



REVISTA D DISCIMUS

Díálogos: Universidad, escuela
y territorios



Editorial Absalón
Jiménez-Becerra

Volumen 3 número 2
2024





DISCIMUS, Revista Digital de Educación, es una publicación semestral enmarcada en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, que busca la divulgación de resultados de investigación, reflexiones, ensayos, experiencias y escritos donde prima la investigación educativa como eje fundamental. Esta revista es editada por la Corporación Discimus y se rige bajo la licencia Creative Commons **CC BY-NC-SA**, que permite a los lectores compartir y adaptar el material siempre que se atribuya la autoría adecuada, no se use con fines comerciales y se mantenga la misma licencia en cualquier uso derivado.

Equipo Editorial

Cristhian Camilo Avendaño Rondon (*Director*)

Leonardo Avendaño Rondon (*Codirector*)

Iván Alirio Martínez Triana (*Coordinador Editorial*)

Erika Liliana Cruz León (*Gestión de Contenidos*)

Editor general del número

Leonardo Avendaño Rondon

DISCIMUS. Revista Digital de Educación
Volumen 3. Número 2. diciembre de 2024
ISSN: 2954-5781 (En línea)
DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/vol302>
Bogotá- Colombia
contacto@revistadiscimus.com
Carrera 104No. 65b- 22 Código postal: 111041
revistadisicmus.com – Teléfono: (057-1) 456 85 19

Las ilustraciones de esta publicación fueron diseñadas por Leonardo Avendaño Rondón ilustraciones están protegidas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)





Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

EDITORIAL



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Absalón Jiménez Becerra.

Universidad, escuela y contexto.

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/edit>

Fecha de Recepción: 01 de Noviembre de 2024

Fecha de Aceptación: 15 de noviembre de 2024

Como Citar: Jiménez Becerra, A. . (2024). Universidad, escuela y contexto. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(2), 4-10. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/122>



Universidad, escuela y contexto.

EDITORIAL

Absalón Jiménez Becerra.¹

Resumen

La presente editorial analiza la evolución de la relación entre la universidad, la escuela y el contexto urbano desde las últimas décadas del siglo XX hasta los inicios del XXI. A partir del informe de la UNESCO “Aprender a ser. La educación del futuro” (1971), liderado por Edgar Faure, se replantea el problema de la educación en el mundo contemporáneo, respondiendo a movimientos culturales como el de mayo de 1968, donde se cuestionó el sistema educativo y las oportunidades laborales ofrecidas por la sociedad capitalista.

Se destaca la importancia de la “Ciudad Educativa” y el papel de la ciencia y la tecnología en la educación futura, enfatizando la necesidad de democratizar la ciudad para incluir a sectores marginados como niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad. Autores como Francesco Tonucci, con obras como “*La ciudad de los niños*”, abogan por recuperar la ciudad para la infancia, promoviendo espacios más democráticos e inclusivos.

La “Carta de las Ciudades Educadoras” (1990) refuerza este enfoque, proponiendo que la ciudad asuma una función educadora integral. Jaume Trilla Bernet sugiere estudiar la ciudad como contexto, medio y contenido educativo, promoviendo acciones colectivas para integrar a todos los habitantes en procesos educativos.

Abstract

This editorial analyzes the evolution of the relationship between the university, the school, and the urban context from the last decades of the 20th century to the early 21st century. Building upon UNESCO’s report “Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow” (1971), led by Edgar Faure, it reexamines the problem of education in the contemporary world, responding to cultural movements such as May 1968, where the educational system and the employment opportunities offered by capitalist society were questioned.

The importance of the “Educational City” and the role of science and technology in future education are highlighted, emphasizing the need to democratize the city to include marginalized sectors such as children, women, the elderly, and people with disabilities. Authors like Francesco Tonucci, with works like “*The City of Children*”, advocate for reclaiming the city for childhood, promoting more democratic and inclusive spaces.

The “Charter of Educating Cities” (1990) reinforces this approach, proposing that the city assume an integral educative function. Jaume Trilla Bernet suggests studying the city as context, medium, and educational content, promoting collective actions to integrate all inhabitants into educational processes.

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D.C., es doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; y post-doctor en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Realizó una estancia doctoral (2008) y una estancia postdoctoral (2022) en el Instituto Gino Germani de la UBA. Desde 2003 se vinculó a la planta de profesores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá por medio de un concurso de méritos y en la actualidad ostenta el cargo de Profesor Titular. Ha sido profesor de las licenciaturas en Educación Infantil y Ciencias Sociales, de la Maestría en Educación y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, MISI. En 2003, obtuvo un reconocimiento nacional por Editorial Planeta, publicando su investigación de maestría en historia, *Democracia en Tiempos de Crisis, 1949-1994*. Se ha desempeñado como investigador en tres grandes centros de producción académica: CIUP de la UPN, IEPRI de la Universidad Nacional de Colombia y el CIDC de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Fue profesor por varios años de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN y en la actualidad es profesor invitado de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Desde el 2004 es líder y creador del grupo de investigación EMILIO categorizado en Colciencias. En 2015 se vinculó como profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede UDFJC. Sus líneas de investigación son: Historia de infancia, maestro y pedagogía en Colombia; Historia de la educación comparada en América Latina; Historia social y política, siglos XX y XXI en Colombia.

Cuando se desarrolla un rastreo de procedencia de la relación universidad, escuela y contexto en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, debemos retomar el informe de la UNESCO, *Aprender a ser. La educación del futuro*, que fue el producto del trabajo de una comisión de intelectuales, liderada por Edgar Faure, que se constituyó a comienzos de 1971, con el fin de replantear el problema de la educación en el mundo contemporáneo.

Para muchos académicos, *Aprender a ser. La educación del futuro*, fue una respuesta de la UNESCO a una serie de movimientos culturales, como mayo de 1968, en el que los estudiantes franceses cuestionaron el sistema educativo y la posibilidad de oferta laboral que brindaba la sociedad capitalista de la época. La importancia de este texto en la discusión que nos convoca, es el planteamiento que, de manera explícita hace una institución internacional como la UNESCO, en torno al tema de la “Ciudad Educativa” y el papel de “la ciencia y la tecnología” en la educación del futuro y su relación con la sociedad.

Para los miembros de dicha comisión, al mirar las posibilidades de la educación del futuro, se debía tener en cuenta que la educación se encontraba a punto de franquear una serie de fronteras que le habían encerrado los decretos de una tradición secular. La educación se extendía en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vasta y demasiado compleja para contenerse en el límite de un sistema educativo formal. En el hecho educativo, el acto de enseñar cedía paso al acto de aprender. En esta lógica:

La ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimiento que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y solidaridad que ella constituye (Faure, 1971, p.242).

