

REFLEXIONES Y RETOS EDUCATIVOS COMO RESPUESTA A UN CONTEXTO CAMBIANTE



REFLEXIONES Y RETOS EDUCATIVOS COMO RESPUESTA A UN CONTEXTO CAMBIANTE

Reflexiones y retos educativos como respuesta a un contexto cambiante

Corporación Universitaria Minuto de Dios -
UNIMINUTO
2023



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de investigaciones - PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial - PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Antioquia - Chocó

P. Huberto Obando Gil, cjm

Vicerrector Académico Antioquia - Chocó

Jorge Arbey Toro Ocampo

Directora de Investigación Antioquia - Chocó

Elizabeth Meneses Ospina

Coordinador de Publicaciones Antioquia y Chocó

Santiago Higueta Posada



**Reflexiones y retos educativos
como respuesta a
un contexto cambiante**

Reflexiones y retos educativos como respuesta a un contexto cambiante / Alejandro Álvarez Cano, Ana Lucía Mesa Franco, Carlos Andrés Lenis Román...[y otros 24.]; Compilador Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez y María Elizabeth Builes Henao. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

117 páginas : ilustraciones.

Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo.

ISBN: 978-958-763-645-1 (impreso)

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO -- Congresos, conferencias, etc. 2. Educación -- 2021 -- Congresos, conferencias, etc. -- Bello 3. Aprendizaje -- Congresos, conferencias, etc. -- 2021 -- Bello 4. Educación de niños -- Congresos, conferencias, etc. -- 2021 -- Bello 5. Pedagogía -- Congresos, conferencias, etc. -- 2021 -- Bello 6. Mestros -- Congresos, conferencias, etc. -- 2021 -- Bello i. Mesa Franco, Ana Lucía ii. Lenis Romá, Carlos Andrés iii. Velásquez Camargo, Claudia Irene iv. Hincapié Gómez, David v. Cumaco Perdomo, Diana Alexandra vi. Gayón Rincón, Diego Armando vii. Ortiz Velosa, Eliana Marcela viii. Simanca Herrera, Fredys Alberto ix. Meza Salcedo, Guillermo x. Rodríguez Núñez, Grisel xi. Valbuena Reinoso, Ingre Paola xii. Pérez Páez, Jenny Alejandra xiii. Angarita, Julián Andrés xiv. Mesa, Leidy Ximena xv. García González, María Camila xvi. Rodríguez Villamizar, Mary Janeth xvii. Bonilla Suárez, Myriam Yaneth xviii. Cáceres Delgado, Morela xix. Merchán Rangel, Nancy xx. Mora Cifuentes, Paola Milena xxi. Negrón, Pedro Manuel xxii. Quintana Marín, Sofía xxiii. Orozco Gómez, William xxiv. Salas Picón, Wilson Miguel xxv. Martínez Díaz, Yesika Paola xxvi. Castrillón Jaimes, Yusbely Cecilia xxvii. Pulgarín Rodríguez, Maira Alejandra (Compilador) xxviii. Builes Henao, María Elizabeth (Compilador).

CDD: 371.3 R33r BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104746

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104746>

Reflexiones y Retos educativos como respuesta a un contexto cambiante.

Autores

Alejandro Álvarez Cano, Ana Lucía Mesa Franco, Carlos Andrés Lenis Román, Claudia Irene Velásquez Camargo, David Hincapié Gómez, Diana Alexandra Cumaco Perdomo, Diego Armando Gayón Rincón, Eliana Marcela Ortiz Velosa, Fredys Alberto Simanca Herrera, Guillermo Meza Salcedo, Grisel Rodríguez Núñez, Ingre Paola Valbuena Reinoso, Jenny Alejandra Pérez Páez, Julián Andrés Angarita, Leidy Ximena Mesa, María Camila García González, Mary Janeth Rodríguez Villamizar, Myriam Yaneth Bonilla Suárez, Morela Cáceres Delgado, Nancy Merchán Rangel, Paola Milena Mora Cifuentes, Pedro Manuel Negrón, Sofía Quintana Marín, William Orozco Gómez, Wilson Miguel Salas Picón, Yesika Paola Martínez Díaz, Yusbely Cecilia Castrillón Jaimes.

Compilador

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez

María Elizabeth Builes Henao

Corrección de estilo

Melissa Restrepo Molina

Diseño y diagramación

Andrea Sarmiento B.

Fotografías

Registro Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-

ISBN: 978-958-763-645-1

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-645-1>

Primera edición: 2023

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todas las ponencias publicadas en Reflexiones y retos educativos como respuesta a un contexto cambiante fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO.



Contenido

Introducción	7
Categoría 1. (Prácticas pedagógicas)	9
1.1 Theme-Based Instruction Focused on Accurate Spoken Production in English of Eleventh Graders	10
1.2 Contextos no escolares. Espacio de práctica para el desarrollo de competencias	20
1.3 Estrategia pedagógica para la formación ciudadana desde el enfoque de las capacidades	30
1.4 La formación ciudadana en la educación inicial a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	41
1.5 Las páginas virtuales en los procesos de interpretación del lenguaje no verbal	50
Categoría 2. (Rol del maestro)	60
2.1 Formación de habilidades en lectura y escritura científica en estudiantes de Educación Infantil	61
2.2 Experiencias y reflexiones curriculares sobre la docencia universitaria en contexto de pandemia	70
2.3 De identidades a identificaciones docentes: efectos performativos de la formación de maestros	79
2.4 Una mirada reflexiva desde la educación infantil en tiempos emergentes	88
2.5 Retos pedagógicos y personales de los docentes frente a la educación mediada por la virtualidad en educación inicial	97

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis	36
Tabla 2. Fases del proceso investigativo	54
Tabla 3. El modelo constructivista desde el método Flipped	55
Tabla 4. Conclusiones e impacto del método Flipped Classroom	58
Tabla 5. Categorías y subcategorías	104
Tabla 6. Resultado de las entrevistas	106

Índice de figuras

Figura 1. V Congreso Internacional de Pedagogía	24
Figura 2. Fases de la investigación-acción	35
Figura 3. V Congreso Internacional de Pedagogía	38
Figura 4. V Congreso Internacional de Pedagogía	38
Figura 5. V Congreso Internacional de Pedagogía	48
Figura 6. V Congreso Internacional de Pedagogía	57
Figura 7. V Congreso Internacional de Pedagogía	67
Figura 8. V Congreso Internacional de Pedagogía	68
Figura 9. V Congreso Internacional de Pedagogía	76
Figura 10. V Congreso Internacional de Pedagogía	84
Figura 11. Fases de la investigación	102
Figura 12. V Congreso Internacional de Pedagogía	107

Introducción

Pensar en la educación implica reflexionar sobre las teorías que orientan las prácticas pedagógicas, tanto como sobre la práctica en sí misma, y la forma en la que esta se adapta a los distintos contextos y características sociales propias de cada época y momento de la historia.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, comprometida con la difusión social del conocimiento para la transformación de la educación en el país, realiza en su sede Bello el Congreso Internacional de Educación y Pedagogía “Retos educativos como respuesta a un contexto cambiante”, con el objetivo de intercambiar saberes y mediante estos, construir y compartir conocimientos relacionados con la actualidad pedagógica. A su vez, en pos de reconocer experiencias significativas que se desarrollan en el contexto mundial y que sirven como referentes para la implementación de nuevas tecnologías y estrategias que enriquezcan el campo educativo de manera contundente. En su trayectoria el evento ha contado con importantes invitados de distintos países, quienes han formulado propuestas para el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica y han compartido con los asistentes conocimientos y experiencias vividas en contextos variados.

El V Congreso Internacional de Educación y Pedagogía 2021, liderado por los programas de Licenciatura adscritos a la Facultad de Educación Virtual y a Distancia representó un reto, tanto para los organizadores y ponentes invitados, como para los asistentes, puesto que debido a la situación sanitaria mundial a causa de la COVID-19, fue necesario desplegar la experticia y la infraestructura

tecnológica del campus universitario y hacer uso de los ambientes virtuales de aprendizaje para la trasmisión de las ponencias y la participación del público en tiempo real.

La más reciente versión del Congreso Internacional de Educación y Pedagogía "Retos educativos como respuesta a un contexto cambiante" tuvo como eje central la pregunta por las transformaciones necesarias en el campo pedagógico para la atención a los vertiginosos cambios sociales, históricos y políticos que intervienen el acto educativo. En esta ocasión se tomaron como base las características de la actualidad, en la que la diversidad es característica permanente social y ha dado lugar al surgimiento de nuevas culturas urbanas, al rescate de conocimientos ancestrales y al uso de las nuevas tecnologías como principal herramienta para el intercambio continuo de datos e información. De igual manera, el documento recopila diez ponencias categorizadas en dos ejes conceptuales: 1) Prácticas pedagógicas y 2) Rol del maestro, las cuales recogen los aportes más significativos del V Congreso Internacional de Educación y Pedagogía.

Reflexiones y retos educativos como respuesta a un contexto cambiante

Prácticas pedagógicas

Categoría 1. (Prácticas pedagógicas)

1.1 Theme-Based Instruction Focused on Accurate Spoken Production in English of Eleventh Graders

Alejandro Álvarez Cano¹, Carlos Andrés Lenis Román² y David Hincapié Gómez³

Abstract

This classroom project was a pedagogical proposal that aimed to improve the grammatical dimension in the oral production in English of eleventh grade students through the use of a list of language fragments - known as opinion starters - as linguistic resources with a formal register to express opinions on social issues in the Colombian context.

The strategy was carried out through a role-play interview. The Theme-based instruction model was applied to design the lessons of the project. For this reason, at the beginning of the implementation, a list of social issues related to the Colombian context was proposed to the focus group of students, from which they selected the most attractive topics for them. These topics constituted the content of each lesson. This proposal was carried out through digital platforms.

-
- 1 Licenciado en Bilingüismo con énfasis en inglés de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. alejoac@utp.edu.co
 - 2 Estudiante de la Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en inglés en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. calenis@utp.edu.co
 - 3 Licenciado en Bilingüismo con énfasis en inglés de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. david.hincapie@utp.edu.co

Keywords:

Oral production, grammatical accuracy, language chunks, linguistic resources, opinion starters, topic-based instruction.

Problem Statement

Speaking plays a crucial role in English language teaching. Historically, numerous methodologies have been carried out to teach English as foreign language effectively. As to the labor of the Colombian Government along with the Ministry of Education, many bilingualism programs have been implemented. It would be reasonable to affirm that the English proficiency levels in eleventh graders should be acceptable at least, but that is not the case. In 2017, 609,107 eleventh graders presented the Icfes Saber 11 test and the English section's overall result was 50.75 over 100.

Such a score inevitably leads to reflect: what if this test assessed the speaking skill? Apart from the fact that the results are lower than what was expected, the most disturbing reality is that the English section only assesses reading and grammar skills. We interviewed the English area's chief from the Escuela Sor Oriental de Pereira who provided us with insights from which we could certify that, in fact, English teachers, at least in our local context, devote the class time to preparing eleventh graders for the Icfes Saber 11. That is to say that the oral production in English is set aside.

Colombian English learners are demanding the implementation of learning experiences that motivate them to see English, not as something they cannot access, but a way to express their perspectives to the world. For that reason, we seek to familiarize young learners with the use of formal speech expressions in English language that enable them to give their opinions and perceptions about any topic of interest. This language function will be useful for them before facing higher academic environments, such as national or international universities. Thus, these learners can use English language effectively and accurately at any given scenario where they are willing to engage verbally in the topic of discussion.

Introduction

Since long ago, many human inventions have been employed to communicate messages between people; elements such as the telegraph or the letter could be regarded as examples. Yet counting on these artifacts, speaking has remained the primary means of communication for civilizations' everyday purposes. In support of this fact, Zaremba (2006, as cited in Boonkit, 2010) stated that, out of the four macro skills, speaking seems to be the essential skill required for communication. Such importance derives from the fact that a person with excellent speaking skills is much more likely to succeed at different types of real-life scenarios, e.g., a job interview, a commencement speech with no preparation, an academic debate in an educational environment, or a meeting with new people in social events. Regarding this aspect, Kayi (2006) found that, to fulfill the demands of a globalized world, the teaching of speaking must improve students' both communicative and intercultural skills for them to learn how to follow social and cultural rules appropriately for each circumstance in any context.

Now, the speaking skill has been diversely defined from different perspectives. From a biological notion, the complex process consisting of articulating different sounds seeking to communicate, only achievable for humans, undoubtedly refers to speaking. Gritter (1969, as cited in Lumettu & Runtuwene, 2018) defined it as a productive skill that requires learners to instantly retrieve the precise sound, form, word-order, arrangement, and content vocabulary to express what they want to say in unanticipated situations. This definition allows awareness about what speaking encompasses: A broad set of characteristics and sub-skills being explained forward on, which converge when getting the message across orally, whether in the Level 1 or Level 2, are essential for the communicative function. On accuracy, Thornbury (2005) asserts that the correct use of grammatical structures requires the complexity of utterances and well-structured clauses. Thornbury states that to gain accuracy in vocabulary it is necessary to select suitable words in proper contexts, as pronunciation is the lowest

level of knowledge learners typically pay attention to. It is necessary to master phonological rules to be aware of the various sounds and their pronunciations, considering stress, intonation, and pitch. Following Harris's line, Mazouzi (2013, as cited in Leong & Ahmadi, 2017) contributed that there should be an equivalence between fluency and accuracy achievement while interaction is needed to know how the language system works progressively. He claims that teachers should emphasize the exactness and completeness of language form when speaking, focusing on grammatical structures, vocabulary, and pronunciation.

Methodology

This project's participants were eleventh graders, between 16 and 19 years old, divided into three groups composed of an average of 35 students, out of which an overall of 10 students strictly attended. Their socioeconomic stratum ranges from 1 to 3. The English area's chief informed us that this current promotion of eleventh graders ranged between A1 and A2. The data collection instruments used were the following.

Observation

This instrument provides sets of detailed information and specificity that are greatly beneficial for the results section. Kawulich (2012) describes observation as a tool used regularly to collect data by researcher teachers in their classrooms, social workers in community settings, and psychologists to record human behavior.

Teachers' Journal

According to Gilmore (1996), the implementation of journals is highly broad in educational and research contexts. This tool gives teachers the possibility of writing down their thoughts, ideas, feelings, and reflections about the classes they impart.

Students' Artifacts

According to Gupta (2016), artifacts are effective examples of student work. These outcomes can include electronic documents,

videos and audio passages. The purpose of collecting these artifacts was to determine the students' speaking progress in terms of accuracy throughout the lessons.

Instructional Design

We selected the model designed by Chamot and O'Malley (1994) called "Cognitive Academic Language Learning Approach" (CALLA) as we considered it suitable for both our project's speaking aim and our type of topics. This approach consists of developing learning strategies for students to assimilate content and improve their second language proficiency by becoming autonomous.

Results

Professional Growth

The completion of this classroom project had a great and valuable impact on our development as English language teachers as it represented a set of learnings that will shape our professional fulfillment from now on.

Classroom Management

How well students behave in class and how teachers deal with these situations are essential aspects of classroom management. As we knew in advance that the project had to be executed through telematic lessons, we wanted to ensure good behavior from the learners during the sessions. Therefore, we considered establishing ground rules from the beginning of the project to prevent disruptive actions from any student and to guarantee the normal development of sessions. To cope with this, we asked the in-service teacher to allow us to give some words to the students during one of his synchronous classes before the first lesson of our project. Besides introducing ourselves and having a short interaction with them, we took advantage of this time to explain some virtual classroom rules that they had to follow before and during the lessons.

The themes, topics and threads selection is essential to have a successful theme-based course. According to Brinton, Wesche &

Snow (2001), "The theme-based model is a type of content-based instruction in which selected topics or themes provide the content from which teachers extract language learning activities." (p. 306). As we had this aspect clear before starting the implementation, we designed a survey through which we aimed to know students' interests and likes, mainly those about social matters. This resource allowed us to design meaningful lessons for our students' population, as they would be learning the language in an engaging context. Then, based on the survey data, we brainstormed a list of topics that derived from the themes (social matters) that emerged and that implied the target threads (social values) we wanted to include in our lesson plans.

Students' Attitude and Participation During the Sessions

Keeping students motivated during the lessons was one of our priorities each time we planned a lesson, mostly since the attendance was completely voluntary. According to Elliot and Covington (2001), motivation explains the reasons for people's actions, desires and needs. Therefore, we knew that working on this affective factor was important for students to keep attending the sessions, and the theme-based methodology was key in this process, since we presented realistic situations and topics to encourage students to take part and participate.

Students' Response to the Theme-Based Instruction

Focusing on students' reactions towards each topic of the sessions was important for us since it was directly related to the project's main objective. At the end of each session, we reflected on the results of the class to check if students had understood and liked the topic presented. Based on their responses and comments, we could assure that they did like the topics that we were using to improve their accuracy in speaking, meaning that the use of the theme-based instruction was yielding positive results.

Linguistic Outcomes

We considered that one of the strong points that the students were able to take advantage of was the use and assimilation of language chunks. It is important to note that this achievement was generated because the practitioners always emphasized the importance of using them to begin the sentences and answers that students elaborated on. This constant technique led them to use these language chunks more and more as the sessions went ahead and evidenced a significant advance in linguistic aspects compared to how they formulated the answers at the beginning of the project.

As explained in previous sections, the exercise of the production stage was a short, paired interview in which students asked each other one question and gave their opinion related to the topic. This interview activity involved one of the students being the interviewer and the other the interviewee, to have both students in both positions. The best manner to determine the students' linguistic progress was by exposing them to the aforementioned language chunks. As we wanted to encourage students to practice their speaking skills and actively participate by sharing their views and ideas, we decided to make use of opinion starters, as these would greatly help them to start their sentences, losing some of their insecurities to speak.

This improvement was thanks to the use of the proposed language chunks, since students memorized them and then, when trying to give an opinion, they applied these resources to give their opinions in English. The explanation for this application can be seen in Richards (2008), who states that, in carrying out communication tasks, low-level learners often rely on a lexicalized communication system that heavily depend on memorized vocabulary and language chunks.

Conclusions

Analyzing the results section, we can conclude that theme-based instruction oriented to language teaching is highly effective when the target is to stimulate productive skills, in this case speaking, since our learners seemed to be predisposed to interact with the input of the lessons as they had been involved in the process of selecting the topics from the beginning of the process. Therefore, we noticed that they attended classes not only expecting to improve their speaking skill in English, but with an additional motivation to learn about matters that sincerely called their attention.

They seemed to be quite interested in learning the vocabulary taught in the sessions, even when they did not recognize most of the target vocabulary in English. This attitude helped us conclude that they can try harder to understand if the topic shown is appealing to them. Thus, their response towards the implementation of the theme-based instruction demonstrated that these objectives somewhat reached their initial purposes, as students showed progress on each session in their speaking skill in terms of showing the intention of moving from simpler sentences to more complex ones with some eventual successes.

References

- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1305-1309. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.191>
- Brinton, D., Wesche, M., & Snow, A. (2003). *Content-Based Second Language Instruction* (Illustrated ed.). University of Michigan Press ELT.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: How to implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading. Addison-Wesley.
- Elliot, A. J., & Covington, M. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*. 13(2). <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Gilmore, F. (1996). *Qualitative research: Written journals within teacher training* [Unpublished manuscript] Christchurch College of Education. Christchurch, New Zealand.
- Gupta, P. (2016). The Emergence of Cloud Portfolio in Higher Education. In *Advances in Educational Technologies and Instructional Design* (pp. 31-40). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9924-3.ch003>
- Kawulich, B. (2012) *Collecting Data through Observation*. In *Doing Social Research: A global context* (pp.150-160). McGraw Hill.
- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking as a Second Language. *The Internet TESL Journal*, 12(11). <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skills. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-8. <http://ijreeonline.com/article-1-38-en.pdf>

- Lumettu, A., & Runtuwene, T. L. (2018). Developing the Students' English-Speaking Ability Through Impromptu Speaking Method. *Journal of Physics: Conference Series*, 953, 012035. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012035>
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal*, 39, 158-177. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688208092182>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.

