sus respectivas

categorías de estudio. Se identificaron fragmentos significativos del texto y fueron referenciados para establecer códigos teóricos deductivos.

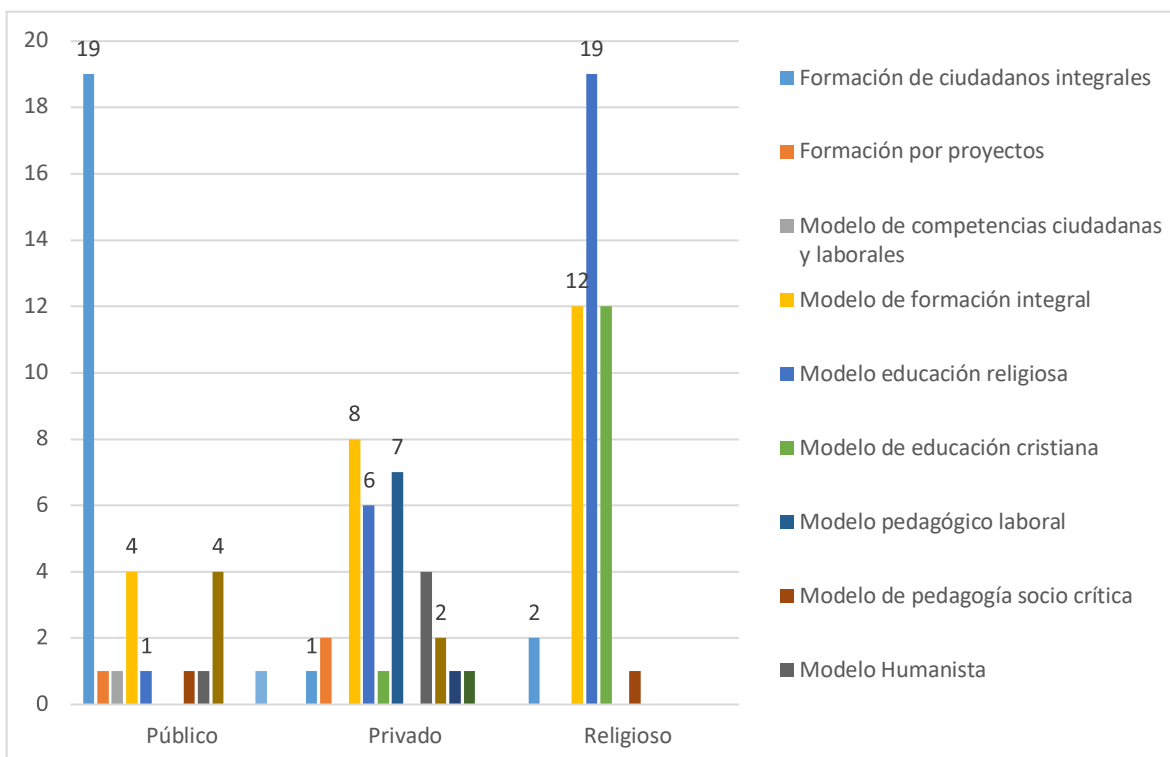
- iii. **Foco del análisis:** Esta etapa, permitió centrar el interés investigativo en los aspectos de mayor relevancia para la comprensión del problema, en especial, se emplearán factores descriptivos, comparativos y correlativos para determinar la incidencia y sus determinantes. También se realizó una comparación con los datos obtenidos y la teoría científica al respecto. Todo este proceso se registró en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.
- iv. **Análisis profundo de la información:** se realizó una interpretación de la información encontrada y entre las categorías establecidas con base en el marco teórico, los datos obtenidos y dando explicación a los factores que originaban dicha relación, llevando a la comprensión del fenómeno en estudio. Las categorías se redujeron e integraron en núcleos de significado y redes conceptuales descriptivas y explicativas, utilizando el método de comparación constante. Además, fueron graficadas las respuestas de la encuesta para establecer tendencias y sacar correlaciones en los patrones de comportamiento.

Resultados

En total se revisaron 113 Proyectos Educativos Institucionales, 33 de colegios públicos, 34 de colegios privados y 46 de colegios religiosos. De manera particular se indagó en dos aspectos: el modelo de formación educativo y la orientación educativa del aprendizaje hacia las competencias. Los resultados muestran que existe una gran variedad de modelos educativos, resaltando las características particulares de la educación católica y religiosa, enfocada en santos y religiosas particulares a las congregaciones. Además, la clara tendencia de los colegios públicos a resaltar el tema de la ciudadanía, mientras que los privados, presentan una mayor preocupación por la educación integral. La gráfica 1 muestra que, en el sector público, el modelo que mayor tendencia tiene, es el de formación de ciudadanos integrales, seguido de modelos de formación integral, y educación por proyectos. En el sector privado, tiene mayor predominio los modelos de formación integral, seguido del modelo pedagógico laboral y de los modelos de educación

religiosa. Mientras que, en el sector religioso, el modelo de mayor tendencia es el religioso, seguido del modelo de formación integral y del modelo de educación cristiana.

Gráfica 1. Modelos educativos.



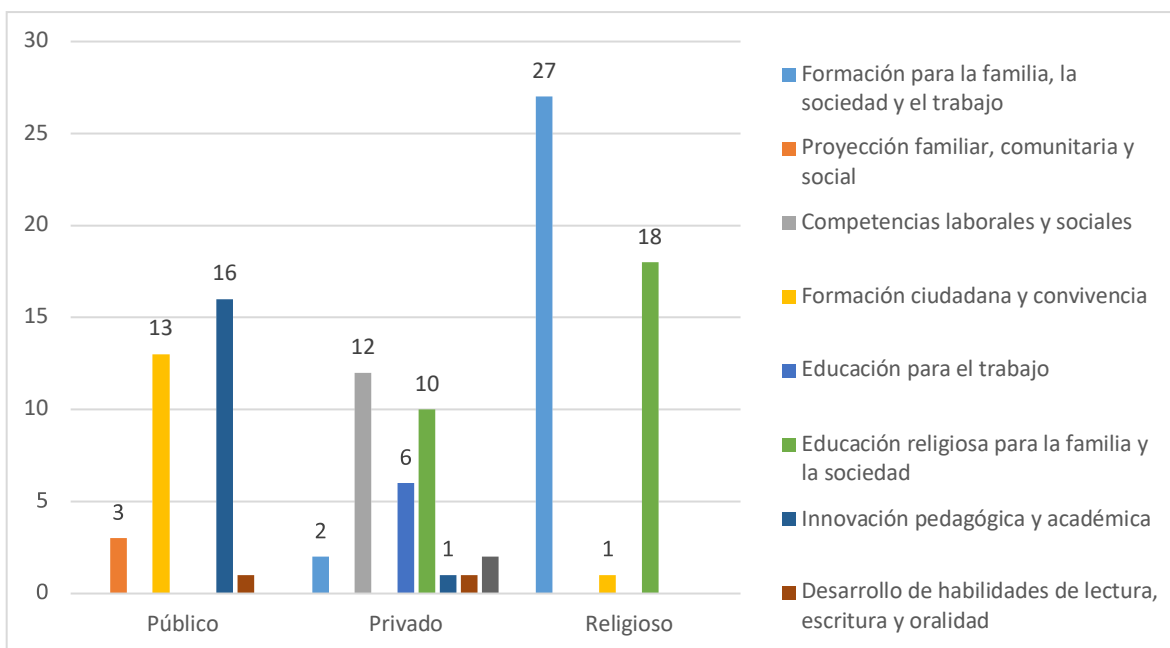
Fuente: Elaboración propia

La importancia de la pedagogía en el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental, no todos los modelos conducen al mismo objetivo, siendo esta una causa fundamental de que el estudiante no adquiera las herramientas de pensamiento adecuadas, puesto que su formación realmente nunca ha pretendido tal finalidad. En la tendencia encontrada se puede ver la influencia de la iglesia, que en muchos colegios usa como lema; fe y ciencia, siendo esta educación, un primer obstáculo para que el estudiante pueda comenzar a pensar la realidad desde la incorporación de conocimientos y saberes más científicos y estructurados. Mientras que los colegios públicos orientan más hacia la ciudadanía, incidiendo con ello, en la percepción hacia el Estado, la política, y los deberes ciudadanos. Mientras que el sector privado, orienta el desarrollo de las competencias en diferentes áreas o

campos.