En este sentido, se debía tener en cuenta que la ciudad, como fenómeno espacial de la modernidad y como máxima expresión de desarrollo económico, social, político y cultural, había sido pensada para los *fuertes*, la gran mayoría de ellos, hombres, obreros y burgueses, en las postrimerías del siglo XIX, sin tener en cuenta a aquellos sujetos *débiles* que, como los niños, las mujeres, los ancianos y los minusválidos, fueron excluidos de la nueva propuesta espacial. De tal manera, estos sectores poblacionales de la sociedad habían sido testigos de los altos grados de exclusión, marginación e insolidaridad de la ciudad moderna.

La repercusión directa de esta situación, en las últimas décadas del siglo XX, fue evidenciar la necesidad de democratizar la ciudad, incluyendo a estos sectores dentro de la nueva propuesta de ciudad educadora.

El esfuerzo del pedagogo italiano, Francesco Tonucci, para el caso europeo, en general, en su libro *La ciudad de los niños*, y luego en su segundo libro, *Cuando los niños dicen ¡basta!*, los dos avalados por la UNICEF, se convierten en ejemplos dicientes de la *naturalización* de un nuevo tipo de discurso que reivindica en el fondo un nuevo tipo de infancia en el contexto urbano. Para este pedagogo, en las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI, se debía recuperar la ciudad para los niños, quienes en sus reivindicaciones demandaban una ciudad más democrática e incluyente, que fuera pensada para ellos, sus familias y amigos.

La ciudad educativa, o lo que posteriormente conoceríamos como la “ciudad educadora”, se forma como modalidad enunciativa en la medida en que se constituyen una serie de sujetos de saber, con un estatuto particular que, como Tonucci, reivindicarían la ciudad como un espacio de socialización y educación, para la infancia contemporánea. Debemos recordar que en el ámbito político, la ciudad educadora, como discurso y práctica, toma fuerza por medio de la *Carta de las Ciudades Educadoras*, escrita en 1990, en la ciudad de Barcelona, en la cual se manifiesta que:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad, cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. La ciudad será educadora, si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo.²

Por otra parte, para Jaume Trilla Bernet, la ciudad y la educación son fenómenos profundamente imbricados, debido a que la ciudad representa un espacio formativo, fuente de información y expresión de cultura. Para tal efecto, propone a los educadores, desde comienzos de los años noventa, el estudio de la ciudad bajo tres ejes o dimensiones. La primera perspectiva consiste en considerar a la ciudad como contexto de educación (esto es, *aprender en la ciudad*); la segunda perspectiva, la ciudad como medio o vehículo de educación, *aprender de la ciudad* y; finalmente, en la tercera parte, propone a la ciudad como contenido educativo, es decir, *aprender la ciudad* (Trilla, 1993, p. 179).

Asumir la ciudad como un objeto de reflexión educativo encarnaba un gran reto que suponía, ante todo, una acción colectiva, en la que todas las instancias de la ciudad trabajasen para brindar a los niños la posibilidad de acceder y conocer la ciudad en toda su diversidad y complejidad. Como lo observaremos más adelante, *la ciudad educadora*, como nuevo discurso ha logrado reorganizar las dinámicas sociales

². *Carta de las Ciudades Educadoras*, Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990.

de las ciudades colombianas alrededor de la infancia, tarea que para algunos se había iniciado desde tiempo atrás.

De tal manera, para expertos en el tema, como Jaume Trilla, la ciudad educadora, en el entorno escolar, se convirtió desde los años noventa, en un enunciado que abarcó contenidos descriptivos y proyectivos que los maestros en un inicio no percataron en su totalidad, pero que hoy los rige. Para la escuela, es un eslogan muy sugerente y heurístico que, por un lado, proporciona una imagen de complejidad del hecho educativo: la educación no es un hecho aislado, localizable sólo en unos espacios muy concretos y fijos, sino una realidad mucho más ubicua, dispersa y hasta un tanto confusa y azarosa como son las propias ciudades.

La ciudad educadora, sugirió desde su origen la necesidad de intervenciones que optimizaran la dimensión educativa que, de por sí, poseía la ciudad, armonizando las ofertas existentes, donde la idea de *educación permanente* se constituyó también en un concepto clave, integrando de manera paulatina múltiples y diversos recursos educativos que ofrecía el medio urbano, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Con relación al anterior propuesta que buscaba romper la frontera entre escuela y contexto social Absalón Jiménez y Raúl Infante (2008) mediante su iniciativa de trabajo, - *el callejear pedagógico en la ciudad de Bogotá-*, se indagó la ciudad subjetiva, objetiva y soñada con un grupo de niños de escuelas populares. Es decir, se indagó la ciudad desde la experiencia vivida por los propios niños en sus interacciones cotidianas; la ciudad desde la experiencia percibida, en este caso, la que nos ofrece la escuela; y la ciudad del futuro, indagando las narrativas populares infantiles acompañada de una importante dosis de imaginación. *El callejear pedagógico* busco recorrer la ciudad en compañía de los niños, pero enriqueciendo su capacidad de observación y el tipo de información que manejan en torno a los sitios representativos de la ciudad o su localidad.

En Colombia para mediados de los años noventa, por su parte Antanas Mockus en compañía de su equipo de trabajo integrado por Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro publican un libro que marcó época: *Las fronteras de la escuela* (1995), donde desarrollan una importante discusión en torno a la pedagogía, el tipo de conocimiento que circula en la escuela y sus límites con el mundo de la vida material y cotidiana de las personas. Valorando el libro de manera retrospectiva podemos manifestar que su importancia radica en que humaniza de nuevo a la pedagogía, la reconoce como una disciplina humana, falible y de carácter reconstructivo. Este libro lo podemos ver como una nueva respuesta a la hegemonía que había tenido el modelo conductista en

educación en nuestro país desde mediados de años setenta y hasta finales de los años ochenta del siglo XX. *Las fronteras de la escuela* retoman la pedagogía desde una perspectiva horizontal, reconociendo al maestro y al estudiante como actores centrales del proceso educativo, restableciendo el peso que tiene el lenguaje y la comunicación para el maestro en su práctica pedagógica.

Sin duda, las relaciones entre la universidad, la escuela y el contexto fueron retomadas en este tipo de discusiones mediante las cuales se reconocía que, en la institución educativa, -léase universidad y escuela-, circulan una serie de códigos lingüísticos especializados que aunque nos permiten participar de ciertas discusiones académicas se alejan en ocasiones del contexto social y de la cotidianidad de la personas.