1.2 Contextos no escolares. Espacio de práctica para el desarrollo de competencias

Sofía Quintana Marín⁴, Ana Lucía Mesa Franco⁵, Mary Yaneth Rodríguez Villamizar⁶, Fredys Alberto Simanca Herrera⁷ y Wilson Miguel Salas Picón⁸

Resumen

El estudio identificó los aportes que los contextos no escolares, como son los centros de práctica y Ambientes Prácticos de Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) realizan en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, con miras a los elementos de competencias que dan cuenta del ser, del hacer y del saber, en concordancia con lo que marca el modelo educativo con enfoque de competencias que la caracteriza. El estudio presentó un enfoque cualitativo, para lo cual se realizó una revisión documental y la observación empírica de las prácticas de los estudiantes de seis programas pertenecientes a tres campos de conocimiento: ciencias jurídicas, sociales y

- 4 Psicóloga de la Universidad de Antioquia, magíster en Psicología de la misma universidad, profesora de la Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia. sofia.quintanam@campusucc.edu.co ORCID: 0000-0002-0182-2538
- 5 Comunicadora social de la Universidad de Antioquia, magíster en Historia, profesora de la Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia. ana.mesa@campusucc.edu.co ORCID: 0000-0001-8854-8430
- 6 Doctorado en Administración Gerencial, profesora de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga, Colombia. mary.rodriguez@campusucc.edu.co ORCID: 0000-0001-8036-1874
- 7 Doctorado en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías, profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. fredys.simanca@campusucc.edu.co ORCID: 0000-0002-3548-0775
- 8 Psicólogo Universidad Cooperativa de Colombia, magíster en Psicología Jurídica, profesor de la Universidad Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja, Colombia. wilson.salas@campusucc.edu.co ORCID: 0000-0003-1458-6770

administrativas en diferentes seccionales de la Universidad. La muestra documental estuvo constituida por normas, lineamientos y directrices generados a nivel nacional, al interior de las sedes y en cada programa relacionado con los procesos de las prácticas en contextos educativos escolares y no escolares. Se empleó una matriz de análisis a partir de la cual se evidencia que los contextos educativos no escolares representan un eslabón relevante en el ecosistema pedagógico planteado en el modelo educativo de la universidad. Se identifica como principal aporte que los contextos educativos no escolares son una fuente para la gestión y transferencia de información, como también un escenario clave para la formación integral de los estudiantes. Dichos resultados se pueden aprovechar para resignificar el valor de los contextos no escolares en los procesos de educación superior.

Palabras clave:

contextos no escolares, prácticas, enseñanza superior, contexto de aprendizaje, desarrollo de competencias

Planteamiento del problema

La práctica es uno de los componentes de formación para que los estudiantes demuestren el nivel de desarrollo de las competencias asociadas a su profesión en escenarios simulados o reales. En un modelo educativo crítico con enfoque por competencias, en el cual se enmarca la Universidad Cooperativa de Colombia, las prácticas son imprescindibles porque solo en el mundo cotidiano se hace posible demostrar los elementos de competencia y las competencias en sí, a medida que se alcanzan (Unigarro, 2017). Lo anterior se encuentra en armonía con planteamientos de Echeverri-Gallo (2018), quien señala que “las prácticas [...] son la estrategia en la cual convergen el conocimiento académico con el mundo laboral y con ello, el estudiante tiene la posibilidad de iniciar su actividad en dicho mundo”.

Lo anterior indica que en la cotidianidad, los contextos educativos no escolares son necesarios para visibilizar las competencias de los estudiantes. En concordancia con esto, la universidad ha

dispuesto dos espacios de práctica. Al primero de ellos se le conoce como Ambientes Prácticos de Aprendizaje (APA), en los cuales se presentan situaciones simuladas o reales. El segundo lo constituyen los denominados centros de práctica donde estudiantes y profesores interactúan con ambientes de desempeño reales en los que participan personas y recursos ajenos a la universidad.

La implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias es una propuesta que identifica a la institución y que, dada su reciente implementación, amerita la evaluación de sus procesos curriculares para contar con insumos para la retroalimentación y optimización oportuna. Por lo tanto, se hace necesario identificar el aporte que los contextos educativos no escolares hacen al proceso de alcance de competencias. En armonía con el modelo educativo de la universidad, se configura como insumo para el mejoramiento de los procesos a fin de alcanzar un mayor aprovechamiento de dichos contextos.

Introducción

Las prácticas profesionales representan el escenario de articulación entre los modelos educativos y las necesidades del entorno. Para el caso de la UCC y su reciente modelo educativo, se hace necesario analizar los aportes que brindan al currículo los APA y los *centros de práctica* entendidos como contextos educativos no escolares. Pues como lo afirma Martín (2017), ya se reconoce que las oportunidades de aprendizaje se dan en contextos con diferentes características que se pueden analizar bajo los criterios de organización y programación de las acciones educativas que apuntan a clasificarlos como formales, no formales e informales. Los primeros son los contextos escolares, los dos últimos son los no escolares. La diferenciación se hace más clara cuando se aplican dos criterios a los contextos mencionados, uno estructural y otro metodológico, y su inclusión en el sistema educativo tradicional.

Los contextos educativos no escolares se definen como aquellos en los que, a partir de la interacción social y las oportunidades de aprendizaje, el estudiante se aproxima a la realidad del ámbito

profesional y allí evidencia sus habilidades y saberes, con impacto en su desarrollo integral (Arroyave-Palacio *et al.*, 2016).

Lo anterior se ajusta a la definición que UCC otorga a los APA como espacio físico o virtual diseñado para que, de manera experimental y controlada, el estudiante confronte, aplique o genere conocimiento en un escenario similar o modelado a su ejercicio profesional (Resolución Rectoral 758 de 2015, Art. 1).

Estas precisiones son necesarias porque los procesos educativos deben contemplar que los saberes y el ejercicio de las prácticas requieren condiciones diversas, de acuerdo con las necesidades particulares de los individuos en los que se generan aprendizajes formales, no formales e informales (Foresto, 2020). Así mismo, que tengan en cuenta las particularidades de cada uno de los campos de conocimiento para que el profesional se desempeñe en los ámbitos laboral y personal, todo ello proporcionado por los contextos escolares y no escolares de las prácticas.

En los distintos contextos las prácticas se ejecutan para que los estudiantes se enfrenten a situaciones en las que deben evidenciar habilidades para la resolución de problemas al responder a parámetros éticos a medida en que su vinculación con el ámbito social se va haciendo más fuerte, al igual que su sentido de productividad (Universidad Autónoma de Baja California, 2011, p. 7). Con lo anterior, se fortalece lo siguiente:

El vínculo universidad-comunidad se establece en el compromiso social de la primera en satisfacer la demanda de personas preparadas y capaces de enfrentar los problemas sociales que afectan a la segunda. (Jiménez-Yáñez *et al.*, 2014, p. 430)

Figura 1. V Congreso Internacional de Pedagogía.



Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo con método hermenéutico, en ella se realiza una revisión documental y una observación participante. La muestra documental está constituida por los documentos reglamentarios de las prácticas a nivel nacional, los cuales se generan al interior de las sedes y los propios de cada programa relacionados con los procesos de las prácticas en contextos escolares y no escolares de seis programas académicos de las ciencias jurídicas, sociales y administrativas, activas en varios campus de la UCC en diferentes ciudades del territorio nacional.

Los análisis se realizaron mediante la aplicación de una matriz para la muestra documental y el método de la comparación constante, a partir de la cual se identificaron las siguientes categorías: aspectos del saber, el ser y el hacer en concordancia con lo que incluye el modelo educativo de la UCC. La validación de los resultados se da a partir de la triangulación de fuentes, datos e investigadores dentro de sesiones de trabajo del equipo inscrito en la investigación.

Resultados preliminares

Los datos indican que los contextos no escolares en la Universidad están disponibles para ser empleados en cualquier momento del

proceso de formación, con ello se expone al estudiante a ambientes simulados y reales que les aportan para refinar el perfil ocupacional y definir su vocación. En estos espacios se manifiestan los elementos de competencias del ser, el hacer y el saber. El ser alude al sistema de valoración del estudiante que rige su articulación con: el campo de formación, los otros y sí mismo. El hacer se refiere a las habilidades y procedimientos necesarios para desempeñar las acciones inherentes a las demandas del contexto no escolar. El saber se define como la información que el individuo ha asimilado y puede manipular, este es específico a su campo de conocimiento.

Dentro de los aspectos relacionados con el ser se manifiestan las habilidades blandas cuando en un ambiente laboral se induce a participar en la construcción del clima laboral mediante acciones orientadas al trabajo en equipo, permeadas por la empatía, comunicación asertiva, solidaridad y actitud propositiva en diferentes situaciones. Además, el estudiante se enfrenta a la organización en la que encuentra con diferentes tipos de liderazgo que debe comprender y asumir para ser incluido satisfactoriamente en el grupo de trabajo.

Este aspecto se puede impulsar por la poca estructuración de las situaciones que presentan los contextos no escolares, en tanto que la secuenciación, los procedimientos, métodos y tiempos en los que se presentan pueden generar incertidumbre en el estudiante sobre el nivel de certeza para la comprensión de la situación, la pertinencia o no de las soluciones que debe proponer y el resultado de la puesta en escena de dichas acciones dentro de un grupo de trabajo en el que se presenta una dinámica de funcionamiento específico, de acuerdo con su estructura organizacional. En este panorama de incertidumbre el estudiante requiere ejercitar su flexibilidad cognitiva y fluidez para la generación de alternativas en pos de la solución de problemas reales que, además, implican aspectos relacionados con el hacer y el saber. Lo anterior corrobora que el espacio de práctica en contextos no escolares tiene efectos en el desarrollo integral del estudiante.

En cuanto a los aspectos relacionados con el hacer, el contexto exige la demostración de procedimientos propios del campo de conocimiento que pueden incluir o no, el uso de herramientas insertas en el campo de trabajo. Estas demostraciones son objetos de reconocimientos o rechazos que pueden aprovechar los estudiantes en dos sentidos: 1) como una vía para consolidar dicho procedimiento como un esquema de acción apropiado o inapropiado; y 2) como una fuente de información sobre su autoconcepto. Es decir que los procedimientos apoyados o no con el uso de herramientas tiene efectos sobre el propio sistema cognitivo y sobre la apreciación del sí mismo.

En este espacio se puede identificar que la ejecución de procedimientos apoyados por el uso de herramientas existentes en los contextos no escolares facilitan al estudiante la inserción en el avance tecnológico que no necesariamente encuentra en los contextos escolares por sus altos costos, dificultades para su traslado, entre otras causas. A partir de lo anterior puede derivar información sobre nuevas perspectivas en el desarrollo de su campo de formación y asuntos con los cuales se debe enfrentar cuando complete su formación académica.

De otro lado se encuentran los aspectos relacionados con el saber. En los contextos no escolares los saberes son medidos a través de las oportunidades que encuentra el estudiante para resolver problemas reales y la articulación que debe realizar con otros saberes, con una visión interdisciplinaria en la que es necesario emplear la argumentación. Es decir que en los contextos no escolares también es posible el ejercicio y fortalecimiento de las habilidades duras.

En síntesis, los contextos no escolares son una alternativa para el desarrollo de las competencias de los profesionales en los aspectos del ser, el saber y el hacer. Dicho efecto parece estar asociado a la baja estructuración de los contextos que exigen al estudiante exponer las competencias en los tres aspectos enumerados e involucrarse con el medio laboral con visión de futuro.

Conclusiones

Los contextos no escolares representan una oportunidad para que el estudiante desarrolle sus competencias en tanto que le exige evidenciar habilidades blandas, la creatividad, los saberes disciplinares, los procedimientos del campo de conocimiento y el reconocimiento y aprovechamiento de los avances tecnológicos. Bien lo expone Foresto (2020) al indicar que los contextos educativos de diferente índole favorecen el alcance de saberes formales, informales y no formales que capacitan al individuo para desempeñarse en el campo laboral y en el ámbito personal.

En este sentido, los contextos no escolares y los escolares son complementarios para el proceso de formación integral. En el primero de ellos se desarrollan competencias en diferentes niveles y aspectos de la persona, y en el segundo se desarrolla un proceso de formación estructurada desde el cual se establecen los tiempos y accesos para los contextos no escolares en los que el estudiante establece las articulaciones entre los elementos del ser, el hacer y el saber como uno de los pilares de la educación con enfoque de competencias del currículo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Así las cosas, otros escenarios fuera de las aulas tradicionales, considerando aquí el espacio físico y virtual, desde lo cultural, el deporte y otro tipo de organizaciones, constituyen estos espacios no escolares en donde también sucede y se vive la educación.

Referencias

- Arroyave Palacio, M., Acevedo Granados, I., Cuartas Ortiz, D., Gil Medina, K., Londoño Cárdenas, C., y Reinosca Acevedo, K. (2016). *Oportunidades digitales en contextos no escolares. Orientaciones didácticas para la formación en alfabetización digital y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Universidad de Antioquia. https://www.researchgate.net/publication/326610279_Oportunidades_Digitales_en_contextos_no_escolares
- Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490>
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29, 24-36. <http://200.7.136.16/ojs/index.php/contextos/article/view/1142>
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Universidad Estatal de Bolívar.
- Jiménez Yáñez, C., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N., y Padilla Hacedaba, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35639776005>
- Martín, R. B. (2017). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1004>
- Resolución Rectoral 758 (2015). *Por medio de la cual se definen los parámetros para el uso, creación, articulación académica y gestión de los ambientes prácticos de aprendizaje en la Universidad Cooperativa de Colombia*. Universidad Cooperativa de Colombia.

Unigarro, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias* [tesis Maestría en Educación Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/16937>

Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Reglamento interno para las prácticas profesionales. Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.*

1.3 Estrategia pedagógica para la formación ciudadana desde el enfoque de las capacidades

Guillermo Meza Salcedo⁹, Leidy Ximena Mesa¹⁰ y Claudia Irene Velásquez Camargo¹¹

Resumen

Esta investigación se propuso diseñar una estrategia pedagógica de formación ciudadana desde la noción de capacidades humanas para contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizajes sobre ciudadanía en la Institución Educativa Técnica Ismael Santofimio Trujillo, de Ibagué, Tolima. Para ello se utilizó el método de investigación-acción desde una perspectiva cualitativa. En este se abordan seis fases en el diseño metodológico: 1) planteamiento general desde unas premisas teóricas de formación ciudadana a partir de las capacidades humanas frente a cómo se aborda la enseñanza de competencias ciudadanas en la escuela; 2) acercamiento a las representaciones sociales sobre ciudadanía, así como a la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores que acompañan la formación ciudadana; 3) análisis teórico de competencias ciudadanas planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en relación con la noción de

- 9 Licenciado en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente investigador del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Grupo de Investigación Educocores, Semillero Sinep. guillermo.meza@uniminuto.edu, ORCID: 0000-0001-9707-6519
- 10 Profesional en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima, magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la Universidad Minuto de Dios. Docente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de investigación Educocores y líder de semillero de investigación Sinep, Ibagué, Colombia. leidy.mesa.x@uniminuto.edu ORCID 0000-0002-6259-8592
- 11 Estudiante del Programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio, miembro del Semillero de investigación Sinep.

capacidades humanas; 4) diseño piloto de la estrategia pedagógica; 5) implementación de la estrategia; y 6) análisis de resultados para el diseño final de la estrategia pedagógica.

Con el desarrollo de este proyecto se buscó inicialmente una reflexión sobre la necesidad de construir procesos formativos para este caso de educación ciudadana, que se adapten a y contextualicen con las realidades y condiciones socioeconómicas de los diferentes escenarios educativos. Además, a partir de los procesos llevados a cabo en esta investigación se está realizando a la fecha el diseño de una estrategia pedagógica que contenga unidades y material didáctico innovador para la enseñanza de la ciudadanía en los grados 1º, 2º y 3º.

Palabras clave:

formación ciudadana, enfoque de capacidades, estrategia pedagógica

Planteamiento del problema

El problema de esta investigación se centra, por un lado, en las prácticas educativas en Colombia, las cuales no favorecen a los establecimientos oficiales en temas de formación ciudadana, en la estandarización de las pruebas que evalúan los mismos criterios en todos los estudiantes sin considerar, por un lado, sus escenarios socioeconómicos, la infraestructura, tecnología, formación docente de las escuelas y condiciones de vulnerabilidad de muchos alumnos. Lo anterior se hace evidente en Ibagué, Tolima donde, según informes ejecutivos publicados por el Icfes, se ha ubicado de manera constante en un desempeño en el nivel mínimo en competencias ciudadanas (entre 248 y 311 puntos). Es decir que los estudiantes logran comprender algunas características del entorno social, como su organización y normas, pero en una forma básica, sin reconocerse como miembros activos de la sociedad y sin alcanzar el nivel satisfactorio dentro de las pruebas (312 a 404 puntos), y muy lejos del nivel avanzado (mayor de 405 puntos) que solo lo alcanza menos del 10 % de los estudiantes a nivel nacional.

Por otro lado, el incremento en la influencia que tienen los organismos multilaterales de crédito en la educación, como el

Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que apuestan por una educación “competente” –ciudadanos competentes para el mercado– para lograr habilidades de la mano de la eficacia, la eficiencia y el individualismo, son premisas que incitaron al interés frente a esta propuesta de investigación, pero que se ambiciona, no solo por examinar las representaciones y prácticas de formación ciudadana en la escuela, sino que además, para construir una propuesta de formación ciudadana, como una apuesta en educación para la ciudadanía que considere los entornos vulnerables de los que hacen parte el 68 % de las instituciones educativas públicas en Colombia.

De esta forma, este proyecto pretende realizar el diseño de una estrategia pedagógica de formación ciudadana desde la connotación de capacidad humana, concepto asumido por la pensadora Martha Nussbaum (2012), y que considera las habilidades humanas en el marco de las posibilidades, derechos y oportunidades que adquieren los individuos en sus procesos educativos y de vida en general. Por consiguiente, la pregunta problema de esta investigación es: ¿de qué manera se pueden fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a la formación ciudadana en la escuela a partir de una estrategia pedagógica basada en la idea de capacidades humanas?

Introducción

Si bien Colombia cuenta con riqueza cultural y de recursos naturales, no ha logrado el salto que le permita dejar de ser un territorio emergente y convertirse en una nación con alto grado de desarrollo tecnológico, económico y social, así como desarrollo humano. No obstante, se reconocen las apuestas educativas que han realizado los diferentes gobiernos por consolidar proyectos curriculares integrales que inviten a la formación de seres humanos justos, solidarios y democráticos.

Una de estas iniciativas es la integración de las competencias ciudadanas que desde el 2004 publicó el Ministerio de Educación en

los lineamientos curriculares en ciencias sociales, reconociéndola como un área obligatoria y fundamental del conocimiento. Esto implicó que, a partir de ese año, se le diera un empuje a la consolidación de los proyectos en formación ciudadana al interior de las instituciones educativas. Así, años después arroja como resultado la implementación obligatoria de proyectos en torno a la formación ciudadana, formación en valores y participación democrática. Estas competencias ciudadanas contienen tres ámbitos de formación: 1) convivencia y paz, 2) participación y responsabilidad democrática y pluralidad, 3) identidad y valoración de las diferencias.