Respecto a la Orientación del proceso educativo, la gráfica 2 permite evidenciar que la mayor tendencia es la formación para la familia, la sociedad y el trabajo con un 27%, y la coordinan en mayor proporción los colegios religiosos, luego está la educación religiosa para la familia y la sociedad con un 18% en el sector religioso, mientras que el sector privado en éste mismo ítem, tiene un 10%; mientras que la educación para el trabajo tiene un 16% en el sector público, seguida de formación ciudadana y convivencia con 13%. Existe una mayor disposición actitudinal a educar personas con base en las ideas del modelo católico- conservador, mientras que la formación hacia el pensamiento crítico no es intencional.

Gráfica 2. Orientación educativa



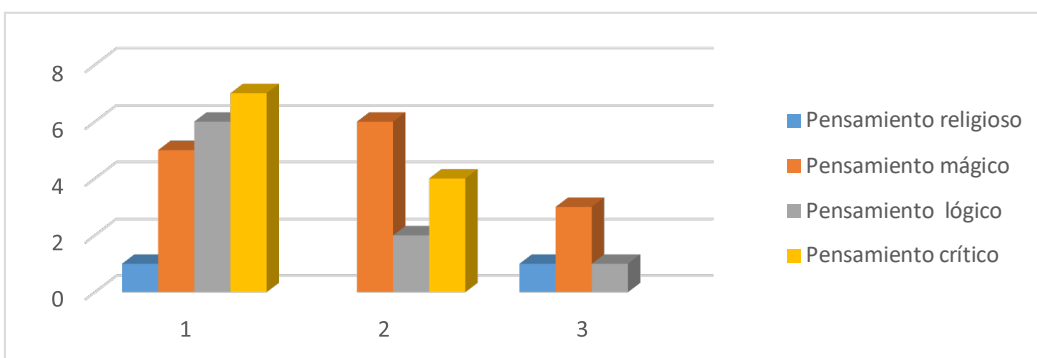
Fuente: Elaboración propia.

Uno de los referentes que se pueden identificar en las experiencias de aprendizaje de los entrevistados, es la existencia de una alta carga de información y recuerdo doloroso en su pasado. En especial, la persistencia de conceptos como la soledad y el abandono, muestran una incidencia fundamental al momento de concebir la

realidad inmediata, y en especial, el nivel de interés, importancia y disposición al momento de interactuar en el aula. Aunque se puede resaltar que la carga emocional, es un factor decisivo en la configuración del modelo mental y conceptual del estudiante, que le impide unificar el discurso racional frente a la realidad social, al no estructurar sus ideas desde los derechos educativos, para de esta manera estructurar su proceso de aprendizaje con una actitud diferente.

La gráfica 3 permite evidenciar la tendencia de los estratos, y precisar en la importancia de este elemento para la aparición del conflicto de conocimiento, con sus implicaciones a nivel psicológico, emocional y social. Resalta el hecho de que el estrato que más usa el pensamiento crítico es el estrato socioeconómico 1, seguido del estrato 2 y tiende a desaparecer en el estrato 3. Existe una tendencia preocupante del pensamiento mágico en los tres estratos, seguido del pensamiento lógico el cual también tiende a desaparecer en la estructura de estratos, junto con el pensamiento religioso.

Gráfica 3. Predominio de pensamiento.



Fuente: Elaboración propia

La tabla 7 arroja los resultados de la pregunta frecuencia de las habilidades cognitivas, medida por estratos socioeconómicos. Así, el estrato 1 muestra la siguiente tendencia, 2 estudiantes usan de manera frecuente las habilidades cognitivas de interpretación, 7 estudiantes de metacognición, 4 de explicación y 6 de inferencia. El estrato 2 muestra la siguiente tendencia, 1 estudiante de

interpretación, 5 metacognición, 3 explicación, y 3 inferencia. Finalmente, el estrato 3 muestra la siguiente relación, 2 estudiantes interpretación, 2 metacognición y 1 inferencia. Esta tendencia se ve relacionada con la influencia pedagógica de los colegios, el nivel de significatividad de los procesos de aprendizaje y las habilidades de pensamiento adquiridas. El uso de habilidades cognitivas de metacognición es más frecuente en los jóvenes de los estratos bajos, sus condiciones de dureza lo llevan a pensar la vida de forma mucho más negativa frente a las instituciones y la sociedad.

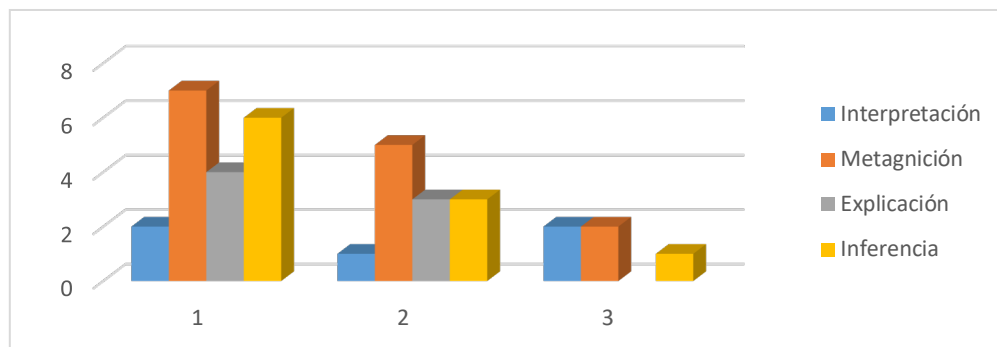
Tabla 7. Frecuencia de habilidades cognitivas.

Cuenta de ítem (25)	Frecuencia de habilidades cognitivas				
	Estrato socio-económico	Interpretación	Meta cognición	Explicación	Inferencia
1	2	7	4	6	19
2	1	5	3	3	12
3	2	2		1	5
Total general	5	14	7	10	36

Fuente: elaborado por el autor

La gráfica 4 muestra una tendencia interesante en los estratos, en especial, una concentración de las tendencias en los estratos 1. El mayor porcentaje es la meta cognición, seguido de la inferencia, la explicación y finalmente la interpretación. Mientras que en el estrato 2 predomina la metacognición, seguida de la explicación y la inferencia. El estrato tres muestra una desaparición de la explicación, y una reducción en número de las habilidades metacognitivas, de la interpretación y la inferencia.

Gráfica 4. Frecuencia de habilidades cognitivas



Fuente: Elaboración propia

En este aspecto resulta interesante resaltar que las habilidades metacognitivas son fundamentales para el pensamiento crítico ya que permiten el autoanálisis, la reflexión y la evaluación de procesos y resultados. En parte, es más notoria en los estratos socioeconómicos con más necesidades y carencias y va desapareciendo en la escala de la estructura social. Índica ello, que es necesario que exista una motivación fundamental para que el pensamiento crítico se mantenga en los estudiantes, de lo contrario aparecen posturas intelectuales sin profundidad ni pensadas desde la posibilidad de resolver el conflicto. De esta forma aparece reflejada la necesidad de visibilizar la habilidad de pensamiento crítico de una manera integrada, ello implica considerar las habilidades cognitivas y metacognitivas como fundamento de los procesos de aprendizaje, y, por otro lado, “promover la posibilidad de generar autorregulación y motivación a fin de lograr una disposición crítica, que implica estar abierto a enfoques múltiples para tomar decisiones e intervenir en la realidad social”. (Rivas y Saiz, 2012).

Por tal razón, generar la posibilidad de resolver dificultades de aprendizaje, implica integrar diferentes elementos para definir el pensamiento crítico, siendo un proceso sofisticado y complejo, que incluye habilidades cognitivas, de meta cognición, disposición al juicio crítico, y colaboración frente a resolución de problemas.