Luego, más de dos décadas después en Argentina, es Sandra Carli (2021) quien nos habla de la importancia de la frontera como categoría en momentos de confinamiento por Covid 19. Por medio de la frontera damos cuenta de un canal de comunicación y de un intercambio cultural mediado por las nuevas tecnologías de la información. La frontera vista de esta manera termina siendo un espacio abierto de intercambio académico y político, y de intercambio de conocimiento y de saber. Es decir, la frontera no sólo establece diferencias y divide. En tiempos de la postpandemia la frontera entre universidad y sociedad fue abierta a través de las nuevas tecnologías, la virtualidad de las prácticas pedagógicas y los contactos remotos por medio de los teléfonos celulares.

Recordemos que en el mito romano Rómulo mato a Remo porque no respeto la frontera, no respeto el límite entre espacio sagrado y profano, porque se burló de la ciudad y los muros establecidos por Rómulo. En las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI las fronteras entre universidad, escuela y sociedad son frágiles y más bien efímeras si tenemos en cuenta que la escuela descentró su papel como institución productora de conocimiento y de saber. La escuela y la universidad cada día son más profanas y terrenales. Como se logra observar la escuela es una institución que transitó de las prácticas de enseñanza a las de aprendizaje; una institución que pasó de la pedagogía objetiva, racional e ilustrada a una pedagogía subjetiva, afectiva y emocional (Jiménez A, 2021). Una institución en la que los códigos lingüísticos dejan de ser parte de un monopolio académico y cada día se democratizan más en la sociedad con ayuda de los medios de comunicación, el uso del computador, el celular y las nuevas tecnologías de la información.

Bibliografía citada:

Carta de las Ciudades Educadoras, Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona.

Carli, Sandra (2020) *Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia*. Buenos Aires-Conicet-Digital

Faure, Edgar (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza, UNESCO, Madrid

Jiménez A., (2021) “El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana”. En: *Revista Praxis y Saber*. Año 2021. No 30º Vol. 12. Tunja-UPTC

Jiménez A., y Raúl Infante (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: CIDC-UDFJC

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Granés, José; Charum, Jorge y Castro, María Clemencia. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio. Colección Mesa Redonda

Tonucci, Francesco (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Losada, UNICEF, Buenos Aires.

Tonucci, Francesco (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!*, Losada, UNICEF, Buenos Aires.

Trilla Bernet, Jaume (1993). *Otras educaciones*, Anthropos, Universidad Pedagógica Nacional de México, México.



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Jacqueline García Botero, Margarita Alexandra Botero Restrepo y Martha Luz Valencia Castrillón.

Intercultural Communicative Competence: challenges from formative and authentic evaluation

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/art01>

Fecha de Recepción: 05 de septiembre de 2024

Fecha de Aceptación: 05 de noviembre de 2024

Como Citar: García Botero, J. ., Botero Restrepo, M. A., & Valencia Castrillón , M. L. (2024). Intercultural Communicative Competence: challenges from formative and authentic evaluation. Discimus. Revista Digital De Educación, 3(2), 11-20.
DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/art01>



Intercultural Communicative Competence: challenges from formative and authentic evaluation.

Competencia Comunicativa Intercultural: desafíos desde la evaluación
formativa y auténtica.

Jacqueline García Botero¹

Margarita Alexandra Botero Restrepo²

Martha Luz Valencia Castrillón³

Resumen

El concepto de evaluación, en el contexto educativo, ha evolucionado a lo largo de la historia y las diferentes generaciones le han otorgado distintas funciones -desde un enfoque positivista hasta un enfoque constructivo y participativo-. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre la necesidad de una evaluación que se adapte a los cambios de la sociedad contemporánea y promueva la inclusión, la equidad y el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación se ha quedado en la primera generación (la generación de la medida) ya que se hace énfasis en la evaluación de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir) como se hace en los exámenes estandarizados. Sin embargo, un cambio en los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras que se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa hacia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural podría también cambiar la manera como la evaluación ha sido concebida.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, evaluación formativa, evaluación

Abstract

The concept of evaluation, in the educational context, has evolved throughout history and different generations have given it various functions - from a positivist approach to a constructive and participatory approach-. Therefore, it is important to reflect on the need for an evaluation that adapts to the changes of the contemporary society and promotes inclusivity, equity and students' learning. Regarding foreign language teaching, evaluation has remained in the first generation (*the generation of measurement*) since it has mainly focused on the evaluation of the four skills (speaking, listening reading, writing) as done with standardized tests. However, a shift from communicative competence to intercultural communicative competence in the foreign language curricula might also change the way evaluation has been perceived.

Keywords: intercultural communicative competence, formative evaluation, authentic evaluation.

¹ Doctoral student in Educational Sciences. University of Quindío (UQ). M.A in Educational Sciences (UQ). Tenure professor of basic English courses, didactics and research in the same university. jgarciab@uniquindio.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9850-7947>

² PhD in Educational Sciences. University of Quindío (UQ). M.A in foreign language teaching (Pedagógica University, Bogotá). M.A in discourse analysis and didactics ((Université de Nantes, Nantes, Francia). Tenure professor of French courses at University of Quindío. mabotero@uniquindio.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2475-3587>

³ PhD in Educational Sciences. University of Quindío (UQ). M.A in English Didactics (Caldas University). Tenure professor and researcher (UQ). Currently, Director of the Master's and PhD Educational Sciences programs at the University of Quindío. marthavalencia@uniquindio.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7899-1199>

Introduction

In the Colombian context, there are common problems regarding evaluation: the misunderstanding of the terms “to measure- to evaluate- to test”; the lack of formative evaluation and effective feedback; the lack of teachers’ training; and the limitations regarding institutional policies that often permeate the teaching praxis (Ospina Marulanda, 2019). Prieto and Contreras (2008) warn that evaluation practices are mediated by teachers’ beliefs and, based on their pedagogical principles and experiential background, they establish their own evaluation criteria turning it into a subjective process and pairing the term “evaluation” with that of “exam”. In the field of bilingual education, this reality also prevails given the fact that students’ abilities are also “measured” with standardized tests which places students into a given level. In fact, some Colombian policies - as in the case of the statute law 18583 of 2017 which establishes specific characteristics to all B.A programs – and graduate and post-graduate programs at several universities have mandated future graduates to reach certain levels of proficiency according to the Common European Framework (CEFR). These decisions might be due to the emphasis given to the development of communicative competence in the foreign language classroom. However, a shift to the development of intercultural communicative competence in foreign language curricula can lead to a different view of evaluation.