Sin embargo, pese a estas significativas apuestas gubernamentales, la ciudad de Ibagué no ha logrado afianzar procesos integrales y pertinentes de formación ciudadana en sus instituciones educativas, y aunque podemos distanciarnos de estas cifras y no considerarlas como factores directos para evaluar los procesos de formación ciudadana en la escuela, los altos índices de violencia escolar, la poca capacidad de resolución de conflictos evidenciada en los estudiantes, la baja participación en elecciones gubernamentales de la población joven, entre otros, son un reflejo de estos indicadores que instan a hacer un análisis crítico frente a la política nacional en materia de educación en competencias ciudadanas, como también del entorno socioeconómico regional y local y de los ejercicios a nivel de enseñanza y aprendizaje sobre formación ciudadana.

De esta forma, este proyecto se sostiene desde la idea de capacidades que Nussbaum apropia de Amartya Sen para desarrollar un modelo basado en el concepto de felicidad y racionalidad de Aristóteles, mediante la estructura de una lista de capacidades centrales. Nussbaum (2012) promovió el concepto de *capacidades* como la posibilidad de vivir una larga vida, de llevar a cabo transacciones económicas, o la participación en actividades políticas. Estas capacidades son partes constitutivas del desarrollo y por ello, la pobreza se entiende como una privación (o un despojo) de dichas capacidades. Esto contrasta sobremedida con los acercamientos teóricos que se habían hecho con anterioridad sobre la filosofía del desarrollo humano y social.

Metodología

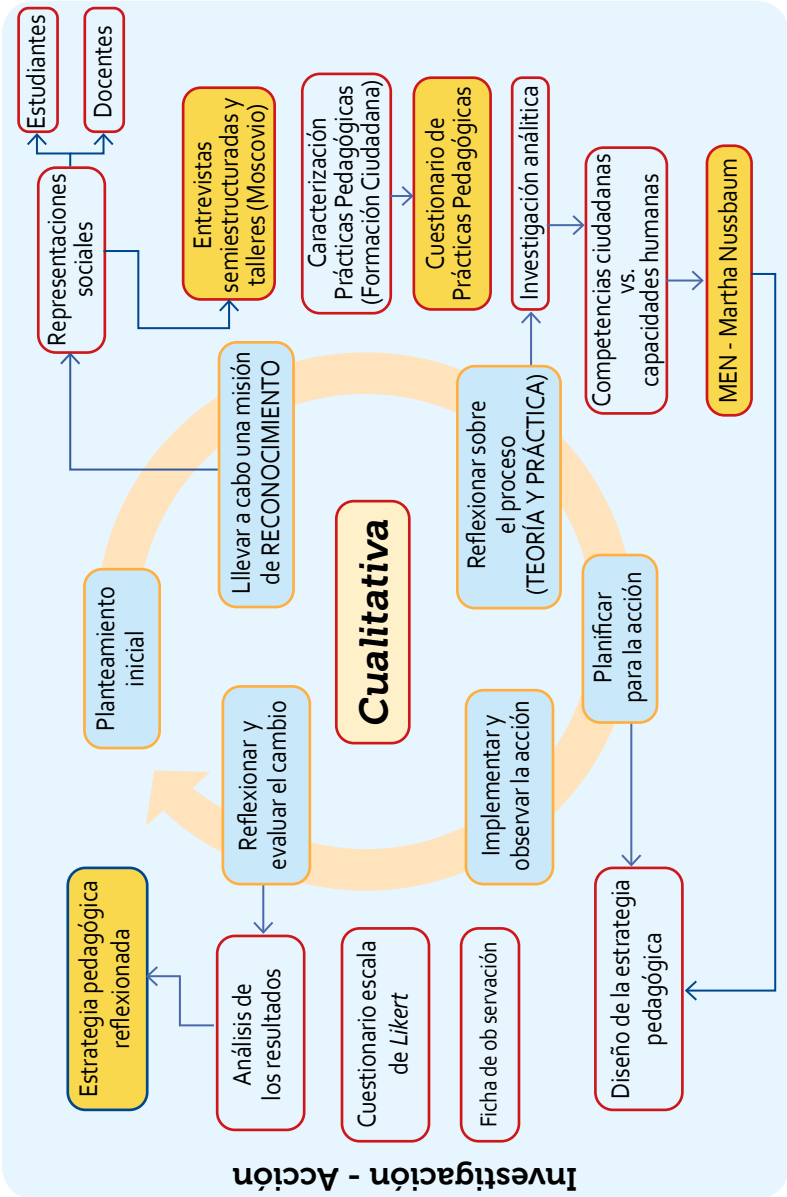
Se está utilizando una metodología de tipo cualitativo desde el enfoque de la investigación-acción, al considerar el campo de la educación como una construcción social creativa. Se buscó en principio identificar y comprender la cuestión de la ciudadanía desde la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; 2003) de estudiantes y docentes, así como de las prácticas pedagógicas sobre formación ciudadana, aplicando –desde una adaptación– el Cuestionario de Prácticas Pedagógicas (Gil y Rico, 2003).

Después, a partir de un primer análisis del reconocimiento inicial, así como del análisis de la formación en competencias ciudadanas establecida por el MEN y el análisis de las nociones de capacidades humanas de Martha Nussbaum (2012), se hará el diseño de la estrategia pedagógica de formación ciudadana, la cual se implementará con los menores de los grados 1º, 2º y 3º de la institución ya mencionada. En este proceso de implementación se trabajará con la técnica de observación y se aplicará una encuesta tipo escala *Likert* para medir el grado de apropiación de la ciudadanía desde las capacidades humanas.

La población y muestra está compuesta por estudiantes de los grados 1º a 3º de Primaria de la Institución Educativa Técnica Ismael Santofimio Trujillo, de la ciudad de Ibagué, así como los profesores que orientan la formación ciudadana en estos grados.

Desde el enfoque de investigación-acción se desarrollarán seis fases, las cuales se presentan en la siguiente figura:

Figura 2. Fases de la investigación-acción



Fuente: adaptado de Wood y Smith (2017)

Resultados

En cuanto a la caracterización de las prácticas y creencias sobre formación ciudadana, los resultados obtenidos muestran una alta valoración de las prácticas pedagógicas que lleven al estudiante a tener una participación y responsabilidad en situaciones reales. Los docentes están atentos al proceso de aprendizaje del estudiante y valoran con agrado un buen ambiente en el aula. Hay una baja valoración de los contenidos conceptuales, así como de las actividades que destacan el trabajo intelectual del estudiante sobre ciudadanía.

Por otro lado, entre las creencias de los maestros sobresale la importancia de la interacción respetuosa. Y consideran la solidaridad, además de la participación y la responsabilidad como cualidades de un buen ciudadano. Hay que tener en cuenta para analizar más a fondo, la poca valoración que le asignan al cumplimiento de deberes con el Estado y el conocimiento sobre la política en el país.

Tabla 1. Categorías de análisis

Prácticas			
Categoría	Enunciados	Porcentajes (menor y mayor) (%)	
Contenidos	P1. Aquellos que potencian la participación y la responsabilidad social del estudiante.		83,3
	P4. Los conceptuales	12,5	
Preparación	P29. Reflexiono sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.		58,3
	P31. Pido información a los compañeros del colegio.	16,7	
Actividades	P35. La utilidad y conexión con situaciones reales		75
	P33. El trabajo intelectual de los estudiantes sobre los conceptos de ciudadanía	16,7	
Satisfacción de la labor	P40. Observo un buen ambiente en el aula.		62,5
	P41. Aprecio interés y participación por parte de los estudiantes en el aula.		62,5
	P43. Los estudiantes obtienen buenos resultados en la evaluación.	20,8	

Creencias			
Cómo se aprenden las competencias ciudadanas	P19. A través de la interacción con el entorno y los demás compañeros		83,3
	P18. Mediante ayudas externas, lecciones y explicaciones	20,8	
En qué formarse en competencias ciudadanas	P7. Respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es pensar en el otro.		75
	P11. La participación responsable en la vida social de la comunidad		70,8
	P10. Cumplir con los deberes para con el Estado.	41,7	
Por qué formarse en competencias ciudadanas	P14. Por razones de utilidad social y profesional		45,8
	P13. Por el reconocimiento político de la ciudadanía	20,8	
Buen estudiante en competencias ciudadanas	P26. El que es responsable, solidario, participativo.		87,5
	P23. El que conoce sobre la política del país.	4,2	
Dificultades	P49. Al sistema educativo		45,8
	P47. A los profesores	0	
Evaluación	P59. Para valorar y reconsiderar la planificación o programación.		50
	P57. Como factor o condición para el aprendizaje	16,7	
Cualificación profesional	P53. Mediante la comunicación y el intercambio de experiencias		70,8
	P54. Al recibir en el pregrado una formación específica al respecto.	29,2	

Si bien se habla de una comunicación e intercambio de experiencias para su cualificación personal, resulta cuestionable que en la preparación de clases, la pregunta sobre si piden ayuda a sus compañeros docentes fue la que tuvo un menor promedio.

A partir de estos resultados preliminares y de la propuesta teórica de Nussbaum (2012; 2016) sobre las capacidades humanas (diez capacidades básicas) y los valores para una ciudadanía democrática (pensamiento crítico, ciudadanía mundial e imaginación narrativa) se diseñó la estrategia piloto de formación ciudadana, la cual se espera que no solo dé respuesta a los estándares de formación en competencias ciudadanas, sino que propicie el cultivo de la humanidad para alcanzar una vida digna, decente y feliz.

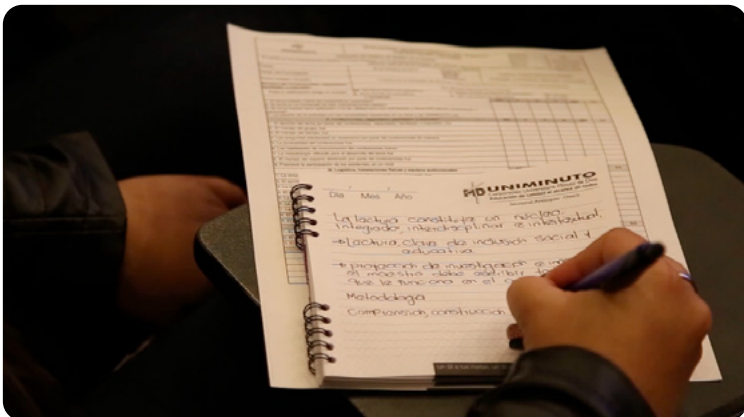
1. Grado 1º. Vida saludable, segura y placentera
2. Grado 2º Vida examinada y razonada: explora, emocionate y aprende.
3. Grado 3º. Vida afiliada y política: cultívate y transforma tu entorno.

Figura 3. V Congreso Internacional de Pedagogía.



Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

Figura 4. V Congreso Internacional de Pedagogía.



Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

Conclusiones

En el contexto social que se vive en la ciudad de Ibagué es necesario construir procesos educativos de formación ciudadana que se adapten a y contextualicen con las realidades y condiciones socioeconómicas de los diferentes escenarios educativos, teniendo en cuenta que los estándares de las competencias ciudadanas tienen poca incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, tan necesario para la ciudadanía.

Uno de los aportes fundamentales de la propuesta es la implementación de la imaginación narrativa que permita la afinidad, sensibilidad, empatía, preocupación, creatividad... para imaginar alternativas de vida ciudadana frente a las cuestiones sociales.

Promover capacidades es promover espacios para el ejercicio de la libertad humana, espacios donde se reconozca y respete la pluralidad de visiones de la vida y del mundo, espacios donde los seres humanos alcancen una vida digna, decente y feliz. “Lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna es que supere un nivel umbral más que suficiente de diez capacidades centrales” (Nussbaum, 2012, p. 53).

Referencias

- Gil Cuadra, F., y Rico Romero, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 27-47. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3940>
- Guichot, V. (2015). *El enfoque de las capacidades de Marta Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista*. Universidad de Sevilla.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul.
- Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la representación social, *Psicología Social*, 1(2), 67-118.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25. http://editorial.uccentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2486
- Wood, P. y Smith, J. (2017). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

1.4 La formación ciudadana en la educación inicial a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Ingry Paola Valbuena Reinoso¹² y Guillermo Meza Salcedo¹³

Resumen

El presente estudio consiste en identificar y analizar las prácticas y creencias de las docentes de preescolar sobre la formación ciudadana en la educación inicial y su relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). A partir de una investigación cualitativa de tipo hermenéutico se utiliza un cuestionario tipo escala *Likert* y una entrevista semiestructurada para recoger los datos sobre el objeto de estudio. Posteriormente y con base en la teoría fundamentada se buscan establecer algunas contribuciones teóricas sobre la formación ciudadana que aporten al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el aula de clase del grado transición.

El proyecto tiene como objetivo contribuir con una propuesta en la que las maestras de primera infancia puedan recurrir a algunas orientaciones pedagógicas que fortalezcan las competencias ciudadanas y, que a su vez, se puedan relacionar con los DBA.

Palabras clave:

pedagogía, formación ciudadana, educación infantil, creencias, Derechos Básicos de Aprendizaje

12 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio, Ibagué, Colombia. Semillero de investigación Sinep. ivalbuena@uniminuto.edu.co

13 Licenciado en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Filosofía Latinoamericana. Docente investigador del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de investigación Educóres, Semillero Sinep. guillermo.meza@uniminuto.edu, ORCID: 0000-0001-9707-6519

Planteamiento del problema

La escuela es el principal escenario de educación del individuo y es allí donde parte la formación ciudadana del menor como un ser social. La educación de los niños cuenta con la triada escuela/familia/comunidad, sin embargo, en este análisis y planteamiento el enfoque se hace desde el aula, ya que en ella se logra evidenciar lo complejo que son las relaciones sociales.

El Ministerio de Educación, en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de transición como el...

[...]conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños[sic] a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura (DBA, 2016).

Dichos derechos tienen tres grandes propósitos que son que los menores: a) construyan su identidad en relación con los otros; b) sean comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; y c) disfruten de aprender a través de la exploración del mundo.

En este sentido, se conoce que el Estado y sus actores han diseñado planeaciones y acuerdos con los cuales buscan ofrecer herramientas y lineamientos a los docentes de la primera infancia para fortalecer la formación ciudadana en esta población. Sin embargo, esta propuesta busca conocer las concepciones que tienen los docentes frente al término y que narren sus experiencias acerca de cómo han ejecutado e impartido desde el aula en dicha formación.

Por esta razón, surge el siguiente interrogante de investigación: ¿cuáles son las prácticas y creencias de los maestros de educación inicial de la ciudad de Ibagué sobre la formación ciudadana con estudiantes de transición?

Introducción

En nuestro país se desarrolla una de las políticas más contundentes en cuanto a la educación y es la ley que cubre a niños en su etapa inicial hasta los seis años, De cero a siempre.

Esta estrategia del Gobierno Nacional consiste en la atención a la primera infancia, en la que, en un trabajo mancomunado con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), promueve y garantiza el desarrollo integral de los menores, ya que esta es una etapa en la que se adquieren y potencian las habilidades, capacidades cognitivas, comunicativas y sociales en los infantes.

Es precisamente de estas relaciones que giran en torno al desarrollo personal y social de los infantes que hacen parte de la primera infancia, de donde nace el presente proyecto, que busca conocer de la mano de sus actores cómo se lleva a cabo este proceso de formación ciudadana, cómo lo asumen los docentes, cómo lo plantean y, sobre todo, cómo lo llevan a la práctica de manera significativa.

Para lo anterior se propone una serie de actividades encaminadas a cumplir con el propósito general del proyecto y que permitirá identificar, indagar y analizar las prácticas y creencias de docentes de primera infancia acerca de la formación ciudadana en educación inicial.

El presente proyecto pretende consolidar la formación ciudadana como instrumento que permita guiar el desarrollo integral de los niños, a fin de que generen habilidades con las que se puedan poner en práctica competencias ciudadanas a la hora de convivir con los demás, enfrentarse a los rápidos cambios del mundo y, sobre todo, actuar de manera pacífica en la sociedad.

Además de nacer con una personalidad definida genéticamente, los menores la fortalecen o forjan a partir de su contacto con el ambiente que les rodea. Freud (1933) definió la personalidad como pensamientos, emociones y comportamiento de una persona que persiste durante toda su vida y que deriva del conflicto con nosotros. Por otro lado, Allport (1937) planteó que los rasgos de la

personalidad están influenciados por las experiencias de la infancia, del entorno actual y la interacción entre ambos. Así las cosas, los actores activos del entorno del niño son quienes guían al infante para su formación de la personalidad (Montaño et al., 2009).

Por consiguiente, la educación juega un papel central como constructora de nuevos saberes y formadora de ciudadanos que puedan ser partícipes y responsables ante los retos de la sociedad (Nusbaum, 2016). Esto se obtiene en el aula de clase mediante el establecimiento de un espacio enriquecedor donde los alumnos puedan desarrollar la capacidad de ser solidarios, autónomos, tolerantes y respetuosos con las diferencias de cada ser humano.

Metodología

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo hermenéutico, con la oportunidad de interpretar y analizar las creencias y prácticas pedagógicas de docentes de educación inicial entorno a los DBA y la formación ciudadana. Para ello se implementó el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) que permite crear propuestas teóricas desde un ejercicio hermenéutico a partir de los datos obtenidos.

Un cuestionario tipo escala *Likert* sobre prácticas y creencias de enseñanza-aprendizaje, así como una entrevista semiestructurada son los instrumentos utilizados en el estudio. El cuestionario tiene tres partes: a) datos personales y laborales; b) 46 enunciados para ser valorados en una escala de 0 a 5 en los que los primeros 15 están relacionados con los DBA y los demás con las prácticas y creencias acerca de la formación ciudadana; y c) tres preguntas de valoración personal sobre objetivos y principios de formación ciudadana.

La población estuvo conformada por docentes de grado transición de la ciudad de Ibagué, quienes mediante de la técnica de "bola de nieve" respondieron el cuestionario en línea sobre prácticas y creencias de formación ciudadana a partir de los DBA (en septiembre de 2022 se realizará la entrevista semiestructurada).

En cuanto al procedimiento, la investigación se desarrolló en seis fases para el cumplimiento de los objetivos propuestos, las cuales determinaron el proceso de recolección, análisis y consolidación de la información obtenida a lo largo de la pesquisa.

1. Planteamiento inicial
2. Revisión documental
3. Creación y validación de instrumentos
4. Recolección de la información
5. Análisis hermenéutico de los datos
6. Informe con orientaciones pedagógicas para la formación ciudadana

Resultados preliminares

Los resultados parciales obtenidos hasta el momento son los datos recogidos a través del cuestionario tipo escala *Likert* aplicado a docentes de transición de la ciudad de Ibagué, con los que se identifica la siguiente información.

Derechos Básicos de Aprendizaje y formación ciudadana

De los 16 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecidos para el grado transición, las docentes encuestadas seleccionaron 5 que consideran que tienen una mayor relación con la formación ciudadana, arrojando como resultado:

- DBA 4: "Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones".
- DBA 2: "Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno".
- DBA 3: "Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás".
- DBA 5: "Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes".
- DBA 6: "Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros".