La tabla 8 muestra los resultados de la pregunta ¿Las ideas de mis argumentos provienen de? siendo analizada por estrato socioeconómico. El estrato 1 presenta los siguientes resultados, 10 estudiantes dicen que proviene de la información de las redes sociales, 5 estudiantes de los medios de comunicación, 3 de la opinión de los amigos, 1 de la lectura crítica; el estrato 2 presenta la siguiente tendencia, 4 estudiantes dice que la información de las redes sociales, 6 dicen que de los medios de comunicación, 2 dicen que de la opinión de mis amigos; y el estrato 3, dicen 3 estudiantes que proviene de los medios de comunicación, y 2 estudiantes de la lectura crítica.

Tabla 8. Las ideas de mis argumentos

Cuenta de Ítem (26)	Las ideas de mis argumentos provienen de					
	Estrato socio-económico	La información de las redes	La información de los medios de comunicación	La opinión de mis amigos	La lectura crítica	Total general
1		10	5	3	1	19
2		4	6	2		12
3			3		2	5
Total General		14	14	5	3	36

Aquí resalta el hecho de la proveniencia de la información, sin lugar a dudas, los estudios en los que los estratos socio-económicos aparecen reflejados, muestran que tan difícil es el desarrollo de habilidades de pensamiento cooperativo y de pensamiento crítico. La aparición en menor medida de la lectura crítica es un factor fundamental, que impide salir del conflicto psico-cognitivo y social, y finalmente, ajustar la construcción cognitiva del modelo mental.

Discusión

Dos aspectos centrales que sobresalen en los resultados, tienen relación con el tema de los Modelos Pedagógicos y el uso de las Habilidades Metacognitivas. Ello porque la configuración de un sistema o modelo de pensamiento, implica un proceso de formación y adquisición teórica ordenado, junto con la adquisición de habilidades de pensamiento específicas. Puesto que el modelo contribuye en la comprensión de los paradigmas y en la elección del mismo como forma de pensar e interpretar la realidad. Así, para adquirir una forma de pensamiento, primero se debe realizar la construcción conceptual de representaciones de fenómenos, hechos, teorías y datos, de manera autónoma, independiente y coherente, y según la capacidad y necesidades del momento de aprendizaje. Por tal razón, la creación y mejoramiento del modelo pedagógico debe ser una tarea permanente, debe ser una preocupación de la práctica docente, quien es un actor fundamental en su configuración. (Kincheloe y McLaren, 2008).

Los modelos mentales permiten explicar los procesos superiores de la cognición, en particular, la comprensión y la inferencia. Sugiere un inventario simple de tres partes para el contenido de la mente: hay procedimientos recursivos, representaciones proposicionales y modelos. Hay presumiblemente algunas otras formas de procedimiento que juegan una parte en el pensamiento. Prototipos y otros esquemas, por ejemplo, son procedimientos que especifican por defecto valores de ciertas variables en modelos mentales (Johnson-Laird, 1983). Cuando el modelo mental es inadecuado o insuficiente, se generan problemas de personalidad, ya que la persona, es mucho más insegura, dubitativa o impulsiva. Así, los “Modelos

mentales” se pueden pensar como constructo, puede suponer un punto o elemento de inflexión que aúna esfuerzos pero que también tiene importantes implicaciones en la evolución de la capacidad comprensiva y de aprendizaje.

Por lo tanto, al existir una variedad de modelos, en gran parte fundamentados desde la mirada católica – conservadora, en la cual, se educa para la familia y el trabajo, se limita la posibilidad de que el estudiante se piense como un generador de cambio y transformación desde una mirada crítica. La ausencia de un modelo centrado en pedagogía crítica permite determinar que se busca cumplir con estimular el desarrollo de esta competencia, pero que no es tan clara la ruta ni la intención por parte de los Colegios. En especial, en aquellos sectores sociales que cuentan con condiciones desfavorables, donde el nivel de lectura es bajo, pero la actitud crítica es más natural por su condición de oprimido. La falta de una pedagogía o modelo de pensamiento crítico, una construcción pedagógica en y desde las corrientes críticas que explique la realidad y contribuya en su comprensión, hace que esta importante forma de percibir la realidad, no se desarrolle de manera adecuada y completa, amenazando con la desaparición del paradigma en la educación colombiana. La incorporación de un modelo de pensamiento crítico, implica un amplio proceso de preparación, así como el redescubrimiento de autores, teorías, enfoques y corrientes que le permitan al estudiante articular y estructurar un modelo de pensamiento crítico, y no sólo desarrollar competencias y habilidades lectoras e interpretativas. El desarrollo de la capacidad de metacognición requiere un trabajo intencionado en la educación a través de las metodologías y didácticas. Su implementación es fundamental, ya que le permite al estudiante adquirir un conocimiento sobre su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en realización para la ejecución de diversas tareas, la solución de problemas y la formulación de soluciones sustentables. Así mismo, influye en la capacidad para identificar estrategias que puedan ser utilizadas en la solución de determinadas tareas (Flavell, 1987).

Otro aspecto para el cual, la capacidad metacognitiva es determinante, tiene que

ver, con desarrollar los conocimientos para evaluar la propia actividad cognitiva. Ello implica, tener habilidades para planear, ejecutar, controlar y gestionar el proceso cognitivo y medir su desempeño para tomar correctivos de mejora y seguir avanzando en un proceso de aprendizaje más amplio, estructurado, claro y coherente. Al respecto, Leontiev (1985) sostiene que la construcción del reflejo psíquico del mundo es producto de las influencias externas e internas con las que el estudiante tiene contacto con el mundo, y que son verdaderas incidencias en sus relaciones interdependientes (Citado por Puzirei y Guippenreiter, 1989, p.26).

Los conocimientos experienciales, vivenciales, dilemáticos y problemáticos se vinculan con los conocimientos objetivantes del proceso de aprendizaje, siendo este el origen social de la conciencia como reflejo psíquico del mundo, la cual debe ser analizada para estudiar su origen y que se pueda enseñar en el aula, pero también se debe centrar la atención en el estudio de las condiciones ambientales y humanas que permiten su surgimiento (Mejía, 2012). Lo anterior, indica que la imagen psíquica es producto subjetivo/objetivo de una actividad, que la razón humana busca comprender. Por tal razón, la elección de los elementos sobre los cuales el estudiante reflexionara para producir la toma de consciencia, depende del lugar y la intención de aprendizaje del modelo pedagógico.

Así, afirma Leontiev (1985), que son los elementos más relevantes y significativos para el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje, correspondiente a las condiciones de ejecución cognitivo operacional, las que se verán reflejadas en la conciencia, las demás, se volverán intrascendentes y se olvidarán de la memoria. Esto significa que la educación debe tener una clara intencionalidad para el desarrollo de la capacidad metacognitiva en los estudiantes, quienes, al involucrarse, generan una toma de consciencia consecuente con su proceso y práctica social, dando cabido a una posterior interiorización de las estrategias meta cognitivas (Ortega y otros, 2013). Así, la selección o creación de herramientas mediaciones necesarias, permite que los procesos tengan una clara dirección a nivel cognitivo, y permitan una regulación consciente de su aprendizaje y avance.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, cada vez es más evidente que el problema del pensamiento crítico, se debe a que no existe una clara intención de su formación, ni tampoco a la existencia de una pedagogía crítica que respalde su evolución, para que sea a partir de la misma corriente de pensamiento que se generen los nuevos procesos de producción de pensamiento crítico. Por lo tanto, parte de la realidad encontrada permite evidenciar que los procesos psíquicos tienen muchas corrientes de pensamiento que los fundamentan, lo cual se vuelve confuso para el estudiante, puesto que, a la hora de realizar inferencias o deducciones, la modelización no ha sido clara y bien estructurada, lo cual le resta puntos de interacción nodal neuronal e informativa, llevando a que sus procesos interpretativos se realicen con información proveniente de sus experiencias inmediatas que son limitadas o de sus sistemas de creencia. Tomando en cuenta esta deducción es evidente que los problemas de la manifestación de los procesos psíquicos del pensamiento crítico se convierten en el problema de cómo estos son originados por aquellos vínculos sociales, educativos y psicológicos que tienen las personas en sus diferentes ambientes, pero en especial, en el aula de clase (Argott, 2015).