Intercultural communicative competence (ICC thereafter) is a concept created by Byram (1997) and referred primarily to the ability to communicate with people with different cultures, creating an intercultural speaker with given attitudes, knowledge and skills. This construct has also been defined as a lifelong process (Deardorff, 2006) and more recently as “the ability to communicate and manage relationships appropriately and effectively in intercultural contexts” (Dai &Feng, 2024 p. 12). Evaluating ICC has been challenging mainly due to its nature and the varying definitions (Lazarević, 2018); and its complexity towards the ethical and contextual aspects involved (Borgetti 2017; Dervin, 2010). However, various authors (Byram, 1997; Sercu, 2010) see evaluation and assessment as an integral part of teaching and learning, highlighting its importance in providing opportunities for reflection and improvement. Thus, aligned to Byram’s and Sercu’s ideas, we consider evaluation of ICC as an important process that has to be developed through both formative and authentic evaluation. The former because it focuses on providing continuous feedback during the learning process. The latter because it seeks to assess competency in real, meaningful contexts.

Evaluation: history and generations

The term *evaluation* can be defined as a natural process that is evident in each of the activities we carry out in our daily life (Alcaraz, 2015); evaluating can be related to giving an opinion, judging, describing, identifying shortcomings and strengths, building improvement plans, substantiating, verifying, etc. In the educational context, there is not distinctions between the verbs “to assess” and “to evaluate” since, in the Spanish language, “to assess” works as a synonym. Evaluating implies a systematic process that addresses various variables such as educational conditions (from the academic and administrative fields) and the role of teachers whose conceptions influence their way of evaluating (Prieto and Contreras, 2008).

The history of evaluation can be traced back to the second century B.C in the Chinese context, to recruit officials, and in the fifth century in the teaching practices of Socrates and other teachers (Alcaraz, 2015). In the 19th century, in the United States, the use of tests started to evaluate students’ performance and, in Great Britain, evaluation committees were created to evaluate education. After the Second World War, personality and intelligence tests became relevant and between 1920 and 1930, in the educational context, standardized tests were positioned as a way to evaluate the abilities of a large number of students. At this time, as suggested by Alcaraz, evaluation and measurement were set as synonyms, thus placing the first generation of evaluation: *the generation of measurement*.

In 1969, the father of educational evaluation, Ralph Tyler, transcended to criterial evaluation, which “indicates performance of an individual in relation to a standard” (Alcaraz, 2015, p. 19). This second generation is then called *the description generation* and its main goal is to describe the educational process as such. Between 1957 and 1972, a third generation of evaluation called *the judgment generation* was born, this in order to “account” for quality. In this period, the effectiveness of the educational programs that have received financial support for their development is investigated to justify their relevance and quality. Up to this point, a positivist approach is visualized in which measurable, observable and quantifiable results are privileged.

A fourth generation was generated at the end of the 80’s, that of negotiation and participation, that is, the generation of *evaluation as a constructive process*. From this period, evaluation seeks to involve all actors in the process to make decisions and to improve the educational field. This new approach, *the naturalist one*, represents a different way of seeing reality and multiple views and interpretations are valued.

Alcaraz (2015) proposes referring to a fifth generation of evaluation, that of *eclecticism*, in which so many conceptions and functions of evaluation proliferate that the panorama becomes complex and there are not unified criteria towards this construct. Therefore, there is the need of reflecting upon an approach to evaluation that is comprehensive and integrative enough for the educational context.

Types of evaluation

In the Colombian educational context, different types of evaluation are considered: diagnostic, summative, formative and authentic. A diagnostic evaluation is the one done at the very beginning of a process to determine students' previous knowledge and skills (Díaz & Barriga, 2002). Summative evaluation, is the type of evaluation done at the end of a process to verify students' understanding or level achieved (Díaz & Barriga, 2002). Formative assessment focuses on the learning process and aims to provide continuous and constructive feedback (this type of evaluation can be treated as assessment). Anijovich (2000) highlights the importance of feedback, stating that this process allows placing the student at the center of the evaluation and promotes responsibility towards ones' own progress. It also allows us to identify good aspects that need to be improved and favors the development of metacognition. Authentic assessment, on the other hand, is based on the practical application of knowledge and skills in real contexts. Ahumada (2005) describes this type of evaluation as “a new vision of evaluation whose intentionality is manifested in the search for real evidence and experiences of the student in relation to learning the various types of knowledge that the subjects present” (2005, p. 3). It is therefore these two last types of evaluation the ones that gain importance in the field of intercultural communicative since as it is a long-life process, it should both: receive always accurate feedback and be evident in real contexts.

Evaluation and Intercultural Communicative Competence

As aforementioned, evaluation in the field of Intercultural Communicative Competence shows a controversial panorama. There are those who suggest that this competence should not be evaluated; This is the case of Borgetti's ideas, who argues that there are different aspects of ICC that do not allow its evaluation: the variety of methodologies that do not unify criteria, the evaluation of attitudes that leads to considerable ethical analysis, and the context of communication that differs and depends on a specific communicative situation. In the same way, Dervin (2010), highlights that identity, nationality and culture, among other implicit concepts of ICC, should not be evaluated.

However, other authors take a different position regarding the evaluation of ICC. Byram (1997) recognizes that, in the educational context, teaching and evaluation always go hand in hand “evaluation

and assessment cannot and should not be separated from the teaching and general institutional arrangements” (1997, p. 12) and that it is the task of educational institutions to account for the abilities achieved by students “evaluation of their general efficacy, and assessment of the individuals in their charge are part of that accountability, and also serve the individuals in providing them with certification of their capacities, a certification which enables them to gain acceptance as sojourners in another society” (1997, p. 12). Byram recognizes, however, that ICC represents a complex construct and that it is still necessary to continue searching for strategies to evaluate it appropriately.

Along these same lines, Sercu (2010) notes different difficulties in the process of evaluating ICC (mainly due to the nature of the cognitive, affective and procedural dimensions that could differ due to the context or the communicative situation) but she proposes two main reasons why ICC should be evaluated: on the one hand, because students tend to think that what is not evaluated is not important; and on the other hand because teachers would have the task of reflecting on what and how to teach so that it has a positive impact on the evaluation process.

Different instruments have been created to evaluate ICC or some of its components; for instance, the intercultural Effectiveness (IE) questionnaire (Hammer, Gudykunst, Wiseman, 1978); the Behavioral Assessment Scale for intercultural Communication Competence (Koester, Olebe, 1988); cross cultural adaptability inventory (Kelley, Meyers, 1995); the intercultural sensitivity inventory (Bhawuk, Brislin, 1992); the intercultural developmental inventory (Hammer y Bennett, 1998; Hammer, Bennett, Wiseman, 2003; Hammer, 2011); the intercultural sensitivity scale (Chen y Starosta, 2000), among many others. However, as González (2019) stated after a thorough analysis of the existing instruments, many of the instruments to evaluate ICC are not applicable to all languages and all contexts, some others do not have a holistic approach where the common dimensions (affective, cognitive, procedural) are considered.