Práctica docente

En la práctica pedagógica los resultados muestran que las docentes siempre aplican y crean espacios para los siguientes escenarios: los menores son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones, expresan, imaginan y representan su realidad (51,1 %); en el aula de clases los alumnos toman decisiones frente a algunas situaciones cotidianas (42,9 %); en el aula de clases los estudiantes se apropian de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno (42,9 %); en el aula de clases los niños identifican y valoran las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás (42,9 %); en el aula de clases los menores reconocen que son parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones (57,1 %); en su quehacer docente logra evidenciar cómo los alumnos demuestran consideración y respeto al relacionarse con otros mediante la interacción de las actividades pedagógicas (57,1 %); en sus planeaciones pedagógicas tiene en cuenta actividades en las que los infantes expresan ideas, intereses y emociones mediante diferentes formas comunicativas (85,7%); en su acción pedagógica los niños crean situaciones y proponen alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación (42,9 %); y finalmente el 71,4% en tanto docente, crea oportunidades para que los menores resuelvan situaciones cotidianas usando sus saberes y experiencias, estableciendo relaciones entre causas y consecuencias.

Formación ciudadana

En este apartado se hace una valoración sobre la preparación de clases de los maestros, los contenidos, actividades y dificultades para llevar a cabo la formación ciudadana en los alumnos de educación inicial.

Frente a la pregunta: *¿qué proceso sigue al preparar el desarrollo de sus clases?*, el 85,7 % están totalmente de acuerdo con buscar información y actividades motivadores en libros y materiales previos, elaborar actividades, talleres, documentos o materiales para la clase e integrar los intereses de los menores y las singularidades de los

contextos. En el caso de: *¿qué contenidos son los más importantes en la enseñanza-aprendizaje de la formación ciudadana?*, el 85,7% opina que los actitudinales. Al indagar: *¿qué actividades son más recomendables para el aprendizaje de la formación ciudadana?*, el 71,4% manifiestan que la utilidad y conexión con situaciones reales, al igual que la dinámica de trabajo cooperativo de los estudiantes.

Por otro lado, los docentes se sienten satisfechos de su trabajo cuando aprecian interés y participación por parte de los estudiantes en el aula, observan un buen ambiente en el salón de clase y ven avances en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, expresan su desacuerdo en un 57,1% ante la idea de que los estudiantes sean el motivo al que se deben las dificultades de la enseñanza de la formación ciudadana en la educación, manifiestan en un 57,1% estar de acuerdo con que es el sistema educativo el problema. En cuanto a que se podría aumentar la cualificación profesional de los profesores para favorecer la formación ciudadana de los menores están de acuerdo en un 85,7% en que se debe mejorar en el conocimiento de la formación ciudadana.

Así mismo, las docentes consideran que los cuatro objetivos más importantes de la formación ciudadana en el colegio son: 1) fomentar el conocimiento sobre los derechos humanos y las responsabilidades ciudadanas (100%); 2) incentivar el desarrollo de las habilidades y competencias para la resolución de conflictos en estudiantes (100%); 3) promover el desarrollo de habilidades de pensamiento libre y crítico en los estudiantes (71,4%); 4) impulsar la capacidad de defender el propio punto de vista (42,9%); y 5) estimular el respeto y el cuidado del medio ambiente (96%). Por último, los principios que consideran como los más importantes para una mejor convivencia son la tolerancia y el respeto (100%).

Figura 5. V Congreso Internacional de Pedagogía.



Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

Conclusiones

Este proyecto de investigación destaca la importancia de la formación ciudadana en el proceso de enseñanza - aprendizaje en los alumnos de educación inicial que se encuentran en el grado transición, por ser esta una de las etapas más importantes en el proceso de formación y desarrollo integral del menor.

La información recopilada hasta el momento a través del instrumento aplicado permite conocer aquellas concepciones que las maestras tienen frente a los diferentes DBA y aspectos relacionados con la formación ciudadana. Allí manifiestan claramente aquellos escenarios y/o condiciones que favorecen su desarrollo mediante el trabajo cooperativo, los valores éticos y el reconocimiento del contexto. Sin embargo, se evidencia que algunos docentes piensan que falta más preparación en el tema de la formación ciudadana y se muestran opiniones muy divididas en cuanto a su relación con los DBA, ya que algunas expresan que son importantes para trabajar en el aula como una herramienta para encaminar dicha formación, pero que no tiene nada que ver la una con la otra.

Referencias

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Henry Holt Later Printing
- Congreso de Colombia. (2006, noviembre 8). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario oficial n.º 46.446. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- Freud, S. (1933). *Angustia y vida pulsional* (Vol. 247). NoBooks Editorial.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Documento n.º 20: El sentido de la educación inicial*. Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición* (V.1). <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J. y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psicología. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=297225531007>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25. http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2486
- Soto, C., Violante, R. (comps.) (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.

1.5 Las páginas virtuales en los procesos de interpretación del lenguaje no verbal

Jenny Alejandra Pérez Páez¹⁴

Resumen

Es esencial diseñar estrategias didácticas que permitan mejorar los procesos de interpretación del lenguaje no verbal a través de la creación de páginas virtuales de aprendizaje. De esta manera, se busca que la metodología sea parte del diseño de estrategias didácticas que se empleen a partir de la creación de páginas virtuales de aprendizaje, que permita mejorar los procesos de interpretación en el lenguaje no verbal.

Para el desarrollo de la investigación se recurre a los estudios de Padrón (2007) desde la corriente epistemológica racionalista – idealista, porque permiten enseñar desde el discurso, la interpretación y la argumentación en la creación de páginas virtuales para el aprendizaje, en tanto herramienta digital para el aprendizaje, que potencie los procesos de comprensión e interpretación del lenguaje no verbal.

Los resultados buscan que los estudiantes puedan interpretar con el uso del discurso y la semiótica para entender e interpretar lo que la publicidad, los textos icónicos e imágenes quieren expresar en un contexto ideológico.

14 Licenciada en Lengua castellana de la Universidad del Tolima, magister en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la misma universidad. Docente de tiempo completo en la Corporación Minuto de Dios, Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio, Colombia. Grupo de investigación semillero Edipolis (Educación, Infancias y políticas públicas, Prácticas pedagógicas, Didácticas e innovación) Ibagué, Tolima. Programa de Licenciatura en Educación Infantil, Infancias y Saberes. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8996-9023>

La propuesta de investigación concluye y retoma la aplicación semiótica de Charles Morris, el discurso en Ramírez Peña, las estrategias empleadas en las páginas virtuales como la interactividad, el diálogo y la construcción de conceptos desde la aplicabilidad del modelo inductivo.

Palabras clave:

comunicación, discurso, interactividad, lenguaje no verbal, semiótica

Descripción del problema

Es un problema para los estudiantes de cuarto de primaria no alcanzar los niveles de desarrollo del lenguaje no verbal descrito por los Derechos Básicos de Aprendizaje, porque no les permite interactuar y construir aprendizajes colaborativos con sus compañeros, puesto que se vuelven individualistas al buscar que solo su voz sea la afirmativa, sin tener en cuenta las voces y los discursos de un enfoque intertextual que pueden adoptar con otras referencias.

De acuerdo con Ramírez (2014), no interpretar desde un nivel intertextual, "entendido como un tejido de voces que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya se han leído, visto o escuchado en algún momento de la vida" (p. 34) se entiende como códigos que transitan diacrónicamente, semejantes a fantasmas que reaparecen en las mentalidades de los sujetos que "se presentan" en un aquí y en un ahora, se materializan en lo que Barthes (1980) identifica como un momento sincrónico.

Por lo anterior, en esta investigación se emplea el método *Flipped* que consiste en el aprendizaje de aula invertida, donde los estudiantes interactúan por medio virtual. Los ambientes virtuales de aprendizaje los diseña la docente y se median con una serie de actividades determinadas dentro de la estrategia didáctica que combina lo virtual con lo presencial, en aras de que los educandos desarrollen procesos de interpretación a partir de las actividades y la interactividad permanente que tenga el educando en los foros, lo que comprueba los niveles de lectura alcanzados.

Las actividades en el método *Flipped Classroom* (FC) o aula invertida están centradas en el lenguaje no verbal y parten del discurso que el educando aporte para su aprendizaje. En este caso, aquellas actividades van orientadas al problema que radica en los educandos desde su nivel de lectura literal frente al análisis de infografías, videos, folletos, entre otros. Lo anterior implica que los ambientes virtuales de aprendizaje, conocidos como AVA van secuenciados en las fases del modelo constructivista investigativo, ajustados al análisis de la kinésica, la proxémica y la semiótica.

Introducción

El presente trabajo de grado analiza las problemáticas que tienen los educandos de básica primaria para interpretar textos no verbales. Este tema obliga a investigar a fondo las dificultades que tienen los alumnos para comprender, entender e interpretar el lenguaje no verbal. Para ello, se tienen en cuenta los antecedentes de las categorías a presentar como lo son: los procesos de interpretación, el lenguaje no verbal y el método *Flipped Classroom* (FC), que indica la metodología para abordar la estrategia pedagógica con base en el estilo de aula invertida y expandida. Ello implica que los educandos aprenden los contenidos y los aplican por medio de los ambientes virtuales de aprendizaje para ser ejecutados y socializados en clase.

Teniendo en cuenta que los alumnos deben construir sus habilidades de interpretación a partir del discurso que adquieren de las intenciones comunicativas de las infografías, imágenes, videos, melodías, posiciones, rostros, textos discontinuos, publicitarios, icónicos, e historietas, se espera que los educandos puedan connotar, encontrar los sentidos y significados desde diversos ámbitos políticos, económicos y culturales, así como desde su contexto, para que sean ellos quienes participen en los foros y en cada uno de los recursos diseñados dentro de la estrategia didáctica, y que sea posible que los estudiantes evidencien su apropiación discursiva y argumentativa de lo que interpretan.

De esta manera, se les entregan a los estudiantes unos métodos y formas en los que interpretar por medio de los ambientes virtuales, lo que implica que el educando siempre esté conectado y en constante interacción con los demás compañeros; es así como obtienen los procesos de interpretación, así como las habilidades para determinar, identificar, describir, organizar, estructurar, analizar y argumentar el texto no verbal desde los procesos cognitivos que van empleando para entender la información. En este caso, la docente ha de estar pendiente de que el educando adquiera las competencias digitales y pueda interpretar desde su experiencia de vida los diversos actos de habla que se manifiestan en el tipo de texto no verbal. Para ello, se tienen en cuenta la investigación acción, el método *Flipped* y el modelo constructivista para transformar la problemática, analizándola e interpretándola desde las actividades que la docente desarrolla, teniendo en cuenta las estrategias didácticas que el educando apropia para lograr los procesos de interpretación en el lenguaje no verbal.

La intencionalidad comunicativa de un texto no verbal parte de las diversas situaciones que quiera manifestar el locutor enviando mensajes a su interlocutor mediante elementos como la proxémica, kinésica y semiótica, además de los focos y los roles que cumplen los locutores e interlocutores en la vida cotidiana, la polifonía y multiplicidad de voces que aparecen en la comunicación no verbal.

Metodología

Se aborda todo lo referente a la identificación de la investigación acción participativa desde los planteamientos de Fals Borda (1981), relacionada a la aplicabilidad del proyecto y observación directa con la población en la que se hizo la investigación, como en el caso de los estudiantes de grado cuarto.

El método investigativo a abordar es cualitativo, se enfoca en la realidad social y hace una lectura de la realidad de forma analítica, observa lo que se ve desde el exterior, en el cual busca encontrar la lógica interna desde una perspectiva dialógica; va más allá de la explicación y busca interpretar la realidad del objeto de estudio.

Es importante afirmar que cada una de las actividades van secuenciadas de acuerdo con las unidades de análisis planteadas por las tres categorías: kinésica, proxémica y el campo disciplinar semiótico.

Tabla 2. Fases del proceso investigativo

Según la investigación-acción	Según el modelo constructivista	Según el método <i>Flipped</i>
Momentos	Fases	Etapas
Están relacionados con los tres momentos grandes de la investigación acción: el diagnóstico (observación), las actividades tipo presencial y virtual (planificación), y el análisis (acción). En estas se describen los procesos de los educandos en cada uno de los momentos.	Están relacionadas con cada una de las partes que integran el modelo. Se dividen en tres fases: 1) la exploración (acercamiento al contenido), 2) la reflexión inducida (observación), 3) la contrastación (asimilación y acomodación).	Las etapas del método Flipped están consolidadas a partir de la estructuración de las actividades en su aplicabilidad y finalidad (webconference), describiendo cada uno de los procesos que desarrollaron los educandos para obtener las habilidades de interpretación en el lenguaje no verbal.

Resultados

Para la implementación del método *Flipped* la sección finaliza en la clase, donde los alumnos tienen la oportunidad de socializar por medio de talleres, los interrogantes planteados en el aula virtual. Las actividades de los talleres tenían acercamientos a los de las páginas virtuales, lo que indicaba que, sin la necesidad de decirle a los educandos cómo interpretar un lenguaje no verbal, ellos ya tenían en cuenta las características precisadas, como determinar los datos kinésicos, identificar los proxémicos y describir los semióticos, para encontrar las partes de acuerdo con las imágenes y unificarlas en un solo discurso. En los talleres de clase los alumnos terminan por unificar las ideas y escribir sus opiniones para luego compartirlas de acuerdo con sus experiencias.

Antes de iniciar con el análisis de datos en la tabla, cabe mencionar que las actividades desarrolladas por la docente fueron sistematizadas y se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <https://aleja-1394.wixsite.com/misitio>

Tabla 3. El modelo constructivista desde el método *Flipped*

Actividades	Resultados alcanzados por los educandos
Actividad 1. Reflexión inducida	El estudiante logró identificar lo que es una publicidad a partir de la exploración. A partir de la ejemplificación y los elementos de la publicidad, los educandos construyeron su propio aprendizaje al organizar los elementos y analizar los códigos no verbales por sí mismos.
Actividad 2. Contrastación	A partir del desarrollo de los talleres el estudiante identificó y consolidó elementos del lenguaje no verbal sobre la publicidad. Por medio de las imágenes fue capaz de identificar y construir reflexiones sobre la intención comunicativa de la publicidad desde otros tipos de texto.
Actividad 3. Reforzamiento	Mediante la variedad de las actividades y los recursos digitales el alumno fue descubriendo y avanzando en la información de manera paulatina, ya que los procesos no se dan si no se supera un nivel para pasar al otro.
Actividad 4. Aplicabilidad	El estudiante domina los contenidos aprendidos, los toma no como partes definitorios, sino que los tiene en cuenta en su reflexión de manera indirecta, lo integra como un todo para dar su propia reflexión y crítica.

Con el anterior cuadro se determina que las actividades generadas mediante la estrategia didáctica fueron necesarias tanto para el rol de la docente como para el de los estudiantes, pues las actividades se consolidaron desde la intencionalidad, con el fin de que los alumnos pudieran interactuar y ampliar su discurso por medio de temas significativos, como las situaciones de carácter social, político y cultural.

Los educandos interpretan discursivamente con el lenguaje coloquial. Lo hacen a partir de la modalización del lenguaje y la intencionalidad comunicativa al identificar las acciones, eventos, situaciones, el qué se dice y para qué de la información

para comprenderla y luego interpretarla; hacen uso de recursos lingüísticos que le permitan al otro profundizar y mirar los pensamientos del compañero, por ejemplo cuando cruza comillas, pone en mayúscula la letra para centrarse en determinados elementos de su voz discursiva.

Los elementos críticos se desarrollan con la intervención de la docente, quién por medio de la interactividad ayuda a que el educando pueda entender los elementos de la publicidad como la kinésica, la proxémica y la semiótica para analizar ciertos comportamientos y así entender situaciones de su contexto sobre temas como salud, educación, economía, entre otras.

Las habilidades de lectura que los educandos desarrollaron se contemplan a partir de los planteamientos de Ramírez (2004) sobre el papel del educando al establecer sus propios discursos.

Es importante aclarar que los alumnos iniciaron sus habilidades de interpretación una vez identificaron los elementos de la proxémica, porque en el principio solo determinaban nociones de kinésica y tomaban sus propias decisiones al respecto de lo que entendían. Cuando retomaron la proxémica unificaron las partes (kinésica-proxémica) para determinar (tomar decisiones) e identificar (seleccionar) lo más importante del discurso, para luego unificar las partes entendidas y formar su propio discurso. Cuando describen la semiótica, toman las partes de los signos, símbolos, intérpretes e interpretantes para exaltar en unos discursos que incluyan los tres procesos de interpretación no verbal. Todo ello para establecer discursos críticos que tengan en cuenta la realidad y el papel que juega la imagen en determinado contexto.

Los impactos del método *Flipped* como estrategia pedagógica en lo virtual se representan en el hecho de que los educandos organizaron sus procesos de interpretación en lo virtual, aprendieron por sí mismos a determinar, identificar y describir para interpretar los sentidos y los significados planteados y así retomar el modelo constructivista donde el educando elabora sus propios conocimientos a partir de lo que entiende y de lo que aplica.

En este caso, se puede apreciar que los alumnos adquieren habilidades de interpretación y competencia digital para crear sus correos y poder ingresar y aplicar cada una de las actividades de los ambientes virtuales de aprendizaje (WIX, Weebly, Wordpress, isEazy, canales de Youtube, Canvas, entre otros) que conocieron y entendieron a satisfacción, según los objetivos propuestos.

Conclusiones

El impacto desarrollado por el método *Flipped* supuso que los estudiantes participaran en el aula virtual para aprender por sí mismos, construir sus aprendizajes, aplicar las actividades por medio del AVA, que es la página virtual para socializar en clase.

Figura 6. V Congreso Internacional de Pedagogía. Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).



Tabla 4. Conclusiones e impacto del método *Flipped Classroom*

Impactos del método <i>Flipped Classroom</i> en las categorías y subcategorías
<ul style="list-style-type: none">• Comprensión del mensaje• Asimilación• Determinar y tomar decisiones• Identificar patrones de comportamiento• Describir situaciones• Argumentar en ideas• Construir discursos a partir de las inferencias• Desarrollo del discurso crítico• Apropriación del contenido del lenguaje no verbal
Impactos desde lo virtual
<ul style="list-style-type: none">• El estudiante aprendió por sí mismo.• Construyó sus ideas.• Aplicó a partir de la teoría.• Participó e interactuó.• Estableció ideologías de crítica frente a los mensajes mediáticos.• Utilizó mensajes más amplios e hipertextuales.• Empleó intertextos con enlaces para sustentar sus ideas.• Hizo uso de actividades dadas desde los elementos kinésico, proxémico y semiótico.• Tuvo en cuenta ideas desde las subcategorías de los elementos para comprender el lenguaje no verbal.• Pudo determinar, identificar y describir patrones que le permitieran comprender e interpretar el mensaje de su locutor.
Impacto desde lo presencial
<ul style="list-style-type: none">• El estudiante participó y socializó.• El estudiante desarrolló talleres, no con ideas simples sino argumentadas• El estudiante tuvo bases para interpretar el lenguaje no verbal.• El estudiante analizó infografías y textos discontinuos.• El estudiante realizó pequeños ensayos con su voz crítica.• Sus ideas fueron argumentadas y no sueltas.• Los alumnos fueron capaces de respetar la opinión del otro tomando y ajustado su conocimiento.• Permitted al educando desarrollar talleres con procesos de argumentación amplia.• Lo incentivó a escribir y poder argumentar con base en elementos bases para analizar y entender un lenguaje no verbal.• El método Flipped incentivó en los educandos la oportunidad de entender por sí mismos los conocimientos y socializar lo aprendido sobre los métodos para interpretar el lenguaje no verbal.

Referencias

- Barthes, R. (1980). *S/Z: an essay*. Siglo XXI.
- Benítez, J. (2018). *El método Flipped, efecto en las competencias transversales* [tesis de posgrado]. Universidad de Perú.
- Berríos, Omaira G.; Briceño de Gómez, María Ysabel Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel Visión Gerencial, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Betancur, M., y Madroñero, E. (2014). *La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto* [tesis de pregrado]. Universidad de Manizales.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. FGS.
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo (pp. 19-47). En *Investigación participativa y praxis rural*. Mosca Azul Editores.
- Galvis, P. (2001). *Ambientes educativos para la era informática*. Universidad de los Andes.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hoyos, M. P. (ed.) (2014) *Manifiestos incómodos, desobedientes, mutantes*. Fundación Friedrich Ebert (FES).
- Padrón, J. 2007. Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta moebio* 28: 1-28. Disponible en: <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Ramírez, L. (2014). *La competencia de los discursos*. Magisterio.