Una educación desde el pensamiento crítico, aborda la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, como una alternativa central para ayudar a los estudiantes que tienen deficiencias en la atención sostenida o problemas de conducta, con la intención de mejorar sus habilidades de autorregulación para planificar, organizar, controlar y evaluar la realización de estos procesos, sin afectar su vida personal, autoimagen y desarrollo autónomo. Suele denominarse a este tipo de educación como popular o situada, al ser modelos de abordaje, donde las prácticas, conceptualizaciones, didácticas y metodologías, se diseñan y construyen para suplir estas necesidades.

Por lo tanto, se debe recuperar la discusión pedagógica sobre los avances, problemas y prácticas de la educación popular para lograr el desarrollo del pensamiento crítico, con modelos y orientaciones que se diferencien de la manera

como otras instituciones abordan sus procesos y realizan sus enfoques. Los educadores deben indagar sobre la pertinencia de estos enfoques y líneas metodológicas para que cumplan el objetivo pedagógico desde la construcción de conocimiento crítico. Ello implica el desarrollo de una pedagogía crítica para que contemple estos problemas y a su vez, tome decisiones sobre la mejor manera de resolver los escollos de la educación, pero más importante aún, que aporte elementos comprensivos para la enseñanza del pensamiento crítico.

Fundamentación de una pedagogía crítica

Uno de los primeros retos que tiene la educación en Colombia, es la de impulsar y promover la construcción de una pedagogía crítica para que replantee y revise el proceso de enseñanza, sus contenidos y metodologías, a partir del mismo pensamiento crítico. Tradición epistemológica que no existe en Colombia, por lo que es necesario comenzar un proceso serio de fundamentación que permita rescatar la teoría crítica, sus saberes y pedagogías, junto con autores y postulados vigentes, para su enseñanza. Puesto que al ser los educadores los mediadores en el proceso entre los saberes que tiene el estudiante frente a los nuevos saberes, se busca no una imposición de conocimientos, sino por el contrario, construir un diálogo conjunto en el que las visiones se complementen y se reconstruyan, a medida que se van dando los desequilibrios en el ambiente y las dificultades de aprendizaje.

Ello supone, que, en el salón de clases, se reconoce la interculturalidad expuesta a partir de diferentes lógicas, percepciones y visiones, desde las cuales se parte y sobre las cuales se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir el nuevo conocimiento. El acto educativo para la pedagogía crítica, es entendido como una negociación cultural y epistemológica, donde el estudiante a través de acciones concretas dentro del marco de un proyecto colectivo y solidario, que todos ayudan a construir, y que debe tener un profundo significado para cada persona y su entorno, y cada cual debe estar en capacidad de controlar y transformar, logra adquirir una conciencia hacia la realidad e implementar las habilidades propias de

este tipo de pensamiento.

La educación más que un acto de transmisión de saberes, se vuelve una experiencia educativa, por lo tanto, es susceptible de la aparición del conflicto, que debe ser recuperado como un dispositivo de aprendizaje, dando cabida a una pedagogía del conflicto, que permita y sirva de base para la reconstrucción de sentidos, sin negar el empoderamiento de los estudiantes como actores sociales y/o políticos, y dándole cabida dentro de la acción pedagógica al aprendizaje problematizador. En este sentido, el conflicto puede ser de múltiples formas: cognitivo, afectivo, valorativo, y de sentido; su abordaje se constituye desde el tratamiento a las tensiones provocadoras por el conflicto y la forma de llegar a sus posibles soluciones.

La negociación cultural es fundamental en todo proceso de pedagogía crítica, pero además se producen otro tipo de negociaciones, entre ellas: se negocian los sentidos, las representaciones, los saberes técnicos, la lógica interna del aprendizaje, además de lenguaje, códigos, imaginarios y las epistemologías. El acto educativo mismo como negociación cultural y de saberes, que se puede lograr con múltiples herramientas en coherencia con el actor social del aprendizaje que se trabaja. Esto significa que el educador debe tener una gran capacidad para construir nuevas teorías, metodologías y prácticas de mediación derivadas de las nuevas realidades, al ser el proceso tan determinante, puesto que, si cambian las condiciones del contexto, las nociones con las cuales los estudiantes interpretan sus realidades: material, simbólica, social, epistemológica, etc.) también se transforman Díaz Salazar (2015).

Conclusiones

Existe una influencia marcada del sector educativo en la elección de los modelos pedagógicos, los de mayor tendencia son: los modelos de ciudadanos integrales, los modelos de educación religiosa católica, los modelos de educación cristiana y los modelos de formación por proyectos. Mientras que la orientación educativa tiene diferentes prioridades según el tipo de sector, así, el sector público se orienta más

por el desarrollo de las competencias ciudadanas y para el trabajo, mientras que el sector religioso, orienta su formación para el desarrollo del ser espiritual, la familia y la sociedad, y el sector privado orienta la educación para el trabajo y la productividad, por lo que existe una gran variedad de modelos, en su mayoría tratan de abarcar diferentes dimensiones de la vida y el aprendizaje humano, lo cual dificulta que el desarrollo del pensamiento crítico se forme de manera clara y desde los postulados teóricos del paradigma.

Las rápidas transformaciones de la pedagogía han dejado una serie de herencias culturales en los ámbitos de formación educativa, en muchos casos, coexisten modelos alternos y contradictorios, unilateralizando los procesos de enseñanza, así como las discusiones sobre las acciones y políticas públicas de la educación popular, siendo estas orientadas más por tendencias educativas que por una finalidad transformadora. Así, la existencia del pensamiento crítico en los estudiantes se refleja de manera reservada, lo cual le quita capacidad analítica y abstracta interpretativa, lo vuelve un ser ahistórico, sin posibilidad de tener una conciencia política y un activismo social, tan fundamental para el empoderamiento real sobre su acción.

Se requiere de la fundamentación de una pedagogía crítica y de la creación de modelos de educación y aprendizaje situado, que reconstruyan las bases de una teoría crítica, de la memoria y el conflicto para la realidad del país, dando cabida a los procesos de negociación de sentidos, significados y contenidos, así como al estudio de teorías, teóricos, corrientes y enfoques que fueron olvidados y sacados de la academia, pero lo más importante, a la producción de conocimiento que permita trazar los nuevos mapas, cartografías, geografías y arqueologías del pensamiento crítico.

En este sentido, la base del aprendizaje situado y de las pedagogías críticas no es únicamente el desarrollo cognitivo y metacognitivo del estudiante, se plantea la necesidad de comprender los múltiples factores contextuales y subjetivos que están

presentes en el aprendizaje y que deben ser manejados para producir curvas de crecimiento intelectual, cultural y científico, volviendo el conocimiento un aprendizaje social y que su construcción se desarrolle junto con los vínculos sociales, afectivos y valorativamente, a los sujetos de la acción.

Referencias bibliográficas

- Alsina, G., Amador, J. A., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras, C., Mas, B., Mena, B., Salat, L. y Saumell, C. (2014). Déficit de atención y trastornos de conducta. Barcelona: UOC.
- Alsina, G., Amador, J., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras, C., Saumell, C. (2014). Déficit de atención y trastornos de conducta. Barcelona: UOC.
- Argott Cisneros, L. (2015). Epistemología, Filosofía y Pedagogía Crítica en la Investigación Pedagógica. COMIE.
- Assael, J., & Neumann, E. (1989). Clima emocional en el aula. Santiago de Chile: Piie estudios.
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? En red.
- Bloomquist, M., & Schnell, S. (2002). Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention. New York: Guilford.
- Díaz Salazar, Rafael (2015): “¿Reproducción o contrahegemonía? ¿Puede contribuir la Universidad al cambio ecosocial?”, Papeles de relaciones ecosociales y cambio global. FUHEM e Icaria Editorial, N° 130, 13/26.
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp.21 - 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assesment, 23- 56.
- Gree, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr, Handbook of reading research. Mahwah: Erlbaum.

- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios* (24), 21-48.
- Johnson-Laird, P. (1983). Modelos mentales. Hacia una ciencia cognitiva del lenguaje, la inferencia y la conciencia. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (Eds.) Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos Barcelona. Editorial Grao de Irif, SL.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-25.
- Leontiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cártago. Mejía R. Marco (2012) Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Magisterio Editorial.
- Nieto, A.M^a. y Saiz, C. (2008). Evaluation of Halpern's "Structural Component" for improving Critical Thinking. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 266-274.
- Ortega, P. & Otros. (2013). Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva crítica. Bogotá. Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 108-119.
- Puzirei, A. & Guippenreiter, Y. (1989). El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotsky, A. Leontiev. A. Luria, Moscú: Editorial Progreso.
- Restrepo, M. (1892). Elementos de Pedagogía. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Rivas, S., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRIAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- UNESCO. (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. En UNESCO, Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Santiago de Chile.

9.

**LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN PREGRADO Y LOS
DOCENTES UNIVERSITARIOS⁴²**

**UNDERGRADUATE RESEARCH TRAINING
AND UNIVERSITY TEACHERS**

Gloria Marlen Aldana de Becerra⁴³ y

Laura Violeta Cota Valenzuela⁴⁴

galdana415@yahoo.com

lauracota74@hotmail.com, laura.cota@itson.edu.mx

Fundación Universitaria del Área Andina

Bogotá, Colombia

⁴² El presente capítulo de libro hace parte del proyecto Actitudes hacia la investigación en docentes de dos Instituciones educativas, de Colombia y México, código CVF2019-PP- B20. Programa de Terapia Respiratoria, Facultad de Ciencias de la Salud, Fundación Universitaria del Área Andina.

⁴³ Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Social, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Especialista en Docencia Universitaria, Estudiante de doctorado en educación. Líder del Grupo de Investigación en Procesos Psicosociales.

⁴⁴ Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación, Doctora en Educación.

Resumen

Uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior es la formación en investigación y la producción de conocimiento científico. No obstante, se presentan dificultades para posicionar la cultura investigativa en este contexto. El objetivo del presente documento es presentar una reflexión en torno a la formación investigativa desde las actitudes de los docentes por su incidencia en las actitudes de los estudiantes. Se desarrollaron dos temas: dificultades para la consolidación de una cultura investigativa y una propuesta desde la educación centrada en el estudiante. Se concluye que la educación centrada en el estudiante y la investigación son coherentes, por la posibilidad que ofrecen de que el estudiante monitoree y se comprometa con su propio aprendizaje.

Palabras clave: formación en investigación, docentes, docentes universitarios, investigación, investigación en pregrado.

Abstract

One of the main objectives of higher education institutions is research training and the production of scientific knowledge. However, there are difficulties in positioning the research culture in this context. The objective of this document is to present a reflection on research training from the attitudes of teachers because of their impact on student attitudes. Two themes were developed: difficulties for the consolidation of a research culture and a proposal from student-centered education. It is concluded that student-centered education and research are consistent, because of the possibility they offer for the student to monitor and commit to their own learning.

Keywords: research training, research, teachers, undergraduate research & university teachers.

Introducción

Se considera que la investigación científica es básica para el desarrollo de los países y que las universidades están llamadas a generar cultura investigativa. Así que uno de los principales objetivos de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la producción de conocimiento científico, porque constituye un aporte fundamental al desarrollo y bienestar de la sociedad, especialmente en los países pobres. En este orden, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009 y 2015) manifiesta que la investigación representa una base primordial para la resolución de las necesidades y problemáticas que afectan a la sociedad. Además, como indicador de calidad, se convierte en una ventaja competitiva en el mercado educativo.

Propósitos que pueden ser intentos fallidos si no se fomenta la cultura investigativa desde el inicio de la formación profesional y desde todos los componentes del currículo, de manera que la investigación se convierta realmente en un área transversal a todo el proceso de formación académica. Aunque las IES no son los únicos centros dedicados a la producción de investigación científica, si recae en ellas la responsabilidad de formar profesionales interesados en el tema, por lo menos con disposición a consultarla para su desempeño profesional y como fundamento para la solución de problemas en entornos cotidianos (Mayz y Pérez, 2002).

En la formación universitaria, el objetivo de las asignaturas de investigación es que el estudiante adquiera conocimientos, valores y cualidades, como un sistema que conduzca al desarrollo de habilidades investigativas, en todas las carreras profesionales, desde luego con las debidas diferencias. Sin embargo, no siempre se logra tal propósito debido a que la habilidad se adquiere realmente es cuando se ponen en práctica los conocimientos (Jaik y Ortega, 2017) y en las asignaturas de investigación no siempre se desarrolla un proyecto y no todos los profesores tienen actitud positiva hacia esta actividad (Aldana, 2012), ni claridad respecto a qué es la investigación científica.

A este respecto, también es necesario clarificar que ser un docente de investigación y/o docente disciplinar, no implica necesariamente el saber investigar y menos aún, saber enseñar dicho oficio, por las particularidades que reviste. Sin embargo, ser docente de investigación y/o docente disciplinar no implica saber investigar y menos saber enseñar a investigar, por las particularidades que reviste, en cuanto a temáticas, metodologías, objetos de estudio propios de cada región del conocimiento. De acuerdo con Sánchez (2014) generar conocimiento "...es un quehacer complejo, aprender a investigar es, sin lugar a dudas, un proceso arduo y delicado" (p. 3).

Sánchez (2014) reconoce que en el campo de la formación para la investigación científica aún hay mucho por explorar y por conocer y se queja del reduccionismo a que se ha sometido la formación de investigadores, que ha dado lugar a políticas académicas precipitadas que fijan metas (léase competencias) con plazos definidos que producen frustraciones, máxime cuando la presión gira en torno a la utilidad, a *producir algo que pueda ser utilizado inmediatamente*.

Formarse en investigación y alcanzar algún nivel de comprensión de la investigación demanda tiempo, paciencia y resistencia a la frustración, ya que los resultados no siempre son los esperados, llegan a ser demasiado modestos con relación a nuestras expectativas; además lograr que se apliquen los conocimientos encontrados, que consideramos válidos toma su tiempo. Todo esto "...muestra de sobra que enseñar-aprender a investigar no coincide con los cursos de metodología ni con los cursos de capacitación. Enseñar-aprender para la creación científica es una aventura intelectual" (Sánchez, 2014, p. 4), aunque la capacitación y el acompañamiento de expertos si aportan elementos estratégicos básicos y evitan el desgaste emocional e intelectual, además proveen la experiencia de quienes han realizado un proceso similar.

El hecho de ser docente necesariamente implica tener vínculo con la investigación³

³ Sin que necesariamente deba ser investigador.

porque los profesionales no podemos eximirnos de ese proceso, puesto que fuimos formados en metodología científica para acceder y entender el conocimiento y porque hace parte de nuestra esencia; segundo, el docente debe estar actualizado en el avance de las disciplinas y de la ciencia en general que no se logra sin investigación y si no nos interesamos en ello le transmitimos ese desinterés a los estudiantes y nos convertimos en un modelo negativo. Finalmente, de no vincular la docencia y la extensión con investigación, la información que se transmite resulta desactualizada e inerte y se va a generar un activismo acrítico, que poco aporta a la solución de problemas, ni al aprendizaje y se perpetúa la actitud de esperar que otros produzcan conocimiento para luego consumirlo.

Dificultades para la consolidación de una cultura investigativa en las IES

En el entendido que las actitudes de los docentes inciden en las actitudes de los estudiantes, desde diferentes autores (Bastidas, 2016, Bilasa, 2019, Clavijo, 2014 y Giraldo, 2010) mencionamos algunas dificultades para la formación investigativa, a saber: contradicciones en la forma como se conceptualiza la formación investigativa, la complejidad metodológica, el desinterés de los grupos de investigación en vincular estudiantes.

Contradicciones en la forma como se ha entendido la formación investigativa

Con los cambios que se vienen presentando en la educación superior se evidencian contradicciones en la manera de asumir la formación investigativa. Por una parte, la investigación se convierte en la panacea del desarrollo económico, social y personal, para lo cual se propende por una formación educativa con amplio componente investigativo, con el fin de generar pensamiento crítico y conocimiento para la solución de problemas (Rojas y Aguirre, 2015).