Reflection

If we refer to the history of evaluation and the different generations that have emerged over time, we might be surprised to realize that, today, in Colombia, many of the evaluation processes evident in the classrooms remained stuck in the first generation, since the concepts of “measurement” and “evaluation” continue to prevail as synonyms in the teaching discourse and even in the educational policies. Likewise, and considering the field of bilingual training programs, the fact that standardized tests are still the ones that evaluate the competencies achieved by students (as is the case of tests such as

the DALF and DELF- for French as a foreign language; and the APTIS, TOFEL, IELTS tests, among others - to evaluate the level of competence achieved in English) still places the evaluation processes in a first and second generation of evaluation. But, what if foreign language curricula incorporates ICC development? Would it give a different perception of evaluation? Perhaps, this new perception can lead to a sixth generation of evaluation, one that considers the changes and advances of today's society that is affected not only by globalization processes but also by post-pandemic times. A sixth generation that transforms assessment practices to be more inclusive, equitable, and promote student learning rather than simply measuring their performance. One that emphasizes the development of being and living together as a primary factor for the development of society. One that transcends from the measurement of levels achieved by speakers towards an evaluation that guides behavior and builds citizenship.

Accordingly, and considering the different typologies of evaluation (diagnostic, summative, formative and authentic), ICC evaluation processes can be developed through formative and authentic evaluation since “different formative assessment tools and performance-based assessments can respond to the complexities of ICC better than traditional assessment” (Izarević 2018, p. 474). Strategies like portfolios (Zhen, 2014) interviews (Markhabat, 2017), self-evaluation and role-plays (Skopinskaja, 2009), intercultural discussions and reflections and tasks (Suet Fong & DeWitt 2019) seem to be an answer to tackle ICC evaluation.

Through formative assessment, teachers can do direct observations due to the fact that “when assessing ICC, the teacher becomes an observer of the process of ICC development” (Skopinskaja, 2009 p. 139). Thus, teachers can design tasks and activities which involve cultural encounters and evaluate students' performance in terms of their ability to understand and respond appropriately to cultural differences. This is the case of the study developed by Carreño Bolívar (2018), who carried out a study in a Colombian higher education institution with six university-level students (2 Colombians, 3 Germans and 1 Haitian). She proposed several lessons towards national cultures and identities with the aim of “promoting meaningful encounters as a way to enhance intercultural competences” (p. 1). The study arrived to the conclusion that evaluation planning is a challenging task and it “requires commitment and persistence from all those involved in the process in order to achieve common goals” (p. 132). She also makes a call for the creation of new strategies to continue improving IC evaluation.

On the other hand, through authentic evaluation, ICC can be evaluated in real and meaningful contexts and the use of authentic materials in foreign language classrooms can lead to a better development of ICC (Bernal Pinzón, 2019). One idea for carrying out this type of assessment is by creating projects or tasks that require students to interact with people from different languages and cultures, as in the case of the study developed by Tutunea, (2021). Her analysis of 55 intercultural projects lead to the conclusion that virtual exchanges is an opportunity to foster “skills of interaction, cooperation, collaboration, and interpretation, necessary for intercultural communication” (p. 59).

Additionally, authentic evaluation can profit from the use of tools such as reflective journals. The study by Chen & Zheng (2019) is one example. They analysed 41 reflective journals of Chinese students to mainly follow any attitudinal change during the process. This study determined positive attitudinal changes related to empathy, objectivity and appreciation of differences. Thus, the authors suggest this type of strategies as way to enhance ICC in the classroom. Also, group discussions can provide an authentic environment to evaluate how individuals interact with people from different cultures and how they manage cultural differences in communication; the “story circles” methodology proposed by UNESCO⁴ represents a very useful tool to reach that end.

Conclusion

As foreign language educators in Colombia and beyond navigate the challenges of evaluation, adopting a formative and authentic approach can contribute to creating a more inclusive and equitable learning environment. This not only prepares students for effective intercultural communication but also aligns with the evolving needs of contemporary society. The historical evolution of evaluation, from a positivist approach to a more participatory and constructive perspective, highlights the need for a contemporary evaluation paradigm that aligns with the complexities of our society.

The challenges in evaluating intercultural communicative competence are acknowledged, with some scholars arguing against it due to the intricate nature of cultural and psychological dimensions. However, recognizing the importance of assessment in the educational context, especially in promoting reflection and improvement, supports the idea that intercultural communicative competence should be subject to evaluation. The proposed sixth generation of evaluation emphasizes inclusivity, equity, and a focus on

⁴ To find out more about this strategy visit: <https://usdac.us/storycircles>

promoting learning rather than mere measurement. This paradigm shift is crucial in the current globalized and post-pandemic society, where cultural understanding and effective communication across borders are paramount. The formative and authentic evaluation approaches offer dynamic and comprehensive ways to assess intercultural communicative competence, recognizing its evolving nature and the need for continuous growth.

Formative evaluation, with its emphasis on continuous feedback, observation, and student-centered assessment, allows teachers to guide students' progress and encourage reflective practices. Authentic evaluation, on the other hand, places students in real-life situations, providing opportunities to interact with diverse cultures and languages in meaningful contexts.

References

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV*, 45, 11–24.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11–25. www.rinace.net/rieec/
- Anijovich, R. (2000). La retroalimentación en la evaluación. In *La evaluación significativa* (Paidós, pp. 129–149).
- Bhawuk, D. Brislin, R.(1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of intercultural relations*.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In *Contemporary leadership and intercultural competence: understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (SAGE, pp. 95–110).
- Bernal Pinzón, A. N. (2020). Authentic Materials and Tasks as Mediators to Develop EFL Students' Intercultural Competence. *HOW*, 27(1), 29–46. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.515>
- Borgetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*.
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters
- Carreño Bolivar, L. L. (2018). Promoting meaningful encounters as a way to enhance intercultural competence. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 120–135. <https://doi.org/10.14483/22487085.11987>
- Chen, Y., & Zheng, X. (2019). Chinese university students' attitude towards self and others in reflective journals of intercultural encounter. *System*, 84, 64–75. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.004>
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale Scale. *Human Communication*, 3, 1–15. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs

- Dai, X., & Feng, H. (2024). Redefining intercultural competence using the delphi method. *Journal of Studies in International Education*.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. In *New approaches to assessment in higher education* (Peter lang, pp. 157–173).
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. In *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (McGraw Hill, pp. 395–414).
- González, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras* (Peter Lang).
- Hammer, M. Bennet, M. (1998). The intercultural development inventory (IDI) manual. Portland, OR: intercultural communication institute.
- Hammer, M. Bennett, M. Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of intercultural relations*.
- Hammer, M, Gudykunst, W, Wiseman, R. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study”. *International Journal of intercultural relations*. 21 (1)
- Hammer, M. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the intercultural development inventory. *International Journal of intercultural relations* 35 (4).
- Kelley, C. Meyers, J. (1995). The cross-cultural adaptability inventory. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Koester, J. Olebe, M. (1988). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of intercultural relations*. (12)
- Lazarević, N. (2018). Assessment of intercultural communicative competence in pre-service English language teachers: challenges and practices. *Nastava i Vaspitanje*, 67(3), 471–487. <https://doi.org/10.5937/nasvas18034711>
- Markhabat, K. (2017). Diagnostic and assessment of intercultural communicative competence. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 3, 160–164. <http://ijaedu.ocerintjournals.org/en/download/article-file/298613>
- Ospina Marulanda, L. (2012). *Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje*. Universidad del Quindío.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas. *Estudios Pedagógicos* , 34(2), 245–262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136014>
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: more questions than answers. In *Testing the Untestable in Language Education*. <http://www.multilingual-matters.com>,
- Skopinskaja, L. (2009). Assessing intercultural communicative competence: test construction issues. *Synergies*, 6. <https://gerflint.fr/Base/Baltique6/liljana.pdf>
- Suet Fong, C., & Dewitt, D. (2019). Developing intercultural communicative competence: formative assessment tools for mandarin as a foreign language. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(2), 97–123. <https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.2.4>
- Tutunea, G. (2021). Acquiring Intercultural Communicative Competence through Virtual Exchange. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 13(3), 44–61. <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0027>
- Zheng, J. (2014). Assessing Intercultural Communicative Competence in College English Teaching. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2). <https://doi.org/10.5430/ijelt.v1n2p73>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Chess Emmanuel Briceño Nuñez.

Diversidad lingüística en la educación superior: Formación docente y bilingüismo en el aula.

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/art03>

Fecha de Recepción: 23 de junio de 2024

Fecha de Aceptación: 31 de octubre de 2024

Como Citar: Briceño Nuñez, C. E. (2024). Diversidad lingüística en la educación superior: Formación docente y bilingüismo en el aula. Discimus. Revista Digital De Educación, 3(2), 15-28.
<https://doi.org/10.61447/20241201/art03>



Diversidad lingüística en la educación superior: Formación docente y bilingüismo en el aula.

Chess Emmanuel Briceño Nuñez¹

Resumen

El estudio examina la importancia creciente de la diversidad lingüística en la educación superior, explorando la interrelación entre diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo. La población de estudio comprende instituciones de educación superior, docentes y estudiantes. Se utiliza un enfoque mixto con un diseño secuencial exploratorio-explicativo. Los resultados resaltan desafíos y avances en la consideración de la diversidad lingüística. Aunque las instituciones implementan iniciativas para promoverla, existen áreas de mejora en la integración en materiales educativos y evaluación del rendimiento estudiantil. En la formación docente, se percibe una integración de módulos específicos, pero se señala la necesidad de más capacitación y actualización de estrategias. Respecto al bilingüismo, se promueven activamente programas, pero se destaca la necesidad de fortalecer espacios bilingües y coordinar actividades extracurriculares. En cuanto a la relación entre estas dimensiones, se evidencia un reconocimiento, pero se insta a una integración más profunda en programas institucionales y políticas. Las conclusiones subrayan la importancia de la coordinación interdepartamental y políticas institucionales sólidas para abordar de manera integral la diversidad lingüística en la educación superior. Por lo tanto, en la investigación destaca la necesidad de avanzar hacia una consideración más efectiva y coordinada de la diversidad lingüística en la educación superior.

Palabras clave: bilingüismo, comunicación intercultural, educación superior, sociolingüística.

Abstract

The study examines the growing importance of linguistic diversity in higher education by exploring the interrelationship between linguistic diversity, teacher education and bilingualism. The study population comprises higher education institutions, faculty, and students. A mixed approach with an exploratory-exploratory sequential design is used. The results highlight challenges and advances in the consideration of linguistic diversity. Although the institutions implement initiatives to promote it, there are areas for improvement in the integration in educational materials and evaluation of student performance. In teacher training, the integration of specific modules is perceived, but the need for more training and updating of strategies is noted. Regarding bilingualism, programs are actively promoted, but the need to strengthen bilingual spaces and coordinate extracurricular activities is highlighted. Regarding the relationship between these dimensions, there is recognition, but a deeper integration in institutional programs and policies is urged. The findings underscore the importance of interdepartmental coordination and sound institutional policies to comprehensively address linguistic diversity in higher education. Thus, the research highlights the need to move toward more effective and coordinated consideration of linguistic diversity in higher education.

Keywords: bilingualism, higher education, intercultural communication, sociolinguistic.

¹ Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Universidad Nacional Abierta. Caracas. Venezuela.

La diversidad lingüística en el ámbito de la educación superior constituye un tema de relevancia creciente en la actualidad (Wolfram, 2023; Galante, 2022; Preece y Marshall, 2020). Este fenómeno se manifiesta en la formación docente, la identidad lingüística y el bilingüismo en las aulas, planteando desafíos y oportunidades significativas. La justificación científica de abordar este problema radica en la necesidad de comprender y promover la diversidad lingüística como un elemento enriquecedor para el proceso educativo (Neubauer, Álvarez Pavón y Nicolás Ruiz, 2022).

Desde una perspectiva epistemológica, esta investigación se fundamenta en la creencia de que la diversidad lingüística no solo es un reflejo de la pluralidad de lenguas presentes en la educación superior, sino también un factor determinante en la construcción del conocimiento y la identidad de los individuos (Duarte, 2022; Marshall, 2020). Ontológicamente, se parte del reconocimiento de la diversidad como un hecho intrínseco a la naturaleza humana, lo que implica la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que valoren y potencien esta diversidad (Laviosa, 2022; Janfada, 2021). Desde el punto de vista axiológico, se asume un compromiso ético con la equidad y la inclusión, reconociendo la importancia de garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna (Solsona-Puig et al., 2023; Shank Lauwo, Accurso y Rajagopal, 2022).

En cuanto al estado de la investigación, diversos estudios han abordado la diversidad lingüística en el contexto educativo, pero aún persisten vacíos y desafíos por explorar. La literatura científica revela que la atención a la diversidad lingüística en la formación docente y su integración en el aula no ha sido abordada de manera exhaustiva (Vikøy y Haukås, 2023; Heikkola, Alisaari, Vigren, y Commins, 2022; Mills, Villegas, y Cochran-Smith, 2020). Por lo que resulta natural asumir que la diversidad lingüística en la educación superior demanda una atención más profunda y una acción proactiva para garantizar una experiencia educativa enriquecedora para todos los estudiantes.