Reflexiones y retos educativos como respuesta a un contexto cambiante

Rol del Maestro

Categoría 2. (Rol del maestro)

2.1 Formación de habilidades en lectura y escritura científica en estudiantes de Educación Infantil

Grisel Rodríguez Núñez¹⁵ y Eliana Marcela Ortiz Velosa¹⁶

Resumen

Leer y escribir en la universidad son actividades que están interrelacionadas con la construcción de saberes propios de cada disciplina y que en la formación pedagógica hacen parte de la competencia comunicativa asociada al quehacer docente. En este contexto, las dificultades en lectura y escritura (LyE) son una barrera para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de otras competencias, como la reflexión pedagógica y la investigación educativa.

Este artículo recoge una propuesta didáctica de investigación-acción para la formación de habilidades de LyE científica en el marco de la asignatura "Investigación educativa". Los participantes fueron 87 estudiantes de Licenciatura en Educación Parvularia de la Universidad Católica (UC) de Temuco, Chile. Los resultados se dividen en tres ámbitos: la percepción de los estudiantes sobre las áreas de LyE que necesitan fortalecer, los errores comunes en LyE identificados

15 Egresada de la Universidad Internacional Iberoamericana, Doctoranda en Educación, Diseño y Asesoramiento Curricular, magíster en Educación, Inclusión educativa y Convivencia escolar. Docente y coordinadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. grodriguez@uct.cl ORCID: 0000-0001-8025-5705

16 Egresada de la Universidad Autónoma de Chile, Doctora en Educación, magíster en Educación con énfasis en Gestión educativa y Currículo, especialista en Gerencia Educativa, tutora virtual y teóloga. Asesora curricular en la Universidad de la Frontera, Chile. eliana.ortiz@ufrontero.uct.cl ORCID: 0000-0002-3924-8439

por las docentes-investigadoras y la mejora en LyE científica de los estudiantes después de un proceso de nivelación formativa. El 86% de los estudiantes logró un avance significativo en LyE, lo que les permitió presentar con éxito su proyecto de investigación y aprobar el curso. Se concluye que es posible fortalecer las competencias de LyE de forma remota en estudiantes universitarios por medio del acompañamiento personalizado y contextualizado a sus necesidades formativas, en conjunto con la retroalimentación procesual.

Palabras clave:

educación superior, alfabetización académica, comprensión lectora, producción textual, investigación educativa

Planteamiento del problema

La lectura y escritura (LyE) son la base a partir de la cual el ser humano construye conocimientos a lo largo de la vida de forma autónoma, razón por la que la alfabetización forma parte de la Agenda 2030 en materia de educación y se relaciona con las oportunidades de inclusión social (Unesco, 2021). Asimismo, el desarrollo de la comprensión lectora está directamente vinculado con la producción escrita y los aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles educativos. En palabras simples, las habilidades de LyE son transversales, se traducen en un mejor rendimiento académico de los estudiantes (Solé, 2012) y son una herramienta comunicativa a nivel educativo, laboral y social. En este sentido, el desarrollo ineficiente de LyE afecta la forma en que las personas se desenvuelven e interaccionan en distintos contextos.

En virtud de lo anterior, la Facultad de Educación de la UC Temuco asume como competencia en la formación de docentes de todas sus licenciaturas la comunicación oral, escrita y multimodal (COEM), la cual está asociada a distintas asignaturas, entre estas "Investigación educativa". Aquello incide en los procesos didácticos y evaluativos implementados, pues asumir la LyE como competencia significa instaurar procesos con los cuales los estudiantes aprendan, desarrollen y fortalezcan sus habilidades de LyE mediante el constructivismo. No obstante, la pandemia por la COVID-19 hizo

que los procesos formativos se desarrollaran desde la educación remota y esto generó desafíos para la educación superior, sobre todo por dificultades de conectividad a nivel regional.

A raíz de lo anterior y ante la detección de dificultades de comprensión lectora y producción de textos científicos en la asignatura de "Investigación educativa", surge la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo fortalecer las habilidades de lectura y escritura científica en la formación de futuros docentes?*

Introducción

La lectura y la escritura en contexto académico están relacionadas con el aprendizaje, la comunicación y la investigación. "Elaborar un trabajo en el marco de una asignatura, un proyecto de tesis o un artículo [...] son tareas que exigen necesariamente leer y escribir de manera integrada" (Miras y Solé, 2007). Por tanto, a pesar de que se hable en ocasiones de lectura o de escritura, lo lógico es que en un contexto académico sean actividades que se acompañan e integran mutuamente, pues para escribir se requiere de una lectura previa que origine ideas y entregue fundamentos para la escritura, pero también de una lectura final que permita la reescritura. Es decir, se lee para escribir y se escribe para volver a leer.

En este sentido, para la elaboración de conocimiento científico y profesional se requiere que la formación universitaria considere el fortalecimiento de LyE. Carlino (2005) propone la alfabetización académica como instancia formativa para que los estudiantes que recién ingresan a la universidad aprendan a leer y escribir con el lenguaje propio de la academia e incluso de su disciplina (en este caso, pedagogía). Al respecto, Parodi (2011) refuerza la competencia de lectura y escritura como aquella que permite la comprensión, apropiación, reflexión e interacción con y en contexto.

Recientemente en Chile, con el aumento en el acceso a educación superior de grupos históricamente más excluidos gracias a becas de gratuidad (LyD, 2021), se incrementó la necesidad de generar instancias de inducción y nivelación con estudiantes que ingresan

por vías de inclusión (Victoriano, 2017). Una de las áreas que requiere acompañamiento son los procesos de lectoescritura, los cuales necesitan ser fortalecidos a través de la mediación docente sistemática y coordinada (Guzmán y García, 2017; Miranda, Soler y Jurado, 2020). Recae en las facultades el desafío de no implementar procesos de alfabetización académica que reproduzcan discursos, sino más bien que se intervenga formativamente en instancias que faciliten el desarrollo de habilidades en LyE que potencien una actitud crítica, reflexiva, privada y de identidad académica. Para algunos autores, aquello implica una transformación en la forma en que se enseña y practica la LyE en educación superior.

Metodología

El diseño metodológico responde a una investigación-acción mixta (QUAL-cuan), en el marco de la asignatura "Investigación educativa" implementada el primer semestre académico de 2021 en la Facultad de Educación de UC Temuco, Chile. Los participantes fueron 87 alumnos de la Licenciatura en Educación Parvularia. Se inició el estudio una vez las investigadoras-docentes detectaron dificultades en las habilidades de lectura y escritura científica en estudiantes, asumiendo una nivelación formativa para fortalecer competencias de LyE desde la educación remota. La investigación-acción facilitó el estudio, comprensión y transformación de la problemática mediante la creación de espacios de diálogo, reflexión y co-construcción del conocimiento (Colmenares y Piñero, 2008), esto a partir de un diseño participativo entre investigadoras-participantes (docentes-estudiantes).

Una vez se identificaron dificultades en LyE científica, se implementaron cuatro talleres sincrónicos en escritura académica y dos secciones de acompañamiento en comprensión lectora con los dieciocho grupos de investigación individualmente. Se generó un repositorio en la plataforma educativa del curso con recursos didácticos (documentos, infografías, videos) y evaluativos (hoja de cotejo, rúbricas) para la autoevaluación y coevaluación de procesos. Se realizaron retroalimentaciones (dos escritas y dos orales) de productos grupales.

El análisis de los resultados cualitativos siguió una reducción de datos (clasificación, síntesis y agrupamiento de categorías) de las percepciones de las estudiantes y los hallazgos de las docentes con respecto a las dificultades de lectura y escritura científica. En un nivel cuantitativo, se realizaron cálculos estadísticos con las tasas de aprobación de los criterios evaluativos referidos a la producción textual sustentada en la lectura académica.

Resultados

Los resultados se presentan tras una triangulación y saturación de datos, se mantuvo el orden en el que se obtuvieron para facilitar su comprensión en coherencia con el diseño metodológico.

Percepción de los estudiantes sobre sus dificultades en EYL científica

El curso "Investigación educativa" en la actuación docente requiere que los estudiantes hayan desarrollado la competencia de LyE académica previamente, pues los resultados de aprendizaje apuntan a la definición rigurosa de un problema de investigación, la construcción de un marco teórico y la elaboración de un proyecto fundamentado científicamente. Como parte del proceso de diagnosticar los conocimientos y competencias previas de los estudiantes, se les consultó en el foro de la plataforma educativa: ¿qué aspectos debo fortalecer en escritura y/o lectura?

En cuanto a la escritura, los estudiantes reconocen dificultades en las siguientes áreas: ortografía puntual y acentual (36%), redacción coherente (18%), uso de vocabulario técnico o temático (18%), adecuación del texto a un lenguaje formal (14%), planificación de la escritura (9%) y orden en la estructura oracional (5%). Estas categorías se relacionan a comentarios como: "los profesores siempre me han quitado puntos por la ortografía", "a veces ni yo mismo entiendo lo que escribo", "me pasa que voy repitiendo las mismas palabras", "se me hace difícil diferenciar los tipos de lenguaje", "cuando me siento a escribir, me quedo en blanco". Dichas textualidades dan cuenta de problemas de escritura básicos que afectan el rendimiento y autoestima académica de los estudiantes (Clerici, Monteverde y Fernández, 2015), quienes reconocen

dificultades de escritura, pero no han tenido un acompañamiento de alfabetización académica o nivelación en la competencia.

Respecto a la lectura, el 100% de los estudiantes reconoció necesitar fortalecer la comprensión lectora. Las dificultades se manifiestan en los niveles literal, inferencial y valorativo. Aquello se puede apreciar en comentarios como: “cuando son lecturas muy científicas, no logro saber cuáles son las ideas principales”, “una vez leo todo el texto, me cuesta hacer un resumen de lo que leí”, “me pasa que a veces leo y entiendo una cosa, pero después el profe lo explica y saca miles de conclusiones que yo jamás imaginé”. Dichas dificultades de comprensión lectora inciden en la construcción de conocimiento científico, afectan los procesos de escritura e influyen en el logro de los aprendizajes esperados (OCDE, 2017), sobre todo en una asignatura como investigación educativa, que se fundamenta en estas macrohabilidades.

Hallazgos docentes en el diagnóstico de LyE

Durante el primer mes de clases los estudiantes entregaron una producción textual elaborada a partir de las lecturas temáticas de su problema de estudio. Esta instancia sirvió de diagnóstico y retroalimentación procesual, además de direccionar las acciones de mejora en LyE científica. Los errores comunes detectados en el área lectora dan cuenta de procesos de lectura rápida y superficial (skimming), tendencia a la asociación de experiencias personales con el texto, dificultades para decodificar el mensaje y resumir la lectura. En un nivel de comprensión creativa, se encontró que los estudiantes carecen de habilidades para elaborar un texto propio y original a partir de una lectura, sobre todo asociando ideas de diversos autores.

Por tratarse de un diagnóstico valorativo de un texto escrito, se hizo más evidente el hallazgo de errores comunes asociados a la escritura. Los más característicos son: tendencia a escribir como habla (primera persona, sin adecuación del texto, lenguaje informal); abuso de las citas textuales (citas largas, acumulación de citas sin explicación ni aporte); repetición de ideas, palabras, frases y conectores textuales; discurso subjetivo, taxativo y categórico; errores de tipo ortográfico

Figura 7. V Congreso Internacional de Pedagogía. Registro UNIMINUTO (2021).



Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

(literal, acentual y puntual) y de estructura gramatical (mezcla de personas gramaticales, párrafos de una oración, ideas sin progresión temática, incoherencia en el orden de la información); falta de vocabulario contextual y otras dificultades asociadas a formato (uso de punteo, imágenes decorativas, falta de dominio del modelo APA).

Mejora en LyE científica después de la nivelación formativa

Una vez implementadas todas las acciones formativas descritas en la metodología y antes de finalizar el curso, se realizó un análisis comparativo entre las primeras lecturas-producciones textuales y las finales. Tras una escala valorativa, se evidenció que el 55% (n= 48) de los estudiantes logró superar sus dificultades en lectura y escritura (escala 5,0 - 7,0 puntos), el 31% (n= 27) tuvo un avance medianamente logrado (4,0 - 4,9 puntos) y un 14% (n= 12) no alcanzó a mejorar de forma significativa su LyE científica (2,0 - 3,9 puntos). A pesar del último dato, sí se comprobó que todos los estudiantes tuvieron una mejora y/o movilización de saberes desde el diagnóstico hasta el producto final de curso, pero algunos requieren un acompañamiento más progresivo en el tiempo y contextualizado a sus propias necesidades. Como resultado, el 86% de los estudiantes logró un avance significativo en LyE, con lo cual terminaron con éxito su proyecto de investigación y obtuvieron la aprobación del curso en base a sus aprendizajes.

Conclusiones

Se concluye que la alfabetización académica, asociada a la LyE científica, se puede implementar desde la educación remota y su fortalecimiento incide en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pues les facilita la construcción de conocimientos y el rendimiento académico en base a sus habilidades. El acompañamiento individualizado por grupos permitió contextualizar y orientar de acuerdo con las necesidades y temáticas de los estudiantes. La retroalimentación de procesos facilitó la mejora de sus productos, dando sentido a su aprendizaje. No obstante, este proceso se implementó con estudiantes de séptimo semestre de licenciatura y un porcentaje de estos no logró superar sus dificultades de comprensión lectora y producción textual, requieren más tiempo de acompañamiento.

Portanto, se sugiere implementar procesos de alfabetización académica, como recomienda Carlino (2005), desde el primer semestre académico, a modo de nivelación e inducción a la formación universitaria; lo cual se adscribe con las acciones en educación superior orientadas a la disminución de inequidades que generan vulneración en el contexto académico (Miranda, et al., 2020). Asimismo, la competencia de LyE se debe abordar conscientemente en todas las asignaturas de la formación de maestros al considera que la comunicación es parte fundamental del quehacer docente.

Figura 8. V Congreso Internacional de Pedagogía.



Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Clerici, C., Monteverde, A., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 35-70.
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Guzmán, F., y García, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335.
- LyD. (2021). *Análisis de impacto de la gratuidad: ¿mejoró la equidad en el acceso a la educación superior?* *Temas públicos*, 1492(1), 1-8.
- Miranda, J., Soler, R., y Jurado, P. (2020). Vulnerabilidad y educación superior: prácticas orientadas a la equidad (p. 255). En F. Hinojo, J. Trujillo, J. Marín y J. Sola (eds.), *Contextos y procesos en investigación educativa*. Octaedro.
- Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico (pp. 83-112). En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó.
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. OECD Publishing.
- Parodi, G. (2011). Teoría de la comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44(76), 145-167.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Unesco (2021). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior. *Estudios pedagógicos*, XLIII(1), 349-369.

2.2 Experiencias y reflexiones curriculares sobre la docencia universitaria en contexto de pandemia

Eliana Marcela Ortiz Velosa¹⁷ y Grisel Rodríguez Núñez¹⁸

Resumen

El artículo problematiza los desafíos que la pandemia ha significado para la Educación Superior, específicamente desde la perspectiva curricular. En efecto, la crisis sanitaria sumó problemáticas relacionadas con la calidad, equidad y práctica pedagógica en un sistema que ya lidiaba con desafíos asociados al acceso y la permanencia de estudiantes en la Educación Superior. El objetivo es describir las reflexiones y experiencias preliminares de la gestión emergente, curricular y pedagógica de una universidad estatal en el sur de Chile. Como metodología se emplearon jornadas de reflexión con académicos y profesionales encargados del apoyo docente y curricular, y entrevistas a académicos, lo que permitió comprender las demandas de estudiantes y docentes al implementar la educación remota por la emergencia sanitaria. Los resultados apuntaron a lineamientos y limitaciones preliminares en nivel macro, meso y microcurricular que facilitaron y obstaculizaron la formación de profesionales en tiempos de COVID-19.

Palabras clave:

Educación Superior, gestión curricular, COVID 19

-
- 17 Egresada de la Universidad Autónoma de Chile. Doctora en Educación, magíster en Educación con énfasis en Gestión educativa y Currículo, especialista en Gerencia educativa, tutora virtual y teóloga. Asesora curricular en Universidad de la Frontera, Chile. eliana.ortiz@ufrontero.uct.cl ORCID: 0000- 0002-3924-8439
- 18 Egresada de la Universidad Internacional Iberoamericana, doctoranda en Educación, Diseño y Asesoramiento Curricular y magíster en Educación, Inclusión educativa y Convivencia escolar. Docente y coordinadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. grodriguez@uct.cl ORCID: 0000-0001-8025-5705

Planteamiento del problema

Históricamente en Chile la Educación Superior ha sobrellevado desafíos relacionados con el acceso a la formación profesional, dado que esta era para estudiantes pertenecientes a las clases sociales más favorecidas (Brunner, 2015). Con la posterior apertura de la educación terciaria mejoró la oferta de programas profesionales para las distintas clases sociales, pero aquello no garantizó el acceso equitativo ni la calidad del sistema de educación básico y, en consecuencia, las posibilidades de permanencia y éxito estudiantil universitario (Ortiz, 2018).

El ingreso universitario aún está determinado por pruebas que miden el conocimiento para todos los estudiantes en una forma estandarizada, sin considerar las inequidades de la formación escolar básica relacionadas a la baja cobertura curricular (Von Baer y Rozas, 2014). Además, la calidad docente varía entre las instituciones, así como los elementos de diversidad social y cultural que inciden en el desarrollo de competencias básicas (Ortiz y Riquelme, 2017). En consecuencia, el acceso a la educación superior es un desafío para los estudiantes provenientes de zonas empobrecidas y/o a grupos minorizados (Ortiz y Arias, 2019), así como para las Instituciones de Educación Superior, en especial de regiones apartadas de la capital, quienes deben gestionar la formación en la constante tensión de formar profesionales globalmente competitivos y localmente pertinentes.

En este contexto de constantes tensiones, la pandemia por la COVID-19 conllevó que los países declararan Estado de emergencia, lo que implicó la imposibilidad de ofrecer clases presenciales en la universidad, lo cual obligó al sistema a buscar alternativas para la formación y adoptar metodologías de enseñanza y aprendizaje en modalidades poco exploradas y sin certezas de las proyecciones en el corto plazo (Roman, 2020). Este escenario de incertidumbre generó una crisis en las universidades, tanto en la gestión del currículo como en el rol docente y en las posibilidades para los estudiantes.

Introducción

La pandemia provocada por la COVID-19 ha tenido un gran impacto global en diferentes sectores de la sociedad (Cepal, 2020). El sistema de salud demostró ser insuficiente para la exigencia extraordinaria de un virus que amenaza con la vida; el sistema económico, ya quebrantado, colapsó ante las medidas de aislamiento, cuarentenas y distanciamiento social; y el sistema educativo se vio en la obligación de suspender las clases presenciales y optar por nuevas modalidades gestionadas en la incertidumbre de la emergencia sanitaria. En consecuencia, en Chile se aunaron esfuerzos en la contención del sistema de salud y en propiciar estrategias de reactivación económica. Sin embargo, en el sector educativo las medidas y estrategias de contención fueron inciertas (Roman, 2020) y la proyección hacia “la nueva normalidad” es difusa.