Empero, se enfatiza en la formación profesionalizante, una formación básicamente para el hacer, en detrimento de la formación científica; se restringen las posibilidades de realizar un proyecto de investigación como opción de grado, al

punto que se considera que, en dicho nivel, solo se debe formar en los elementos básicos de la investigación, para que ésta se realice por quienes alcancen el tercer nivel de formación (maestrías y/o doctorados). De esta manera se diluye la apropiación de la formación investigativa y la producción científica en el pregrado.

Lo anterior, porque para aprender a investigar, se necesita desarrollar habilidades y actitudes que, si no se han adquirido desde etapas tempranas, más adelante va a ser más difícil adquirirlas. Por otra parte, no todos los profesionales pueden alcanzar el tercer nivel de formación e inclusive a ese nivel tampoco se produce el conocimiento esperado, porque no todos los educandos se gradúan y porque quienes se gradúan a veces no continúan investigando por falta de condiciones laborales y económicas o por su propio desinterés.

Además, el conocimiento producido, por estos profesionales (*investigación de alto impacto*) no está al alcance de todos, por cuanto la tendencia es a posicionarse en los rankings internacionales, con indicadores cuantitativos de bases de datos de alta gama, donde las publicaciones no corresponden a problemáticas concretas ni locales. Así que no se produce impacto endógeno, ni formación de nuevos investigadores, con lo cual se vuelve al viejo estereotipo de que la investigación es para unos pocos *genios* distantes de la vida cotidiana.

La complejidad metodológica

Complejidad que desanima a docentes y estudiantes por la diversidad de temas, paradigmas, técnicas de investigación, el cúmulo de literatura de metodología, autores que no se ponen de acuerdo en los conceptos y terminan confundiendo a los lectores. Todo ello genera temor e inseguridad a la hora de formular una propuesta investigativa, máxime cuando no se ha profundizado en un área específica de conocimiento y, por lo tanto, no se ha apropiado una metodología adecuada, lo que puede conllevar al *síndrome de todo menos tesis*, con el agravante de tener que reconocer que han cursado varias asignaturas de investigación durante cuatro o cinco años de carrera y que no tienen fortalezas investigativas.

Además, para algunos docentes no es claro el rigor de la investigación científica y se les dificulta diferenciar investigación de lo que no es. En ellos también se presentan actitudes negativas en términos de lograr el éxito en sus investigaciones (Bilasa y Taspinar, 2019). Por lo general ni las instituciones, ni los docentes comprenden plenamente los tiempos de la investigación, se pretende generar productos rápido, como resultados de encuestas, de entrevistas e informes para mostrar indicadores, sin conexión con un proceso investigativo sistemático.

Desinterés de los grupos de investigación en vincular estudiantes

Se requiere tiempo y destreza para *entrenar* investigadores en formación y no siempre los docentes, integrantes de grupos de investigación, cuentan con las condiciones adecuadas para ejercer esta actividad. Jiménez (s/f) manifiesta que la investigación liderada por los centros de investigación de las IES, institutos, observatorios y grupos de investigación no tienen un vínculo directo con los pregrados de las facultades de educación y diríamos que tampoco con otras facultades, porque el puntaje que otorga Colciencias⁴, en el caso de Colombia, a los grupos por esta actividad, no es importante para su clasificación.

Otros elementos a considerar, a saber: la transversalización de la investigación en todo el currículo y el estímulo de las actitudes investigativas en estudiantes y docentes, pues cada una de las asignaturas y espacios formativos son fuente de conocimiento. Asumir la investigación como una actividad amigable en el contexto académico, mediante estrategias pedagógicas basadas en el acompañamiento, que faciliten la comprensión de los conceptos básicos de la investigación científica, como la tutoría, las guías de análisis, la participación de los estudiantes en proyectos de los docentes, que faciliten el aprendizaje y así evitar pérdida de tiempo y desánimo.

⁴ Institución que promueve las políticas públicas de fomento a la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia.

Educación centrada en el estudiante

Según Alarcón, Alcas, Alarcón, Natividad y Rodríguez (2019) la formación de los estudiantes universitarios se concreta a través de la *educación formativa*, que supone tener en cuenta los perfiles y currículos de cada carrera, la visión y la misión de la institución educativa; además se requiere que las estrategias de enseñanza – aprendizaje se enfoquen en desarrollar los cuatro pilares de la educación referidos por Delors (1996), a saber: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los demás.

En este contexto favorece acudir a propuestas de enseñanza/aprendizaje, fundadas en principios constructivistas, como el aprendizaje significativo, la enseñanza basada en problemas y la educación centrada en el estudiante. En esta última, el educando mismo es el protagonista de su formación; quien como sujeto activo desarrolla estrategias desde la autonomía e independencia de criterio; convirtiéndose en un explorador que, a partir de su curiosidad, formula preguntas y busca responderlas mediante indagación y/o investigación (Peché y Giraldo, 2019). Valga mencionar que la educación centrada en el estudiante y la investigación son coherentes, porque dan lugar a que el estudiante monitoree su propio aprendizaje, y con ello, el avance de su proyecto y la adquisición de competencias que pueden ser utilizadas tanto en el aula de clase como fuera de ella. Su preocupación ya no es por la nota, sino por la comprensión del tema y el avance en el desarrollo de su trabajo. Consideramos que esta estrategia contribuirá a consolidar la cultura investigativa en los profesionales en formación.

Según Sánchez (2014) el docente asesor de investigación debe contar con un saber práctico que le permita generar conocimiento científico nuevo; un saber teórico que sustente su práctica específica y un saber pedagógico con el cual entienda que enseñar a investigar no consiste solo en transmitir conocimientos, sino que es un proceso en el que se enseña aprendiendo y se aprende enseñando.

A manera de conclusión

Con todos los beneficios que se le atribuyen a la investigación y a la formación investigativa, en cuanto a producción de conocimiento, aportes al desarrollo y al bienestar social y con los avances logrados, se presentan dificultades para su posicionamiento en las IES, por factores como el currículo, las condiciones y políticas institucionales; así como la forma de entender estos dos procesos⁵ y, definitivamente, los docentes y los estudiantes.

Los docentes constituyen un factor clave, en tanto parte del problema y de la respuesta, porque mucho va a depender de su experticia y actitudes para movilizar la investigación. Siguiendo a Mas y Olmos, 2016 las demandas, cambios y retos bajo los cuales el docente universitario desarrolla su actividad profesional son innumerables y acota que, como parte de la reflexión, resulta innegable que el profesorado, se convierta en un elemento protagónico a considerar en el replanteamiento de la Educación Superior, respecto a fortalecer las condiciones académicas y laborales, de manera que la investigación se convierta en un derecho y no en una obligación.

Referencias

- Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 2012; 35: 367-79.
- Alarcón, A., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad J., & Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Bastidas, A. (2016). Actitud Investigativa del Docente-Metodólogo y su relación con la Formación Científica de los Estudiantes de Ciencias Humanas y Sociales.

⁵ Para Bustamante (1998) de la idea que se tenga de educación y formación va a ser la idea que se tenga de formación investigativa: visión tradicional o visión alternativa

Disponible en <https://es.scribd.com/document/244817486/Actitud-Del-Docente-en-Investigacion-y-Su-Relacion-Con-La-Formacion-Cientifica-Del-Estudiante>

Bilasa, P., Taşpınar, M., (2019). Pre-service teachers' attitudes towards scientific research methods course. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 2019, 241-262.

Clavijo, D. (2014). Prácticas docentes para el fortalecimiento de la investigación en programas de derecho del departamento Norte de Santander - Colombia. *Jurídicas CUC*, 10 (1), 95 - 125. Disponible en: <file:///D:/Users/Lenovo/Downloads/462-Texto%20del%20artículo-1473-1-10-20150128.pdf>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación Encierra Un Tesoro*. Delors, J. y Otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Giraldo, U. (2010). Formación investigativa e investigación formativa en las instituciones de educación superior. Ponencia *I Simposio Internacional, II*.