De modo que, es necesario entonces abordar los principales referentes teórico contextuales asociados con la diversidad lingüística en la educación superior, la formación docente y el bilingüismo desde una revisión que destaque las aproximaciones existentes y señale las lagunas teóricas que motivan la presente investigación. En primer lugar, se tiene la diversidad lingüística en el ámbito educativo (que ha sido abordada desde perspectivas sociolingüísticas y educativas). La teoría del contacto de lenguas de Fishman, destaca la riqueza cultural y cognitiva que surge cuando diferentes lenguas interactúan en un entorno educativo (Briceño Nuñez, 2023a). En este contexto, la educación intercultural bilingüe (EIB) se presenta como un enfoque teórico que aboga por la valoración de las lenguas maternas y propone estrategias pedagógicas inclusivas. Sin embargo, la literatura revela una laguna teórica al no explorar

integralmente la relación entre diversidad lingüística y educación superior, centrándose a menudo en aspectos más específicos como la EIB en niveles más bajos de educación.

En segundo lugar, la formación docente ha sido influenciada por teorías constructivistas que enfatizan la importancia de comprender y abordar la diversidad en el aula tal como lo propone Vygotsky (Toruño Arguedas, 2020). En el ámbito de la diversidad lingüística, la teoría de la competencia comunicativa desde la perspectiva de Canale y Swain destaca la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas interculturales y multilingües en los docentes (Yugdar Tófalo, Lódolo, y Alberti, 2023). A pesar de estos enfoques, existe una laguna teórica en la literatura que no ha explorado de manera exhaustiva cómo la formación docente puede integrar eficazmente la diversidad lingüística en la educación superior.

En tercer lugar, se tiene que el bilingüismo ha sido abordado desde teorías psicolingüísticas que exploran el impacto cognitivo y emocional de hablar dos o más lenguas (Briceño Nuñez, 2023b). Las perspectivas del desarrollo bilingüe proponen que el bilingüismo puede tener efectos positivos en la cognición, la creatividad y la resolución de problemas (De Houwer, 2021). A pesar de estos enfoques teóricos, la literatura académica a menudo subestima la aplicación específica del bilingüismo en la educación superior.

De modo que, puede asegurarse que la interrelación de diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo en el contexto de la educación superior ha sido insuficientemente explorada desde el punto de vista teórico. La teoría de sistemas complejos (Larsen-Freeman, 2023) proporciona un marco conceptual que podría ser relevante para comprender cómo estas variables interactúan de manera dinámica en un entorno educativo.

La inclusión de teorías contemporáneas sobre la educación inclusiva y el aprendizaje intercultural, como la propuesta por Larsen-Freeman (2023) desde la teoría de sistemas complejos, permite entender cómo las diferentes lenguas interactúan dentro de los sistemas educativos. Esta perspectiva favorece una comprensión más profunda de la diversidad lingüística en contextos educativos plurilingües. Así, el abordaje inclusivo desde una perspectiva intercultural promueve no solo el respeto por las lenguas minoritarias, sino que también refuerza competencias clave como la comunicación intercultural y la integración social de los estudiantes en contextos multilingües. La aplicación de estas teorías puede enriquecer los programas de formación docente, dotando a los profesores de estrategias para gestionar aulas cada vez más diversas.

En línea con estas ideas, la implementación de políticas educativas que prioricen la formación docente en competencias interculturales y multilingües es fundamental para garantizar la equidad en el aula. Diversos estudios, como los de Vikøy y Haukås (2023), señalan que los docentes necesitan una capacitación continua para enfrentar los desafíos de las aulas multiculturales. Al ampliar la integración

de estas competencias en los programas de formación docente, se podría no solo mejorar la calidad de la enseñanza, sino también asegurar una mayor inclusión de estudiantes con lenguas maternas diferentes. Además, la colaboración entre departamentos académicos y la coordinación de políticas inclusivas puede facilitar la creación de ambientes más equitativos y accesibles para todos los estudiantes. Como es evidente, existe una laguna teórica en la falta de investigaciones que integren estas dimensiones de manera holística, de allí que esta investigación se proponga abordar esta brecha teórica al explorar la relación y las interconexiones entre diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo en el contexto específico de la educación superior. De allí que, en esta línea, el problema objeto de estudio se centre en la necesidad de comprender la complejidad de la diversidad lingüística en la educación superior y desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente inclusivo y enriquecedor. La reflexión sobre el estado actual de la investigación permite identificar la falta de enfoques holísticos que aborden la diversidad lingüística desde la formación docente hasta la implementación en el aula.

Los propósitos de esta investigación son claros: explorar la relación entre la diversidad lingüística, la formación docente y el bilingüismo en el contexto de la educación superior; analizar críticamente los trabajos más relevantes en la literatura científica sobre este tema; y proponer estrategias pedagógicas que promuevan un entorno inclusivo y enriquecedor. Esta investigación no solo contribuirá al cuerpo de conocimiento existente, sino que también proporcionará referentes para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con diversas lenguas maternas. En última instancia, se busca destacar la importancia y el alcance de la situación abordada, subrayando la necesidad de considerar la diversidad lingüística de manera integral en la educación superior.

Metodología

Enfoque de la investigación

La presente investigación adoptó un enfoque mixto, integrando elementos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión holística de la diversidad lingüística en la educación superior, la formación docente y el bilingüismo, así como para explorar las interrelaciones entre estas variables. Este enfoque mixto facilitó una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Diseño de la investigación

La investigación se desarrolló en dos fases: exploratoria y explicativa. La fase exploratoria permitió identificar patrones y características de la diversidad lingüística, la formación docente y el bilingüismo en la educación superior, mientras que la fase explicativa buscó comprender las relaciones causales entre estas variables. Se optó por un diseño secuencial exploratorio-explicativo, comenzando con un análisis

cuantitativo seguido de un enfoque cualitativo para profundizar en las experiencias individuales y los contextos específicos.

Población y muestra

La población de estudio incluyó instituciones públicas de educación superior, docentes y estudiantes del estado de Sao Paulo, Brasil. Para la fase cuantitativa, se seleccionaron al azar tres instituciones de educación superior y se encuestó a 40 docentes de diferentes disciplinas y niveles. La fase cualitativa incluyó entrevistas a 30 docentes seleccionados mediante muestreo intencional para capturar una diversidad de perspectivas y experiencias.

Técnicas e instrumentos

En la fase cuantitativa, se implementó una encuesta estructurada con preguntas basadas en escalas Likert de 5 puntos. El instrumento abordó las categorías de diversidad lingüística, formación docente, bilingüismo y la relación entre estas variables. Para la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas basadas en las mismas categorías, lo que permitió una exploración más profunda de las experiencias y percepciones de los participantes.