Si bien los efectos en la educación no implicaron la suspensión total de actividades, el cambio de modalidad de lo presencial a lo remoto ha significado repercusiones en la calidad educativa, en la vida estudiantil y en el rol docente. Por lo tanto, ha impactado todas las dimensiones curriculares de la oferta educativa en las Instituciones de Educación Superior.

En relación con la calidad educativa, el desafío de la virtualización de la enseñanza ha develado falencias. Primero, la adaptación de un currículo que no fue diseñado para la virtualidad, por lo tanto, la enseñanza se ha gestionado sin mayor preparación (Unesco - lesalc, 2020). Segundo, aunque la virtualidad permite “mantener conectados” a los actores del medio educativo, paradójicamente ha desconectado un alto porcentaje de estudiantes. Por ejemplo, en Chile solo 57% de los hogares cuentan con una conexión a internet a través de una red fija (Murillo y Duck, 2020). Sin embargo, estas cifras no revelan la calidad de internet necesaria para el ingreso a las plataformas institucionales y la descarga de materiales educativos, tampoco ilustran cuántos equipos hay disponibles para estudiar. Tercero, el pobre desarrollo de las competencias digitales, tanto de docentes como de estudiantes, y en algunos casos el escaso recurso tecnológico de las Instituciones de Educación Superior.

Es decir que los estudiantes más vulnerables han estado menos favorecidos en tiempos de la COVID-19. De acuerdo con la Unesco - lesalc (2020), 1.570 millones de estudiantes en 191 países se han visto afectados. En efecto, el contexto educativo durante el último año y medio ha sido desfavorable, tanto emocional como económico y académicamente (Ramón, 2020). De igual forma, para los docentes ha implicado la tensión de la inestabilidad y/o sobrecarga laboral al reinventar sus prácticas pedagógicas y evaluativas (Canaza-Choque, 2020). De allí la importancia de la reflexión sobre la experiencia de formación profesional en tiempos de pandemia, lo que permitiría corregir las falencias y proyectar la Educación Superior pospandemia.

Metodología

La investigación se fundamentó en un paradigma interpretativo. El estudio se realizó con académicos y profesionales de apoyo a la docencia y curricular de una universidad estatal en Temuco, Chile. Ellos dieron cuenta de sus percepciones y experiencias en torno a la formación profesional en tiempos de la COVID-19.

La metodología de investigación se abordó desde la investigación educativa (Mcmillan y Schumacher, 2005). Participaron cuatro académicos a través de entrevistas y doce profesionales de apoyo a la docencia a través de cuatro jornadas de reflexión. El diseño del estudio fue transversal con un alcance descriptivo, logró identificar características comunes de las narraciones de los participantes (Sandin, 2003). Estas reflexiones se analizaron a través del análisis de contenido, en el cual se consideraron tres dimensiones: a) experiencias, desafíos y limitaciones macrocurriculares, b) experiencias, desafíos y limitaciones mesocurriculares, y c) experiencias, desafíos y limitaciones microcurriculares.

Resultados

a) Experiencias, desafíos y limitaciones macrocurriculares

Se comprende la dimensión macrocurricular como las decisiones institucionales que regirán la oferta educativa y la formación profesional. Las narraciones de los participantes permiten constatar dos aspectos

clave en la experiencia de educación en estado de emergencia. Primero, las normativas de emergencia tomadas por la universidad que reguló la gestión de las asignaturas. Por ejemplo, modificación del calendario académico, protocolos de tiempos de conexión para clases sincrónicas e indicaciones de evaluación. Fue posible evidenciar que durante el primer semestre 2020 dichas normativas carecían de claridad, lo que generó diferentes interpretaciones; por tanto, ha sido necesario mejorar las normativas semestre tras semestre.

Segundo, la importancia de la definición de la modalidad adoptada por la universidad. Durante el primer semestre 2020 hubo confusión al respecto, puesto que en el lenguaje común se comprendió como modalidad virtual, lo que llevó a los docentes a generar, por su propia cuenta, contenidos para sus asignaturas. Para el segundo semestre se estableció que la modalidad sería asumida como remota, definida como una simulación de la presencialidad, pero usando las ventajas de la tecnología. Cada asignatura tendría un tiempo de acompañamiento docente sincrónico y asincrónico, así como horas autónomas. Posteriormente se declaró que la universidad ofrecería modalidad mixta, compuesta por clases remotas y presenciales cuando fuera posible.

El desafío actual es definir con claridad la modalidad educativa que regirá en el retorno a la presencialidad, esto en consideración de que los aforos obligan a que el retorno sea gradual. En este caso, la tensión surge en asignaturas prácticas que requieren laboratorios, terrenos o intervención con pacientes porque no se puede ofrecer una clase que han denominado híbrida, en la que se plantea una clase con estudiantes presenciales y virtuales en el mismo momento.

b) Experiencias, desafíos y limitaciones mesocurriculares

Se comprende la dimensión mesocurricular como las decisiones que rigen para la oferta educativa. Las narraciones de los participantes permiten constatar dos aspectos clave en la experiencia de educación en estado de emergencia. Primero, la priorización curricular como una medida que garantice el desarrollo de los resultados de aprendizaje y, por ende, de las competencias.

Esta estrategia consistió en la selección de asignaturas o resultados de aprendizaje que no se podían abordar por la emergencia sanitaria y que se trabajarían en el semestre siguiente, con la esperanza de la vuelta a la presencialidad total. Esta medida permitió transparentar las dificultades para cumplir los compromisos del plan de estudio y reprogramarlos para más adelante; sin embargo, también generó desafíos para los estudiantes posponer los requisitos de titulación. De allí la responsabilidad ética que asumió la universidad de garantizar la calidad, la cobertura curricular y explorar rutas alternativas de acuerdo con cada facultad para no incidir en la titulación oportuna.

Segundo, la evaluación de la flexibilidad con los estudiantes en relación con las exigencias de conectividad, normas de etiqueta, exigencias académicas y evaluativas. Tanto docentes como profesionales de apoyo a la docencia percibieron que no hubo equilibrio entre la flexibilidad para los estudiantes en relación con el apoyo a la docencia. Con la pandemia se incrementó la necesidad de autogestión y autonomía por parte de los estudiantes en relación con un papel más activo en su proceso de formación profesional.

c) Experiencias, desafíos y limitaciones microcurriculares

Se comprende la dimensión microcurricular como las decisiones que inciden directamente en la asignatura impartida. Las narraciones de los participantes permiten constatar dos aspectos clave en la experiencia de educación en estado de emergencia.

Primero, la planificación de las asignaturas que toman en consideración las normativas y lineamientos por la emergencia. Aquello implicó que los profesores se ciñeran al tiempo estipulado por el Sistema de Créditos Transferibles (SCT) para seleccionar las actividades de acompañamiento directo en forma sincrónica, la planeación de actividades para el tiempo asincrónico y el tiempo autónomo del estudiante. Aunque los profesores ya contaban con sus planificaciones de asignaturas, la pandemia incidió directamente en la organización de la práctica pedagógica.

Segundo, la reflexión de la evaluación de los aprendizajes implicó el diseño de nuevos instrumentos, la confianza del profesor para

con el estudiante al que ya no lo tiene a la vista y principalmente, la tensión que genera la posibilidad y facilidad del plagio académico.

Conclusiones

El estudio concluyó con la necesidad de que la universidad se proyecte para dos situaciones: la continuidad de la educación remota no solo por tiempos de pandemia, sino por una eventual oportunidad de ampliar las posibilidades en las modalidades educativas y el retorno a la presencialidad. En ese contexto, se sugiere un estudio de la carga real del trabajo docente y el tiempo autónomo del estudiante para establecer la relación de trabajo pre-pandemia y en pandemia, y en base a ello proyectar la carga académica para el retorno. Además, en virtud del aseguramiento de la calidad en los aprendizajes, se hace preciso implementar un diagnóstico y análisis de los aprendizajes que se lograron y que no se lograron en el periodo de pandemia, sobre todo los primeros dos semestres en los que se presentaron tantos cambios e incertidumbre, de tal forma que puedan implementarse programas de recuperación, refuerzo y/o nivelación curricular. Por último, se requiere desarrollar un programa para fortalecer las competencias tecnológicas de estudiantes y profesores, lo que permitirá el desarrollo de metodologías mixtas aun en periodos de pospandemia.

Figura 9. V Congreso Internacional de Pedagogía.



Fuente: Registro UNIMINUTO. (2021).

Referencias

- Brunner, J. (2015). Medio Siglo de Transformaciones de la Educación Superior Chilena: un estado del arte (pp. 21-108). En A. Bernasconi (ed.), *La Educación Superior en Chile Transformación, Desarrollo y Crisis*.
- Canaza-Choque, F. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2). Disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162020000200010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Cepal (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales. Informe especial COVID-19*.
- Mcmillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. McGrawHill.
- Murillo, F., y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Ortiz, E. (2018). Universidades regionales en Chile: tensiones entre lo global y lo local. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 149-156.
- Ortiz, E., y Arias, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Educare*, 23(1), 1-18.
- Ortiz, E. y Riquelme, E. (2017). Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad. *Psicología Escolar y Educativa*, 21(3), 621-628.
- Ramón, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
- Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, L(especial), 13-40.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw Hill.

- Unesco-lesalc (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. Unesco.
- Von Baer, H. (2015). El rol de las universidades regionales en el proceso descentralizador de Chile. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 23(2014), 493-495.
- Von Baer vL, H., & Rozas, M. Hacia una Política de Estado en Descentralización y Desarrollo Territorial en Chile: Desafíos y oportunidades para las regiones y sus universidades. Disponible en: <https://vinculacion.unab.cl/wp-content/uploads/2017/11/Hacia-una-Pol%C3%A-Dtica-de-Estado-en-Descentralizaci%C3%B3n-y-Desarrollo-Territorial-en-Chile-VonBaer.pdf>

2.3 De identidades a identificaciones docentes: efectos performativos de la formación de maestros

William Orozco Gómez¹⁹

Resumen

Esta investigación se desarrolla en torno a las escuelas normales superiores (ENS), teniendo en cuenta la dinámica de inclusión/exclusión generada con las identidades docentes promulgadas en los procesos de formación. Para ello, se utiliza la metodología de estudio de caso con enfoque cualitativo. Se reportan como resultados la necesidad de reconceptualizar el concepto de identidad hacia identificación en virtud de su mutabilidad y contingencia, así mismo, se brindan pistas sobre la performatividad de la formación docente, en virtud de creencias como la establecida en las ENS en torno a una presunta impronta o tradición normalista.

Palabras clave:

formación de maestros, identificaciones docentes, escuelas normales superiores, afirmación/exclusión, performatividad

Planteamiento del problema

Discursos y rituales son parte estructural de la esfera simbólica de cualquier institución de formación de maestros, para este caso, las escuelas normales superiores (ENS). En ese sentido, estos fungen como vehículos performativos que afirman o excluyen ciertos procesos de identificación docente debido a los efectos del poder productivo de la formación. Dicho de otro modo, esas identificaciones y las posiciones

19 Magíster en Educación y estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura, Colombia. Coordinador académico en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo y docente de cátedra en Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia. Rionegro, Colombia. william.orozco1@udea.edu.co ORCID: 0000-0002-7428-0530

cómo se manifiestan están constituidas principalmente por aquello que no puede ser o que se censura, en virtud de vectores de poder que prefiguran esquemas reguladores para los sujetos que producen. Se debe anotar que tanto Butler (2002) como Hall (2000) son claros al exponer que esos procesos de identificación y sus respectivas posiciones de identidad no son coherentes sino contingentes, ambivalentes y dislocados, en constante conflicto, ya que no se puede perder de vista que en el sujeto coexisten múltiples identificaciones.

En el caso de las ENS, además de contar con los referentes legales, pedagógicos, didácticos y disciplinares, se introduce en estos procesos iniciales un elemento denominado impronta normalista. La presente investigación se enfoca en la indagación de efectos performativos de esta impronta –discursos, prácticas, rituales escolares y relaciones entre sujetos– en ENS, entre cuyos posibles efectos está el desarrollo de posiciones de identidad de los maestros en formación normalistas. Volver a estas identificaciones hace posible reconocer procesos de exclusión de carácter esencialista frente a la formación docente, pero también alternativas para subvertirlas y producir otras posibilidades para los maestros normalistas en formación. En virtud de este planteamiento, se propone como pregunta general de investigación: *¿qué identificaciones docentes afirman y excluyen las ENS desde rituales y discursos asociados a la formación inicial de maestros?*

Introducción

Judith Butler (2002) sostiene que las identidades son creadas con propósitos políticos, pues son traídas al plano discursivo vehiculizadas por vectores de poder²⁰. Debido a ello, se debe tener cuidado con las identidades que se construyen discursivamente y con el lugar que estas ocupan en el mapa dinámico de poder²¹

20 En términos de Judith Butler (2002), la metáfora de vector de poder funge como posibilidad de lectura para las complejidades del poder contemporáneo, el cual se estructura desde cadenas complejas y convergentes. En lo que atañe a las identidades, los vectores tienen una dirección concreta respecto a lo que afirman y excluyen.

21 Al hablar de mapa de poder Judith Butler (1997) alude a los territorios del plano social donde los sujetos pueden establecer posiciones espacio-temporales específicas. Así mismo, siguiendo los trabajos de Foucault y Derrida, Butler (2002) acuña el mapa de poder como el conjunto de relaciones convergentes de poder y discurso que confluyen igualmente en relaciones de tiempo y espacio no tematizable.

donde están ancladas, ya que terminan por viabilizar determinados tipos de sujeto. Una de las variadas identidades creada por los discursos dominantes es la identidad docente, la cual emergió y se consolidó como un área de investigación desde 1988, con desarrollos significativos en países europeos como el Reino Unido (Meijer, Verloop y Beijaard, 2004), no obstante, se ha extendido a otras naciones y continentes y en la actualidad se muestra como un campo bastante abonado (Gee, 2000).

En el campo de investigación sobre las identidades la pregunta latente es quién es el sujeto. Stuart Hall (2010) advierte la existencia de tres grandes conceptos de identidad, esto es, el del sujeto en la Ilustración, el sujeto sociológico y el sujeto posmoderno, los cuales en otras lecturas se constituyen como tres enfoques para su análisis: esencialista, constructivista y deconstructivista (Brubaker y Cooper, 2001; Butler, 2002). En el esencialismo la pregunta de centra en una identidad inmutable y unificada, en el constructivismo la identidad es ahistórica y producto de la construcción social, y en la perspectiva deconstructiva la identidad actúa en medio de su fluidez, contingencia y complejidad, con lo cual consciente las relaciones de poder y fuerzas performativas que se ocultan en su configuración. Esta investigación procura inscribirse en la perspectiva deconstructiva.

Metodología

Se sigue el método o diseño de estudio de casos asumido como una potente posibilidad metodológica en la investigación educativa y pedagógica (Stake, 1998; Merriam, 2009; Yin, 2009). Los estudios de caso se suelen interesar en una situación particular con el ánimo de describirla, analizarla y comprenderla, en palabras de Stake (1998) "el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). Así las cosas, lo que interesa del caso no es su posibilidad de generalización sino su singularidad, sin querer decir con ello que no sea útil para comprender otros casos similares. En esta investigación se definen como casos o unidades de análisis las ENS como instituciones

dedicadas a la formación de maestros. La ruta de investigación sigue la siguiente secuencia:

- Momento 1. Formulación del problema y diseño del estudio de caso.
- Momento 2. Descripción del contexto del caso, con el reconocimiento de sus distintos atributos en términos de la formación de maestros.
- Momento 3. Trabajo de campo y recolección de información mediante la aplicación de observación, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos, cartografías sociales y encuestas.
- Momento 4. Análisis de la información, lo cual involucra actividades de sistematización y organización de datos, codificación de la información y reducción categórica, triangulación y formulación de asertos en cada unidad de análisis y análisis cruzado de casos.
- Momento 5. Informe y divulgación de resultados.

Resultados

En los discursos de las ENS es recurrente la creencia en una *impronta, tradición o identidad normalista*, con lo cual se profieren determinadas representaciones de maestros que simultáneamente excluyen ciertos rasgos. Desde los planteamientos de Rodríguez *et al.* (2003) se alude a huellas de la tradición normalista para referir el papel histórico que han desempeñado las ENS en la formación de maestros y en la promulgación de su identidad profesional.

Dentro de estas *huellas* destacan: la capacidad de los normalistas superiores para estimular y provocar el deseo del aprendizaje; el arraigo territorial y la identidad institucional que han construido las ENS en relación con sus contextos socioculturales, además de la continuidad de un proceso de formación que inicia en el nivel preescolar y llega hasta el programa de formación complementaria. De forma semejante, en Herrera (2017) se confirman indicios sobre dicha *impronta* al referir que las ENS se tienden a disponer geográficamente en territorios distantes de las grandes urbes y en ese marco tienen un papel que jugar en la vida comunitaria; asunto previamente señalado por Alzate *et al.* (2011), al indagar por las características, proyecciones y prácticas pedagógicas

de los egresados normalistas, y reportar que estos se destacan por un profundo compromiso con, liderazgo en y capacidad de transformación de los territorios, en especial con la ruralidad. También se puede señalar que el desempeño de los egresados se caracteriza por la proyección social de su práctica desde la introducción de *innovaciones pedagógicas* (Alzate *et al.*, 2011). De modo general, es posible conceputar que cuando atañe a la tradición normalista, esta se sitúa como una tradición articulada a la pedagogía y el saber pedagógico de los maestros (Echeverri, 1996; Rodríguez *et al.*, 2003; Alzate *et al.*, 2011; Herrera, 2017).

En ese orden de ideas, la *impronta, tradición o identidad normalista* se lee en el contexto como una práctica de autoridad en términos de Butler (1997), cuyo carácter citacional proviene de una fuerza performativa obtenida mediante iteración y que, paralelamente, inocular vectores de poder que prefiguran márgenes entre aquello que significa ser normalista y aquello que no lo es. Adicionalmente, este tipo de discursos legitiman, dinamizan y preservan las normas, tabúes y deseos de una comunidad (Butler, 2002), en este caso, comunidad educativa. Se modelan así determinadas formas de consciencia que aseveran la fuerza performativa a los discursos de los actores, es decir, posibilitan la condición ilocucionaria de algunos actos comunicativos mediante los cuales se constituyen, validan y rechazan los rasgos identitarios de los sujetos.

Desde Hall (2010) esta *impronta, tradición o identidad* se puede concebir como un conjunto de *tradiciones inventadas o mitos fundacionales*, las cuales se disponen en tanto estructuras que permiten mantener vivas ciertas colectividades desde la afirmación de determinadas identificaciones. Lo anterior en función de representaciones que, entre otras cosas, son orquestadas por historias, imágenes, rituales y experiencias compartidas por esa comunidad imaginaria. Así entonces, el *sello distintivo* que defienden las ENS con respecto a otras instituciones formadoras de maestros podría estar articulado sobre la propensión al ideal de 'eternidad' que teorizó Hall (2010), en términos de anhelar su autoconservación, pues "Las tradiciones inventadas vuelven inteligibles las confesiones y los desastres de la historia,

convirtiendo el desorden en “comunidad” y los desastres en triunfos” (Hall, 2010, p. 382).

Con este telón de fondo y a partir de Wulf y Zirfas (2004), las ENS se pueden conceptualizar en tanto *comunidades performativas* que operan mediante un sistema simbólico configurado por patrones rituales, ceremoniales y discursivos dinamizados por poder (Wulf y Zirfas, 2004). En esa dirección y en razón de la creencia en una *impronta, tradición o identidad normalista*, las ENS materializan procesos de demarcación y negociación simbólica en una fricción, de este modo configuran “escenas” de formación, concepto que en el trabajo de Shea y Wulf (1999) adviene tras considerar el orden escénico de la vida humana que se instituye desde una constelación de rituales en la que confluyen actores, discursos, imágenes, conocimientos prácticos, ceremonias, entre otros. Así, tras poner de relieve las dimensiones escénica, ritual y discursiva de la formación de maestros debido al dimensionamiento de las ENS como *comunidades performativas*, se puede comprender su notable poder performativo que, si bien crea sujetos, puede ser resistido, desidentificado y subvertido tanto por agencia individual como colectiva.