Jaik, A. y Ortega, E. (2017). Validación de la escala para evaluar competencias metodológicas de investigación. Congreso Nacional de Investigación y educación. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2790.pdf>

Jiménez, A. (s/f). La formación de investigadores en educación. La investigación formativa y los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC Disponible en: <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/85123/5845114/La+formacion+de+investigadores+en+educacion.pdf>

Mas, O., y Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200437&lng=es&tlng=es

- Mayz, J. y Pérez, J. (2002) ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas? *Investigación y Postgrado*, 159-171. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100007
- Peche, H. J. y Giraldo, V. E. (2019). El Aprendizaje Flip Learning centrado en el estudiante como generador de calidad educativa. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, IV(8), 427 – 450. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062673>
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. Disponible en: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México, 2014
- Sarmiento, J. J. (2020). Factores asociados a la productividad científica de docentes investigadores. *Sinergias educativas*, 1(5).

10.

**EL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR COMO GARANTÍA DE CUMPLIMIENTO DE LOS
PRINCIPIOS BIOÉTICOS DE ENFERMERÍA⁶**

**DISCIPLINARY KNOWLEDGE AS A GUARANTEE OF COMPLIANCE WITH THE
BIOETHICAL PRINCIPLES OF NURSING**

Gloria Marlen Aldana de Becerra⁷ y Yamile Vargas Hernández⁸

galdana415@yahoo.com

yvargashernandez@ucundinamarca.edu.co

Fundación Universitaria del Área Andina

Bogotá, Colombia

⁶ El presente capítulo de libro constituye un avance del proyecto Valoración de los docentes de Enfermería de la formación en cuidado que reciben los estudiantes de Enfermería de dos instituciones universitarias, desde una perspectiva Bioética, código CV2018-B69. Programa de Terapia Respiratoria, Facultad de Ciencias de la Salud, Fundación Universitaria del Área Andina.

⁷ Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Social, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Especialista en Docencia Universitaria, Estudiante de doctorado en educación. Líder del Grupo de Investigación en Procesos Psicosociales

⁸ Enfermera, Magister en Bioética, Especialista en docencia universitaria. Coordinadora de la comisión de ética ACOFAEN.

Resumen

Los avances tecnológicos, la diversidad cultural, entre otros, han generado cada vez más interés en el estudio de la ética y de la Bioética como defensa de los seres vivos y de los derechos de los humanos. El presente capítulo de libro constituye un avance del proyecto *Valoración de los docentes de Enfermería de la formación en cuidado que reciben los estudiantes de Enfermería de dos instituciones universitarias, desde una perspectiva Bioética*, código CV2018. El propósito es presentar un análisis previo en torno al conocimiento disciplinar como garantía de cumplimiento de los cuatro principios básicos de Enfermería. Se concluye que para los docentes de las dos instituciones la Bioética es un factor relevante en la formación del enfermero. Sin embargo, los estudiantes de la institución pública parecen estar en desventaja respecto a los estudiantes de la institución privada.

Palabras clave: Bioética, enfermería, ética, principios bioéticos.

Abstract

Technological advances, cultural diversity, among others, have generated more and more interest in the study of ethics and bioethics as a defense of living beings and human rights. This book chapter constitutes an advance of the project *Assessment of Nursing teachers of the training in care that Nursing students receive from two university institutions, from a Bioethics perspective*, code CV2018. The purpose is to present a previous analysis regarding disciplinary knowledge as a guarantee of compliance with the four basic principles of Nursing. It is concluded that for the teachers of the two institutions, Bioethics is a relevant factor in the training of nurses. However, the students of the public institution seem to be at a disadvantage with respect to the students of the private institution.

Keywords: Bioethics, nursing, ethics, bioethical principles.

Introducción

Los avances tecnológicos, la diversidad cultural, entre otros, han generado cada vez más interés en el estudio de la ética y posteriormente de la Bioética como defensa de los seres vivos y de los derechos de los humanos. La bioética entendida como el estudio sistemático de las dimensiones morales, incluye conductas y decisiones políticas de las ciencias de la vida y del cuidado de la salud, para lo cual emplea metodologías diversas y se debate en contextos interdisciplinarios (Prieto, 2007).

La Enfermería es reconocida como una profesión humanista, centrada en el cuidado individual y colectivo, dispuesta a mantener el respeto y la dignidad de la persona humana, desde el inicio hasta el final de la vida, y se preocupa porque sus decisiones a la hora de realizar las actividades de cuidado sean éticas y favorezcan una interacción eficaz entre el cuidado y el cuidante; donde se integran saberes, conocimientos disciplinares e interdisciplinares, valores, responsabilidades, actitudes, entre otros, (De Arco-Canoles y Suarez-Calle, 2018; Guevara, 2014).

Según Salcedo-Álvarez, Alba-Leone y Zarza-Arizmendi (2008) la Enfermería realiza principalmente tres actividades: cuidar la vida, promover la salud y aliviar el dolor, que se relacionan con el *humanismo en su máxima expresión*; humanismo fundamentado en que el propósito de la labor del enfermero es que la persona logre su desarrollo y mejore su calidad de vida y que los enfermos terminales acepten su condición y reciban el mayor confort posible, entonces la Enfermería se constituye en un bien social que se manifiesta en el cuidado de las personas, donde los conocimientos son básicos para el desempeño profesional y para el cumplimiento de los principios bioéticos.

...si la principal meta del quehacer del enfermero es que a través del cuidado las personas logren su máximo potencial posible para que alcancen un desarrollo humano sustentable, que les permita...elevar su calidad de vida y a las personas con padecimientos terminales les ayude a aceptar su situación

y les proporcione confort y alivio del dolor...la profesión de enfermería se constituye en un bien social, que se materializa en el cuidado...Por esta razón es imprescindible y necesario que todo profesional de enfermería...obtenga los conocimientos necesarios, que le permita tener un desempeño profesional con alto sentido ético y humano (Salcedo-Álvarez, Alba-Leone, Zarza-Arizmendi, 2008, p. 40).

En consonancia con lo anterior, el Programa de Enfermería de la universidad privada incluye en el plan de estudios de primero a octavo (último) semestres asignaturas de cuidado, en cuarto Bioética y en quinto ética profesional en Enfermería, además de prácticas clínicas donde se reiteran los principios éticos y bioéticos básicos de la profesión de Enfermería, mediante el *modelamiento*⁹ porque mucha de esa parte ética consiste en dar ejemplo, de docente, de enfermero, de ser humano, con actitud de servicio.

La supervisión rigurosa de las actividades de los estudiantes por parte de los docentes durante las prácticas clínicas, capacitaciones extramurales como congresos, conferencias, cursos libres, entre otros, constituyen las estrategias de formación. Con todo, algunos docentes de la universidad privada, participantes en el estudio, consideran que los conocimientos que se ofrecen no son suficientes y que al estudiante le corresponde por lo menos el 50% de la responsabilidad de su formación. Asumen que es una formación que no se termina nunca, que el profesional de Enfermería debe continuar capacitándose, aspecto que se corrobora con sus opiniones:

nosotros hablamos del código de ética de enfermería...la ley dice clarito que es lo que se requiere, entonces digamos que los estudiantes están convencidos de que eso es por ley, que está establecido por la ley...es lo que tratamos de que ellos apropien.

Se abordan algunos conceptos de ética y bioética, pero son apenas algunos

⁹ El docente en su actuar profesional hace de modelo para que el estudiante refuerce y apropie los conocimientos teóricos y prácticos

rasguñitos...se revisan puntos de la ley 911 de 2004...creo que es una responsabilidad civil de todos los profesores...no podemos alejarnos de esa realidad, sino que en cada semestre, en cada momento, en cada asignatura los estudiantes deben recibir ese aporte y no esperar que haya una asignatura que se llame ética o Bioética y que ella mágicamente vaya a transmitir algo que yo no he logrado aprender en mi casa, en la vida, ni en los primeros semestres...es una cosa de todos los días, no solo del estudiante sino del profesional de Enfermería...debo aplicarme una matriz DOFA para darme cuenta en qué tengo fortaleza y qué me hace falta.