Figura 10. V Congreso Internacional de Pedagogía. Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).



Conclusiones

En los procesos de formación inicial de maestros, los rituales y los discursos dan materialidad a las identificaciones docentes para establecer allí los posibles puntos de sutura que pueden generar los maestros en formación para habitar posiciones de identidad. En ese sentido, al estar mediada y constituida por discursos, la formación es eminentemente performativa e inculca vectores de poder que la legitiman y le permiten operar en un juego de teatralidad y *citacionalidad*; desde este punto, alberga, oculta y disimula convenciones sociales y políticas organizadas bajo repetición o iteración de discursos y rituales sedimentados.

De este modo, se propone privilegiar el concepto de *identificaciones docentes* más que el de *identidad docente* para referir los puntos de sutura que son promulgados por el poder performativo y pueden ser o no desarrollados por los maestros en formación. Así mismo, al hablar de identificaciones docentes se dimensiona la prefiguración de un *exterior constitutivo* producido por marcos normativos que ubican allí aquellas identificaciones docentes que deben ser excluidas, pero que son requeridas con materia de censura para poder afirmar determinados ideales de maestro. Ciertamente entonces, las identificaciones docentes son privilegiadas por las ENS y en los maestros en formación son apropiadas de forma contingente y volátil; se explicitan en las formas en las que los maestros se comprenden a sí mismos, los modos en que son representados por los demás y las instituciones, los ideales de sujeto que se viabilizan en los discursos y rituales en los que se inscriben.

Referencias

- Alzate Parra, M., Hernández Alcalá, J., Fonnegra Gómez, N., Machuca Quejada, Y., Roldán, M. L., Aguilar Rosero, D. A., Rivera, D. C., Salazar Duque, C. S., Vanegas Villa, O., Vásquez P, N. L., Velásquez, J. G., y Vélez M., L. A. (2011). Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región. *Nodos y Nudos*, 3(30). <https://doi.org/10.17227/01224328.960>
- Brubaker, R., y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 5(7), 30-67.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación Y Pedagogía*, 8(16), 71-105. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23614>
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En R. Buenfil, *En los márgenes de la educación* (pp. 227-254). Plaza y Valdés Editores.
- Hall, S. (2010). *Sin Garantías*. Envión editores.
- Herrera Casilimas, G. E. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas* [tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Universidad de Antioquia.
- Meijer, P. C., Verloop, N., y Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The journal of educational research*, 94(3), 171-184.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Rodríguez Gómez, H. M., Echeverri Sánchez, J. A., Garcés, J. F., Gallego Girón, G., Kiafki, W., Correa Uribe, S., Murillo, G. J., Palacio Mejía, L. V., y Ramírez Franco, M. L. (2003). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de docentes (Aciforma)* [proyecto de investigación financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Antioquia]. Repositorio Principal Cendoc. <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/31978>
- Shea, C. H., y Wulf, G. (1999). Enhancing motor learning through external-focus instructions and feedback. *Human movement science*, 18(4), 553-571.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.
- Wulf, C., y Zirfas, J. (2004). Bildung im Ritual. In *Bildung im Ritual* (pp. 359-382). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

2.4 Una mirada reflexiva desde la educación infantil en tiempos emergentes

Myriam Yaneth Bonilla Suárez²², Nancy Merchán Rangel²³, Julián Andrés Angarita²⁴, Yusbely Cecilia Castrillón Jaimes²⁵, Diego Armando Gayón Rincón²⁶, Pedro Manuel Negrón Henao²⁷, Paola Milena Mora Cifuentes²⁸ y Morela Cáceres Delgado²⁹

Resumen

Se presentan los resultados de un evento académico desarrollado en el marco de las prácticas educativas y pedagógicas en la modalidad de foro en línea y desde la pregunta detonante sobre cuáles son

- 22 Especialista en Pedagogía Universitaria. Profesor tutor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Miembro del semillero de investigación Praidés - LEID. Cúcuta, Colombia. myriam.bonilla@uniminuto.edu ORCID: 0000-0002-8377-599X
- 23 Magíster en Educación. Profesor tutor en Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Líder del semillero de investigación Praidés - LEID. Grupo de investigación GIDTI, Cúcuta, Colombia. nancy.merchan@uniminuto.edu ORCID: 0000-0001-6543-7957
- 24 Magíster en Innovaciones Educativas. Profesor tutor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Miembro del semillero de investigación Praidés - LEID. Cúcuta, Colombia. julian.angarita@uniminuto.edu ORCID: 0000-0002-3095-7896
- 25 Magíster en Práctica Pedagógica. Profesor tutor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Cúcuta, Colombia. yusbely.castrillon@uniminuto.edu ORCID: 0000-0003-4205-4018
- 26 Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Profesor tutor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Cúcuta, Colombia. diego.gayon@uniminuto.edu ORCID: 0000-0001-9905-0988
- 27 Magíster en Educación Matemática. Profesor tutor en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Cúcuta, Colombia. pedro.negron@uniminuto.edu ORCID: 0000-0001-6930-6057
- 28 Magíster en Orientación Educativa. Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Cúcuta, Colombia. paola.mora@uniminuto.edu ORCID: 0000-0003-0739-4746
- 29 Administradora de Empresas y magíster en Sistemas Integrados de Gestión. Coordinadora académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Cúcuta, Colombia. morela.caceres@uniminuto.edu ORCID: 0000-0002-1261-9404

las orientaciones metodológicas y prácticas de las propuestas formativas orientadas a los procesos pedagógicos mediados por las TIC en educación infantil. Con el uso del método de sistematización de experiencias y con el apoyo en el enfoque praxeológico, se buscó destacar la participación de tres ponentes expertos en educación desde diferentes miradas y desde la sombrilla del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Modelo Pedagógico Escuela Nueva.

Los resultados muestran gran receptividad por parte de la comunidad educativa con una temática relevante, pertinente y acorde a las necesidades reales de las familias que cuidan, protegen o acompañan procesos de desarrollo y formación en la primera infancia, desde el eje de didáctica de la educación infantil en escenarios formales y no formales. Se deduce que la educación es y seguirá siendo el pilar de transformación social que rompe barreras y se proyecta como una opción equilibrada para el cierre de brechas en tanto se apoye en las nuevas tecnologías de y para la educación y sean los educadores quienes lideren los procesos de cambio en los contextos diversos.

Palabras clave:

didáctica, educación infantil, familia, orientaciones metodológicas, rol del docente

Planteamiento del problema

Actualmente la educación se encuentra en un momento de grandes retos y desafíos promovidos por los cambios acelerados que la sociedad muestra desde sus diferentes escenarios, con los que se posibilitan nuevas formas de atención que, en menor o en mayor escala, están impactando a la población, las infancias no son la excepción. Es así que, desde los actuales contextos emergentes la incursión de las diversas metodologías de atención pedagógica ha orientado el surgimiento de nuevas tendencias para atender las necesidades preponderantes en los procesos formativos, principalmente en la población infantil.

Cabe destacar que una de las problemáticas educativas más comunes es involucrar a las familias en los procesos de acompañamiento;

en estos momentos su participación, sin lugar a duda, ha tenido un lugar protagónico en este proceso, sin embargo, desde la perspectiva de los actores involucrados, vivir cada experiencia durante este escenario de aislamiento no ha sido nada fácil. Algo muy importante de toda esta situación ha sido poder atender y orientar a familias que no cuentan con recursos tecnológicos, siendo esta otra de las brechas en la educación.

De la misma manera, la comunicación es otro de los elementos fundamentales dentro de esta coyuntura. En este se necesita hacer especial énfasis, pues se convierte en ese lazo unificador entre los miembros de la comunidad educativa porque integra a padres, madres, acudientes, maestros, directivos, entre otros a trabajar por un objetivo común, en pro del desarrollo integral que propenda por la calidad educativa y que a la vez busca alcanzar la estabilidad emocional de los participantes.

Ante estas aportaciones surge el siguiente interrogante: *¿cuáles son las orientaciones metodológicas y prácticas de las propuestas formativas orientadas en los procesos pedagógicos mediados por las TIC en educación infantil?*

Introducción

Se presentan las reflexiones que generó el foro académico “Desafíos en la educación infantil: una mirada reflexiva desde la práctica pedagógica en contextos emergentes” en su primer eje: “Didáctica de la educación infantil en escenarios formales y no formales”. Esta contribución, con base en tres experiencias distintas cuyo eje principal fue la primera infancia y sus aprendizajes en contextos enmarcados por las consecuencias de la pandemia, buscó generar reflexiones conjuntas entre directivos de un Centro de Documentación e Información (CDI) y de una institución educativa privada con los aportes de un pedagogo experto en Escuela Nueva, sobre la forma en la que se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde diferentes miradas y con apoyo en recursos didácticos, referentes técnicos y pedagógicos emanados del MEN y del ICBF, pero sobre todo, con el compromiso decidido y el rol

destacado de muchos padres de familia y cuidadores que asumieron la tarea pedagógica en casa con orientaciones de los profesores de sus hijos o representados. Con todos los insumos expuestos, se analizaron las nuevas realidades y se dio respuesta oportuna, inmediata, precisa y concisa a las diferentes manifestaciones y necesidades de los actores educativos.

Los propósitos fundamentales de esta estrategia se enmarcaron en generar una reflexión importante sobre la didáctica de la educación infantil que incide en el desarrollo integral de los menores en el marco de la pandemia, de igual forma, ofrecer un espacio a la comunidad académica y a los licenciados en educación infantil en formación para conocer las experiencias de algunos actores educativos de la región y analizar los aportes de las experiencias expuestas con una postura crítica y dialogante que ayude a transformar las prácticas pedagógicas en ambientes de aprendizaje híbridos.

La perspectiva teórica que acompaña este escenario de conversación se apoyó en el enfoque praxeológico (Juliao, 2011), el cual se centra en la formación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis) articulando el proyecto de vida y de trabajo que cada individuo ha realizado en sí. "En el modelo educativo, el desarrollo humano, propone un equilibrio entre la formación académica y el proyecto personal de vida, mediante un proceso cognitivo y de realización personal para el desarrollo de todas las potencialidades de la persona" (Zambrano, 2016, p. 4).

En consecuencia, las competencias profesionales, como suma de un proceso cognitivo, implican vincular la teoría y la práctica para interpretar y transformar la realidad a través del conocimiento, habilidades, destrezas y una actitud permanente de aprender a aprender aunado al hábito reflexivo e investigativo que permiten plantear preguntas a nuevas realidades circundantes en busca de respuestas creativas e innovadoras para no detener los aprendizajes de las infancias. De esta manera, se concibe la sistematización de experiencias como aquel proceso de construcción de conocimiento que se realiza en proyectos sociales o educativos que se enraízan en

las prácticas personales o grupales y buscan garantizar niveles altos de sostenibilidad. Así, la sistematización tiene sentido si permite generar conocimiento útil a los implicados en el proyecto y a otros que pudieran usar dicho saber para desarrollar experiencias similares.

Metodología

La metodología usada para el presente documento está basada en la sistematización de experiencias emanadas del primer foro académico: “Desafíos en la educación infantil: una mirada reflexiva desde la práctica pedagógica en contextos emergentes”, en su primer eje: “Didáctica de la educación infantil en escenarios formales y no formales”, del Programa de Licenciatura en Educación Infantil del centro regional Cúcuta.

Según Carlos Vasco (2008), la sistematización es la “escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados por nuestra experiencia” (p. 21), razón por la cual la investigación se desarrolló en tres fases: planeación, ejecución y evaluación, con la participación activa de los profesores de práctica de observación del programa y los estudiantes.

La fase de planeación se dio a través de la organización de las salidas pedagógicas proyectadas para el 2020-2, pero, dada la coyuntura generada por la pandemia por la COVID-19, se tomó la decisión de recoger las experiencias de maestros, las metodologías, los escenarios, las estrategias didácticas y pedagógicas empleadas para vincular a los padres, familias y cuidadores a través de un foro temático que congregara a la población estudiantil del programa. Esto permitió generar un escenario para el debate y la reflexión desde las diferentes posturas y contextos socioeducativos en el marco de la educación en tiempos emergentes para las infancias.

La fase de la ejecución se visibilizó desde una mesa central con los invitados y dos docentes que dirigieron la jornada bajo la metodología de panel de expertos. Este fue considerado bajo los siguientes criterios:

- a. Una primera ronda de exposición de ideas centrales en torno a las preguntas detonadoras. Este tiempo de intervención no superaba los veinte minutos por cada experto.

- b. La segunda ronda se relacionó con una serie de preguntas dirigidas con cinco minutos de respuesta para cada invitado.
- c. La tercera ronda constó de una intervención de los asistentes virtuales, sección de preguntas, conclusiones y cierre.

Dentro de la tercera fase de evaluación posterior al evento se compartió con los estudiantes un documento denominado “Resumen comentado” en el que se enfatizó en la importancia de este instrumento como un texto reflexivo que recogiera la información de fuentes diversas de manera abreviada imprimiendo la mirada crítica del autor. El ejercicio exigió lectura de escenarios, ideas, propuestas e intervenciones puntuales de los participantes, aunado a la atención comprensiva de cada estudiante de práctica de observación, para identificar la información más importante incluida en las disertaciones, a la vez que se comparó con los documentos sugeridos para dar un cuerpo epistemológico al objeto de reflexión.

Resultados

A lo largo del desarrollo del primer foro académico: “Desafíos en la educación infantil: una mirada reflexiva desde la práctica pedagógica en contextos emergentes”, en su primer eje “Didáctica de la educación infantil en escenarios formales y no formales” del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, del centro regional Cúcuta, se evidencia la relevancia, pertinencia y claridad de las realidades socioeducativas que presentaron los contextos educativos en un momento histórico, con un alto nivel de innovación y asertividad para desarrollar habilidades docentes en los estudiantes que próximamente se enfrentarán a las prácticas de campo, teniendo la oportunidad de escuchar experiencias exitosas y significativas.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en el ejercicio realizado, los resultados se pueden definir en dos variables, una cuantitativa y otra cualitativa. La primera hace referencia a: a) número de asistentes virtuales con rol de estudiante de licenciatura en educación infantil; b) número de asistentes virtuales con rol de estudiante de licenciatura en pedagogía infantil; c) docentes

asistentes y docentes organizadores directos; d) familias de estudiantes, docentes, participantes y otras personas que se quisieron sumar al evento por YouTube – Streaming, contando desde la fecha de emisión (agosto de 2021) a la fecha (noviembre de 2021) con más de 1080 visualizaciones, 64 me gusta y 0 No me gusta.

Bajo la segunda variable se cuenta con el alto impacto de la estrategia en los aprendizajes de los estudiantes, demostrado a través de la reflexión posterior generada en cada uno y plasmada en el formato “Resumen comentado”. Adicionalmente, en cada tutoría interna, con cada grupo y docente de práctica, se llevó a cabo una discusión sobre el producto generado por los estudiantes, así como sobre las personas a quienes impactó la estrategia posteriormente en sus búsquedas por la plataforma. El evento se publicó en redes sociales y a la fecha no hay datos concretos de a cuántas personas pudo impactar este ejercicio académico por su interés actual y temática pertinente.

Se evidencia además que, frente a los nuevos desafíos suscitados por la contingencia ocasionada por la pandemia por la COVID-19, la educación es un proceso sistemático capaz de reinventarse de acuerdo con las crisis, tal que amplie el panorama de reconocimiento de diversas realidades y de cómo actuar frente a ellas. Lo anterior en pos de cambios que permeen las barreras de desigualdad social, política y cultural, y cree estrategias que otorguen beneficios de las poblaciones favorecidas a las más vulnerables.

En este orden de ideas, la educación se mostró como una oportunidad para el aprendizaje y la innovación, donde cada contexto usó las herramientas disponibles para crear ambientes propicios, llegó a cada familia y alcanzó las competencias necesarias para el desarrollo de habilidades para la vida de cada estudiante, vistas desde el trabajo autónomo, la resiliencia, cuidado propio y de los demás, gracias a la flexibilización de contenidos y ajustes curriculares con modalidades y ambientes híbridos.

Conclusiones

El foro brindó la oportunidad de conocer la educación desde otros rostros, otros procesos y otras formas de abordaje. El espacio nutrió el escenario educativo de los maestros en formación y de la comunidad académica participante. Asimismo, propició la oportunidad de reflexionar sobre el tiempo pedagógico en contraste con la forma de trabajo para mejorarlo, de allí que aprender de la mano de quienes desarrollan y ejercen la educación con pasión se convierte en una de las experiencias más significativas para el maestro en formación. Esto puesto que escuchar de modelos pedagógicos innovadores y alternativos como el de la profesora Rossi Rubio, del Hogar Infantil Blanca Nieves, también el de la profesora Elizabeth Arenas, del colegio FACE, o la experiencia del profesor Juan Aparicio, quien utiliza emisiones radiales del municipio, se tornaron en herramientas para el hacer pedagógico, debido a que cada uno trabaja de una forma totalmente diferente, pero con la misma vocación y con la misma intención de dar lo mejor de esta profesión y realizar un excelente trabajo, en busca de nuevas alternativas e innovaciones, de ser necesario.

Otro de los puntos concluyentes se sustenta en que un docente debe ser un agente transformador e innovador, siempre en busca de una enseñanza de calidad que haga uso de todos los recursos que le brinda el medio, que parta de las vivencias y experiencias para que enriquezcan su vida en general y esta nueva etapa escolar desde una mirada emergente.

El foro permitió reflexionar sobre el fenómeno socioeducativo en el marco de los retos actuales, incluyendo lo que se debe potenciar para ser mejores personas, sobre todo con conciencia frente a la responsabilidad que recae hoy en día en las manos del maestro del siglo XXI.

Referencias

- Arenas, (2020). Docente Institución Educativa FACE. Cúcuta. En participación foro: <https://www.youtube.com/watch?v=kgc-jVj05TQ>
- Buffa, S., Rinaudo, G., Díaz, I., Aybar, A., y Carreras, R. (2017). La sistematización de prácticas como momento de reflexión y producción conocimientos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II, Congreso Internacional de Psicología, V Congreso Nacional de Psicología*, 3(1), 238-246..
- Fandiño, G., y Ñungo, O. (2016) Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición. *Revista Educación y Ciudad*, (24), 21-33. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.63>
- Ghiso, A. M. (2008, junio-julio). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio*, (33), 76-79.
- Juliao, C. G. (2011) *El enfoque praxeológico. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto*
- Rincón Wilches, C. M., y Sierra Ávila, M. L. (2013, enero-junio). Reflexiones entorno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Tema: Educación para la primera infancia. *Revista Educación y Ciudad*, (24), 9-19.
- Siemens, G., y Fonseca, D. (2007). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. <https://docplayer.es/75071865-Conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital.html>
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, (33), 20-23
- Zambrano, O. (2016). Modelo pedagógico Uniminuto en la formación de futuros profesionales "socialmente responsables" Bucaramanga (Santander Colombia) *Opción*, Año 32, No. Especial 10 (2016): 1001 - 1015 p. 16 En <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901055.pdf>.

2.5 Retos pedagógicos y personales de los docentes frente a la educación mediada por la virtualidad en educación inicial

Diana Alexandra Cumaco Perdomo³⁰, Yesika Paola Martínez Díaz³¹ y María Camila García Gonzales³²

Resumen

La presente ponencia se desarrolló como trabajo de investigación dentro del Semillero de Investigación en Narrativas de Experiencias Pedagógicas -SINEP- como opción de grado para obtener el título de Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio de Uniminuto. El objetivo del proyecto es reconocer los retos pedagógicos y personales de los docentes de instituciones educativas de la ciudad de Ibagué frente a la enseñanza mediada por la virtualidad con menores. El proyecto se desarrolla mediante la metodología biográfico narrativa de enfoque cualitativo; las técnicas de recolección y construcción de información seleccionadas son la entrevista profunda y la observación.

En este estudio en curso participan dos docentes, uno del sector privado y uno del sector público con el ánimo de comparar las

30 Estudiante de último semestre del Programa de Licenciatura en pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio, Colombia. Integrante del Semillero de Investigación en Narrativas de Experiencias Pedagógicas -SINEP-.

31 Estudiante de último semestre del Programa de Licenciatura en pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio, Colombia. Integrante del Semillero de Investigación en Narrativas de Experiencias Pedagógicas -SINEP-.

32 Estudiante de último semestre del Programa de Licenciatura en pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Tolima y Magdalena Medio, Colombia. Integrante del Semillero de Investigación en Narrativas de Experiencias Pedagógicas -SINEP-.

narrativas y reconocer las afectaciones en el quehacer profesional, pero también personal, producto de la obligatoriedad del uso de las mediaciones virtuales ante la pandemia por la COVID-19 que conllevó el cierre de los escenarios educativos en todas las modalidades.

Entre los resultados preliminares destaca la categorización de las narrativas en tres ejes: 1. Herramientas digitales en el proceso de enseñanza. Aquí se evidencia el uso de plataformas para el trabajo sincrónico, programas digitales para el desarrollo de las sesiones de trabajo con los menores, así como elaboración de guías didácticas; 2. Relación docente-mediación virtual. En esta categoría se despliegan elementos tales como la adaptación de ambientes de aprendizaje dinámicos para los infantes, el interés evidenciado por desarrollar actividades y procesos con el uso de estrategias digitales, y la vinculación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y 3. Impacto de la virtualidad en el quehacer docente y personal. Aquí se integran los elementos de impacto a los procesos de enseñanza y sus estilos, así como a las relaciones familiares, espacios físicos y humanos en su vivienda, y las afectaciones de salud física y mental producidos por el cambio drástico de la presencialidad a la virtualidad.

Palabras clave:

quehacer profesional y personal, mediación virtual, procesos y estilos de enseñanza

Planteamiento del problema

El proceso formativo de los docentes en la educación virtual en Colombia es un gran reto. Actualmente se presentan desafíos e innovaciones frente al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). En este punto el ámbito educativo ha presentado cambios, tanto en los modelos y métodos de enseñanza como en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se utilizan herramientas en las que se implementan aplicaciones para el desarrollo de actividades pedagógicas. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, expuestos por Melo-Becerra, Ramos y Hernández (2017), se señala que para el 2017 alrededor de 80.000 estudiantes llevaban a cabo sus clases por medio de la

virtualidad y actualmente, debido a la pandemia por la COVID-19, este número ha incrementado tanto en Colombia como en el resto del mundo. De acuerdo con el panorama colombiano sobre las nuevas Tecnologías en el 2017:

Colombia viene haciendo un trabajo muy fuerte para que la educación superior tenga una mayor cobertura, con accesibilidad y con calidad, este es el principal reto para la educación virtual, dada las condiciones actuales del país, las características sociales, culturales y económicas, sin mayores oportunidades de acceso a la educación. (Melo-Becerra *et al.*, 2017)

Estos desafíos mencionados generan, además, nuevas experiencias pedagógicas y personales que transforman el quehacer docente e invitan a reflexionar y resignificar su ejercicio. Es así que, resaltar y reconocer estas vivencias se hace relevante desde el campo de las narrativas sobre experiencias acerca de la virtualidad en la educación inicial. Según Ferreyra, Maine y Vidales (2015), “el relato de experiencias exitosas es importante para nosotros mismos [sic], porque permite que se conozca y se reconozca la puesta en marcha de nuestra idea y de los resultados obtenidos” (p. 1). Las narrativas pedagógicas son fundamentales para la transmisión de conocimiento a través del discurso oral o escrito, esta tiene como propósito hacer llegar a la sociedad diferentes perspectivas de un entorno en específico.

La presente investigación se interesa por hacer un ejercicio para conocer las narrativas pedagógicas de los docentes en la ciudad de Ibagué en el tema de la virtualidad en la educación inicial y aquellos desafíos que se han presentado para brindar una enseñanza de calidad. De esta manera, se genera la siguiente pregunta: *¿cuáles son los retos pedagógicos y personales de los docentes de instituciones educativas de la ciudad de Ibagué frente a la educación mediada por la virtualidad en la infancia?*

Introducción

La pandemia generada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin antecedentes en los

diferentes escenarios de la sociedad. En la escuela esta crisis ha dado lugar al cierre de las instituciones educativas y al cese de cualquier acción que conllevara presencialidad y contacto entre los sujetos. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) ha planteado que, incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (Unesco, Cepal, 2020).

De esta forma, el presente proyecto de investigación en curso busca conocer desde un enfoque biográfico narrativo, las historias de vida a nivel personal y profesional que han enfrentado los docentes de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Ibagué en el departamento del Tolima. Resalta la importancia que tienen las narrativas pedagógicas para reconocer las prácticas y quehaceres docentes, especialmente con el uso de las TIC que han sido el mayor medio para continuar con los procesos de escolarización, pero además, las afectaciones a nivel de salud mental, convivencia familiar y otros ámbitos que han sido directa o indirectamente tocados por la pandemia que nos aqueja.

Para el desarrollo de esta investigación se emplea como marco teórico los siguientes elementos claves: el concepto de pedagogía y retos pedagógicos, luego el de virtualidad y finalmente el de educación virtual.

Pedagogía

La pedagogía supone el conjunto de estrategias que maneja un docente en un determinado espacio para transmitir al educando un aprendizaje significativo por medio de una metodología. Tamayo (2007) considera que “la pedagogía transforma el conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales” (p. 4). No obstante, el concepto de pedagogía del profesor Mario Díaz, vemos que la pedagogía es un concepto muy relativo, cuando hablamos de virtualidad se transforma en un dominio social a nivel mundial, con lo cual genera un fenómeno causa efecto en el aprendizaje con el uso de diferentes medios, como las TIC que ayudan a subsanar la trasmisión del conocimiento en la pandemia de la COVID-19.

Retos pedagógicos

Los retos pedagógicos son una mejora que surge a partir de una necesidad en el entorno educativo que se debe a diferentes factores entre los cuales están cambios culturales, sociales y algunas veces económicos, que afectan de manera directa la enseñanza o las practicas pedagógicas de los docentes en la actualidad.

El futuro del docente será, no tanto como enseñante, sino como mediador, asesor, modelo ejemplar en el marco socio moral, etc. Para Díez Hochleitner (1992), el docente ha de tener competencias técnicas y pedagógicas (profesionalidad) y una serie de deberes u obligaciones: personales (edad, sexo, preferencia física, salud, vocación, etc.), intelectuales (juicio, imaginación, memoria, capacidad de análisis y síntesis, expresión, etc.) y pedagogía (métodos didácticos, organización escolar, motivación a los alumnos, experiencia, ejemplaridad, conocimiento...) (p. 12).

Metodología

La investigación que aquí se presenta se desarrolla bajo un enfoque cualitativo que emplea como método la biografía narrativa. La narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal, con ello lleva a su propia develación para identificar ese hilo conductor de sentidos y ese entretejido de significados, con el cual se encuentra esa

relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia, tanto individual como compartida. Una relación dialéctica que es además multifacética, relacional y compleja (Boud, Cohen y Walker, 2011).

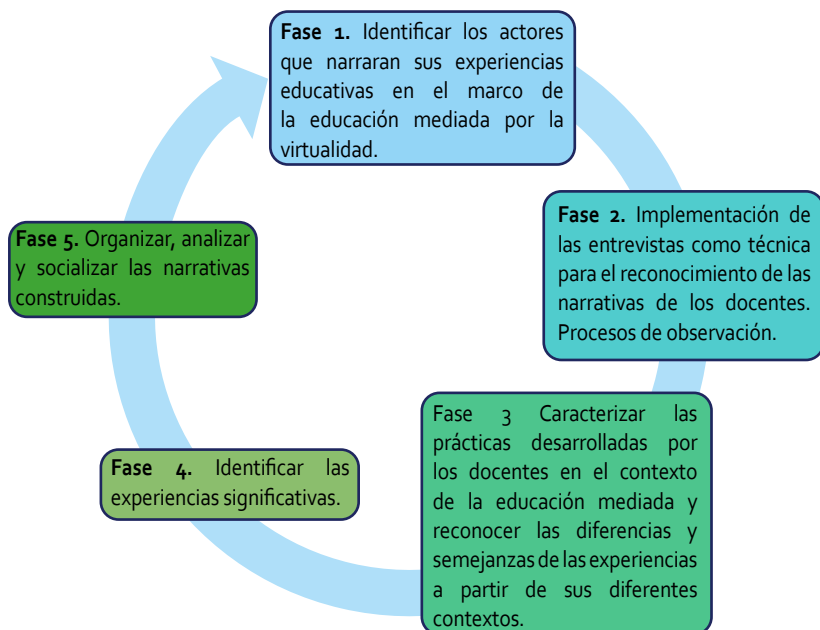
Técnica de investigación

Las técnicas utilizadas para el desarrollo de esta investigación son dos: la observación y la entrevista profunda. La primera se desarrolla a partir del acompañamiento a diferentes sesiones o revisión de grabaciones de clases implementadas en grados de preescolar. La entrevista profunda se aplica a dos docentes (los mismos observados) y permitirá el reconocimiento de las narrativas en torno al tema en cuestión.

Participantes

La investigación se está desarrollando con dos docentes de educación infantil. Uno del sector público y uno del sector privado.

Figura 11. Fases de la investigación



Resultados

Este proyecto de investigación cuenta con los siguientes objetivos:

1. Reconocer las similitudes y diferencias de las vivencias de los docentes de educación inicial de diferentes sectores educativos frente a la educación virtual en tiempos de pandemia.
2. Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en el desarrollo de procesos formativos mediados por la virtualidad en el trabajo con menores durante la pandemia.
3. Identificar las experiencias significativas, los retos y las afectaciones profesionales y personales generadas por la necesidad de hacer uso de educación virtual en tiempos de pandemia.

Estos son mencionados para destacar que, a la fecha, se desarrolló el primer objetivo y una parte del segundo. A partir de las observaciones realizadas a dos docentes (docente de una institución educativa pública y un colegio privado) destacan las siguientes categorías de análisis:

- a. Herramientas digitales en el proceso de enseñanza. Con ellas se evidencia el uso de plataformas para el trabajo sincrónico, los programas digitales para el desarrollo de las sesiones de trabajo con los alumnos, así como el desarrollo de guías didácticas.
- b. Relación docente-mediación virtual. En esta categoría se despliegan elementos tales como la adaptación de ambientes de aprendizaje dinámicos para los estudiantes, el interés que se evidencia por desarrollar actividades y procesos con el uso de estrategias digitales, y la vinculación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c. Impacto de la virtualidad en el quehacer docente y personal. En esta se integran elementos de impacto a los procesos de enseñanza y sus estilos, así como a las relaciones familiares, espacios físicos y humanos en su vivienda, y las afectaciones de salud física y mental producidos por el cambio drástico de la presencialidad a la virtualidad.

En la siguiente tabla, se puede observar la prevalencia de las respuestas obtenidas al aplicar los instrumentos de la investigación. Así, el color rojo hace referencia a las respuestas en tendencia negativa, el verde a las respuestas positivas, y el amarillo, a

tendencias medias en donde los participantes no se inclinan por los extremos en las respuestas.

Tabla 5. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	1	2
Herramientas digitales en los procesos de enseñanza	Uso de 3 plataformas de videoconferencia	Rojo	Verde
	Uso de herramientas digitales	Rojo	Verde
	Estrategias pedagógicas	Amarillo	Verde
	Estrategias inclusivas	Rojo	Amarillo
	Innovación pedagógica	Rojo	Amarillo
Relación docente-Mediación virtual	Aceptación y comodidad con las herramientas digitales	Rojo	Verde
	Espacios físicos para el desarrollo de clases mediadas	Amarillo	Verde
	Aceptación de los estudiantes por los procesos afianzados con la educación mediada por la virtualidad	Verde	Verde
	Vinculación de familia al proceso de aprendizaje	Rojo	Amarillo
Impacto de la virtualidad en el que-hacer docente y personal	Afectación positiva o negativa por el cambio de presencialidad a virtualidad		
	Impacto de la virtualidad al estilo de enseñanza		
	Impacto de la virtualidad al estilo de vida		
	Impacto de la virtualidad en el seno del hogar		

Nota: El 1 corresponde al docente del sector público y el 2 al docente del sector privado

Uso de plataforma de videoconferencia

Rojo: un uso limitado de herramientas como compartir pantalla-micrófonos y cámara.

Amarillo: un uso de herramientas con mínima dificultad, como compartir pantalla- micrófonos y cámara.

Verde: uso adecuado de herramientas como compartir pantalla- micrófonos y cámara.

Uso de herramientas digitales

Rojo: no se hace uso de estrategias pedagógicas digitales.

Amarillo: se usan estrategias pedagógicas digitales ocasionalmente.

Verde: uso dinámico de diferentes estrategias pedagógicas digitales.

Estrategias inclusivas

- Rojo: no se tiene en cuenta los procesos de diversidad de aprendizaje.
- Amarillo: ocasionalmente se tienen en cuenta los procesos de diversidad de aprendizaje.
- Verde: se integran constantemente acciones inclusivas de los procesos de diversidad de aprendizaje.

Innovaciones pedagógicas

- Rojo: no se hace innovación pedagógica alguna.
- Amarillo: se hacen innovaciones pedagógicas en algunas sesiones de trabajo.
- Verde: constantemente se implementan innovaciones pedagógicas.

Comodidad

- Rojo: no se evidencia comodidad al momento de hacer uso de herramientas digitales.
- Amarillo: se evidencia comodidad en algunas ocasiones.
- Verde: se evidencia plena comodidad en el uso de herramientas digitales.

Adaptación del espacio físico

- Rojo: no se hace una adaptación del espacio físico.
- Amarillo: se hace una adaptación mínima del espacio físico.
- Verde: se adapta el espacio físico.

Disposición y agrado de los estudiantes

- Rojo: no se evidencia disposición, agrado y aceptación por parte de los estudiantes.
- Amarillo: se evidencia alguna disposición, agrado y aceptación por parte de los estudiantes.
- Verde: se evidencia disposición, agrado y aceptación por parte de los estudiantes.

Vinculación a familiares

- Rojo: no se vincula a los familiares en el desarrollo de las actividades.
- Amarillo: ocasionalmente se vincula a los familiares en el desarrollo de las actividades.
- Verde: se vincula constantemente a los familiares en el desarrollo de las actividades.

De la misma forma, frente a las primeras entrevistas realizadas se pueden encontrar algunos avances en el marco de los resultados:

Tabla 6. Resultado de las entrevistas

Categorías	Subcategorías	Veces que se presenta en el relato	Casos
Herramientas digitales en los procesos de enseñanza	Uso de 3 plataformas de videoconferencia	3	2
	Uso de herramientas digitales	8	2
	Estrategias pedagógicas	12	2
	Estrategias inclusivas	9	2
	Innovación pedagógica	14	2
Relación docente-Mediación virtual	Aceptación y comodidad con las herramientas digitales	5	2
	Espacios físicos para el desarrollo de clases mediadas	4	2
	Aceptación de los estudiantes por los procesos afianzados con la educación mediada por la virtualidad	11	2
	Vinculación de familia al proceso de aprendizaje	9	2
Impacto de la virtualidad en el que-hacer docente y personal	Afectación positiva o negativa por el cambio de presencialidad a virtualidad	6	2
	Impacto de la virtualidad al estilo de enseñanza	3	2
	Impacto de la virtualidad al estilo de vida	17	2
	Impacto de la virtualidad en el seno del hogar	11	2



Figura 12. V Congreso Internacional de Pedagogía. Fuente: Registro UNIMINUTO (2021).

Conclusiones

Como resultados preliminares es posible destacar la experiencia en el marco de la virtualidad producto de la pandemia. Esta ha generado mayor impacto en el quehacer docente de las instituciones públicas que en aquel de las privadas. Las docentes también concluyen que la experiencia en la educación privada es diferente a la vivida en la pública, siendo el factor económico el preponderante para que surja esta desigualdad. El hecho de que una sea educación pagada hace que el padre de familia exija calidad en la enseñanza y por parte de directivos y docentes mayor entrega, disposiciones que no se dan en la escuela pública.

De la misma forma, el uso, apropiación y comodidad de las herramientas digitales es más favorable para los docentes de la institución privada que para los de la pública, esto también se traduce en un factor importante frente a las posibilidades de conexión que tienen los menores de los sectores privados. Si bien, a la fecha las narrativas no han sido afianzadas a cabalidad en las entrevistas profundas, desde ya se pueden destacar elementos claramente distintivos en las experiencias de los docentes en cuanto a los procesos escolares, así como elementos comunes frente a sus estilos de vida, problemas de salud física y mental.

Referencias

- Acosta, P. Forero, E. Scamaca, M., y Valencia, J. (2018). *Maguaré: portal para la primera infancia. Análisis de usos, apropiaciones, interactividad y contenidos* [tesis de Maestría en Comunicación Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8846/AcostaZambranoMarthaPatricia2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boud, D., Cohen, R., y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (Vol. 119). Narcea Ediciones.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1, 14-27.
- Díez Hochleitner, R. (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970: datos para una crónica. *Revista de educación*.
- Duart, J. (2003). *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Ciberespacio.pdf>
- Ferreya, H. A., Maine, C. A., y Vidales, S. N. (2015). *Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas*. Unicef Educ-
- Llanos, C. Castro, G. Fontalvo, L. Abiantun, Z. Ahumada, V. Araujo, D. Asprilla, O., y Beltran, C. (2012). *Colectivo educación infantil y TIC. Recursos educativos digitales para la educación infantil, Barranquilla* [tesis Universidad del Norte]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85331022002.pdf>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y sociedad*, (78), 59-111.

- Nieto Göller, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150.
- Rentería, J., y Rojas, C. (2015). *SOS educativos digitales para la primera infancia, en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC* [trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. <http://biblioteca.usb-bog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137729.pdf>
- Tamayo, J. S. (2007). Pertinencia de la impertinencia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 10(10), 111-131.
- Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(18), 250-270.



Esta publicación divulga investigaciones que tuvieron lugar en el marco del *V Congreso Internacional de Pedagogía, Investigación, Desarrollo e Innovación: Reflexiones y retos educativos como respuesta a un contexto cambiante*. En el documento se recopilan trabajos realizados por profesionales y estudiantes de diferentes disciplinas en las áreas de la educación. Así pues, se logró la organización de un cúmulo de experiencias investigativas que fueron organizadas en líneas de trabajo en las cuales se desarrolló el evento, a saber: prácticas pedagógicas y el rol del maestro, escenarios que fueron los pilares desde los cuales se dieron los debates académicos entre los participantes.

De este modo, el texto permite la visibilización de los procesos investigativos que se desarrollan en el contexto de la educación, desde los diferentes niveles educativos de la educación formal y no formal. En suma, esta es una producción académica que propende por la divulgación de elementos de ciencia y que se ponen a disposición de los diferentes actores en el contexto educativo.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Seccional Antioquia - Chocó