...el estudiante tiene que entender que la responsabilidad de cuidar bien o mal la asume él, no la universidad y mucho menos las organizaciones, porque no es lógico. Yo respondo por lo que yo hago, sí lo hice mal o bien me aplaudirán o me sancionarán.

Se evidencia que los docentes de la IES privada se interesan en que los estudiantes apropien el espíritu legal de la profesión y el cumplimiento de la ley que la reglamenta, en aras de un ejercicio ético y porque el enfermero(a) está obligado a responder por su actuación. Valga mencionar la relevancia del código deontológico de enfermería (Ley 911 de 2004), porque constituye una guía acerca de los deberes y las responsabilidades del profesional con la persona que ha solicitado cuidado y la salvaguarda de un ejercicio competente.

Sin embargo, como lo plantea Parra, et al. (2016) los códigos deontológicos no dan cuenta de todas las situaciones que puede afrontar el profesional, puesto que su propósito es guiar en el cumplimiento de las actividades y no contempla casos específicos y no todos los programas de Enfermería colombianos lo incluyen en sus currículos. Además, puede faltar mayor apropiación tanto por parte de las enfermeras(os) para el cumplimiento de la ley como de los entes reguladores, de manera que dé lugar a revisar las condiciones en que se presta el servicio y la forma como están estructurados los sistemas de salud, por ejemplo.

Por otra parte, la idea de la transversalidad de la formación en ética y Bioética a todos los semestres y a todas las asignaturas es relevante. Primero, porque esta estrategia favorece que los estudiantes relacionen los conceptos disciplinares con los diferentes ámbitos de la profesión y construyan un discurso propio del cual valerse cuando se vean abocados a dilemas éticos y/o bioéticos. Segundo, porque exige que los docentes estén formados y actualizados en estas temáticas, lo cual constituye un elemento de calidad de la formación académica.

es una cosa de todos los días por eso trabajar dilemas éticos en enfermería es muy interesante y muy importante desde el comienzo de la carrera...hay una cosa clara que se le dice a los estudiantes, para yo estar segura y estar tranquila en un servicio tengo que tener conocimiento teórico porque me pongo nerviosa es cuando no se, porque si yo sé qué estoy haciendo por más que tenga 100 pacientes tengo que controlarme y hacer las cosas a medida...el problema es que si yo no sé me descontrolo.

Estas opiniones reflejan el principio de la justicia, donde por desconocimiento o por ansiedad se cometen errores en el uso de recursos con un paciente, se pierde la posibilidad de que otros reciban el servicio pertinente o de atender al más necesitado de atención.

En gerencia se habla de liderazgo, de autonomía...cuando ya han visto asignaturas de ética y Bioética...en quinto semestre están muy pegados al profe...espero que el profe me diga lo que puedo hacer.

...en quinto semestre todavía no tienen autonomía, pero con las materias que tienen que ver con gerencia, visión emprendedora y todo eso...como que se sueltan...yo he visto que en séptimo y octavo semestre ya están como más empoderados del rol.

me he encontrado con estudiantes que tienen muchos prejuicios contra la pobreza, contra el crecimiento poblacional, la migración...los veo con una rabia de condenar a ese pobre...a esa mujer que no pudo salir adelante...que tiene varios hijos...entonces cuando ven asignaturas con enfoque social y se hace énfasis en la equidad social...se producen cambios...aunque es difícil.

La seguridad del estudiante evoluciona a medida que avanzan los semestres académicos, ven más asignaturas, que pueden tener enfoque social, y realizan prácticas clínicas a la hora de aplicar el principio de autonomía del paciente, respecto a las acciones que se le van a realizar, que suponen una relación respetuosa, sin coacción ni persuasión, pero sin que el paciente deje de recibir la intervención adecuada. El principio de justicia se hace presente porque el conocimiento contribuye a que el estudiante deponga sus prejuicios frente a condiciones sociales como la migración o prácticas culturales con las que no está familiarizado y asuma una actitud coherente con este principio.

Empero, se presentan problemas cuando los docentes, asesores de práctica, que no son de planta, sino que son contratados solo por los meses que dura la práctica y que con la inducción que han recibido no es suficiente para incorporar los valores institucionales, a veces alteran las reglas que han venido imperando y dan un mensaje contradictorio a los estudiantes.

...por ejemplo, tenemos casos de docentes que según nuestro reglamento las clases son de 7 a 12, y nosotros las cumplimos, pero hemos escuchado casos de uno que otro docente que llega a las 9 y se va a las 11...qué aprenden los estudiantes, que se puede llegar tarde e irse temprano, entonces el rigor se pierde

La universidad pública

Los participantes de la IES pública consideran que la Bioética es una disciplina transversal, que se debe fortalecer permanentemente la formación en los principios bioéticos, con el fin de generar actitud en el estudiante para que la convierta en un proceso inherente al cuidado. Sin embargo, manifiestan que por razones de tiempo al estudiante de Enfermería no se le dan las herramientas necesarias para poner en práctica los principios bioéticos, como el de beneficencia, y que en su lugar se les exige el cumplimiento de protocolos institucionales.

Por el escaso tiempo asignado a las rotaciones pocas veces se le permite al estudiante interactuar con el paciente, ofrecer apoyo emocional ni individualizar el proceso de atención, el énfasis se hace es en las competencias en los campos de aprendizaje

Al estudiante de enfermería no se le dan las herramientas necesarias para poner en práctica el principio de beneficencia, ni en los núcleos se hace énfasis en el enfoque Bioético, más bien, como parte del procedimiento se le exige cumplir con protocolos institucionales.

...debido a los cortos tiempos de rotación pocas veces se le permite al estudiante interactuar con el paciente para evaluar y apoyar en situaciones emocionales e individualizar el proceso de atención.

...al inicio del núcleo retomamos los aspectos éticos del cuidado, el deber ser del profesional de enfermería, la importancia de ofrecer cuidado integral, humanizado y ético a cada persona.

Por lo anterior, concluimos que los docentes de las dos IES, participantes en el estudio, consideran la Bioética como un factor relevante en la formación del enfermero. Sin embargo, los estudiantes de la IES pública parecen estar en desventaja respecto a la formación en este tema, frente a los estudiantes de la IES privada, aunque la duración de la carrera es mayor, 10 semestres, y ocho en la IES privada.

Referencias bibliográficas

Bustamante, G. (1998). ¿Se puede “formar en investigación”? Recuperado el 7 de octubre de 2015, de

<http://clasesdesocialesyfilosofia.jimdo.com/app/download/6636264154/se+puede+formar+en+investigaci%C3%B3n.pdf?t=1379199523>.

Colombia. Ministerio de Educación. Ley 911 de 2004. (Octubre 5) *Diario Oficial*. No. 45.693 de 6 de octubre de 2004. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105034_archivo_pdf.pdf

Consultado: Noviembre 20, 2015.

- De Arco-Canoles, OdelC y Suarez-Calle, Z. K. (2018). Rol de los profesionales de enfermería en el sistema de salud colombiano. *Univ. Salud*, 20(2), 171-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.182002.121>
- Guevara, B., Evies, A., Rengifo, J., Salas, B., Manrique, D. y Palacio, C. (2014). El cuidado de enfermería: una visión integradora en tiempos de crisis. *Enfermería Global*, 33, 318 – 327. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n33/ensayo2.pdf>
- Parra, D. I., Rey, N., Amaya, H. C., Cárdenas, M. V., Arboleda, L. B., Corredor, et al. (2016). Percepción de las enfermeras sobre la aplicación del código deontológico de enfermería en Colombia. *Rev Cuid.* 7(2): 1310-1307. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v7i2.335>
- Prieto, G. I. (2007). Perspectiva Bioética del cuidado de Enfermería. *Enfermería Universitaria*, 4(3), 21-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741823006.pdf>
- Salcedo-Álvarez, R. A., Alba-Leone, A. y Zarza-Arizmendi, D. I. (2008). La enseñanza de la ética en enfermería como un coadyuvante en la calidad del cuidado. *Revista CONAMED*, 13, 39 – 42. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-in/new/resumen.cgi?IDARTICULO=60580>