Criterios de validez y confiabilidad

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos, se siguieron procedimientos rigurosos durante todas las etapas de la investigación. Se utilizaron instrumentos validados previamente y se realizaron pruebas piloto para ajustar y mejorar los cuestionarios y guías de entrevistas. Además, se llevó a cabo una triangulación de datos, comparando los resultados cuantitativos y cualitativos para garantizar la coherencia y validez de los hallazgos.

Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en instituciones de educación superior ubicadas en la región metropolitana de la ciudad de Sao Paulo, Brasil, con una diversidad representativa de contextos académicos y lingüísticos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y se respetaron estrictamente los principios éticos de investigación.

Análisis de la información

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, como análisis de frecuencias y pruebas de correlación. Para los datos cualitativos, se realizó un análisis temático, identificando patrones, tendencias y temas

Resultados

Para fortalecer la discusión sobre el bilingüismo en contextos educativos, resulta relevante integrar estudios comparativos de diversos contextos geográficos y culturales. Comparando el bilingüismo en regiones como Cataluña y Quebec, por ejemplo, se evidencian diferentes enfoques hacia la promoción del bilingüismo y la equidad lingüística. Según Solsona-Puig et al. (2023), el desarrollo de políticas lingüísticas en estas regiones ha permitido avanzar en la inclusión de lenguas minoritarias en la educación superior, resaltando la importancia de implementar programas de inmersión lingüística. Este tipo de estudios ofrece una visión más amplia y holística sobre cómo se puede promover el bilingüismo en entornos educativos diversos.

Los estudios comparativos también sugieren que el impacto del bilingüismo en el rendimiento académico varía dependiendo de las políticas de apoyo que las instituciones implementen. En un análisis de diferentes universidades en Europa y América Latina, Preece y Marshall (2020) señalaron que los estudiantes bilingües que reciben apoyo institucional adecuado, como programas de tutoría en su lengua materna, tienden a mostrar mejores resultados académicos que aquellos que no reciben dicho apoyo. Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque inclusivo y coordinado que considere tanto las políticas educativas como las prácticas institucionales en la promoción del bilingüismo.

Es en este contexto que este estudio revela que, a pesar de avances significativos, persisten desafíos en la consideración de la diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo en la educación superior, subrayando la necesidad de una mayor integración para asegurar una experiencia educativa inclusiva y enriquecedora. Por lo tanto, los resultados se presentan siguiendo las categorías establecidas en los instrumentos de investigación: Diversidad Lingüística en la Educación Superior (DL), Formación Docente (FD), Bilingüismo en el Contexto de la Educación Superior (BCE) y Relación entre Diversidad Lingüística, Formación Docente y Bilingüismo (RLDFB).

Diversidad Lingüística (DL)

En primer lugar, se tienen los datos referidos a la Diversidad Lingüística en la Educación Superior (DL). Al hacer referencia a las iniciativas para promover activamente la diversidad lingüística los resultados muestran que el 80% de las instituciones implementan iniciativas específicas para promover activamente la diversidad lingüística. Estas iniciativas incluyen programas de intercambio cultural, eventos multilingües y proyectos de investigación que destacan la riqueza de las lenguas presentes en el campus.

Respecto a la integración efectiva en materiales educativos, el 65% de los docentes considera que la diversidad lingüística se integra de manera efectiva en los materiales educativos utilizados en las aulas. Sin embargo, existe un consenso en la necesidad de desarrollar estrategias más específicas para abordar la diversidad lingüística de manera integral.

En cuanto a la efectividad y recepción de programas institucionales, el 75% de la comunidad educativa valora positivamente los programas institucionales que celebran la diversidad cultural y lingüística. Estos programas incluyen festivales, conferencias y actividades que destacan la diversidad presente en la institución.

Al considerar la evaluación del rendimiento estudiantil, el 45% de los participantes indicó que la administración considera la diversidad lingüística al evaluar el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, existe una percepción generalizada de que este aspecto podría fortalecerse para garantizar una evaluación más equitativa.

Referido a la existencia de políticas institucionales específicas, el 60% de las instituciones cuenta con políticas específicas que promueven la diversidad lingüística. Estas políticas incluyen directrices para la inclusión de estudiantes con diferentes lenguas maternas y la promoción de un ambiente educativo multicultural.

En torno a la retroalimentación a docentes sobre manejo de diversidad lingüística, el 70% de los docentes indicó recibir retroalimentación sobre su manejo de la diversidad lingüística en el aula. Sin embargo, se identifica la necesidad de ampliar y mejorar los mecanismos de retroalimentación para abordar de manera más efectiva las diversas experiencias lingüísticas de los estudiantes.

Los docentes expresan su apoyo a iniciativas como programas de intercambio cultural y eventos multilingües, destacando que estas actividades contribuyen a la riqueza lingüística del campus. No obstante, enfatizan la necesidad de estrategias más específicas para abordar la diversidad lingüística de manera integral en el aula. Las frases como "evaluación más equitativa" y "desarrollar estrategias más específicas" reflejan la preocupación por asegurar una consideración justa de la diversidad lingüística en el rendimiento estudiantil.

Formación Docente (FD)

En segundo lugar, está la información respecto a la Formación Docente (FD), en la que, al hacer referencia a la integración de módulos específicos en programas de formación docente, el 55% de los docentes considera que los programas de formación docente integran de manera integral módulos específicos sobre diversidad lingüística. Sin embargo, se destaca la necesidad de una mayor incorporación de estos módulos para fortalecer la preparación de los docentes en este aspecto.

Al considerar la capacitación regular y sistemática para abordar diversidad lingüística, el 40% de los docentes participa en capacitaciones regulares y sistemáticas para abordar la diversidad lingüística en el aula. Existe consenso en que estas capacitaciones deberían ser más frecuentes y adaptadas a contextos específicos.

Al tratarse la consideración de estrategias para la inclusión de estudiantes con diversas lenguas maternas, el 75% de los participantes indicó que la formación docente considera estrategias específicas para la inclusión de estudiantes con diversas lenguas maternas. Sin embargo, se destaca la importancia de actualizar y adaptar continuamente estas estrategias para responder a la evolución de la diversidad lingüística.

Respecto a la evaluación de la diversidad lingüística como parte integral de programas de formación docente, el 50% de las instituciones evalúa la diversidad lingüística como parte integral de los programas de formación docente. Se identifica la necesidad de establecer estándares claros de evaluación que reflejen la diversidad de contextos presentes en la educación superior.

En el respaldo institucional a la importancia de la formación docente en diversidad lingüística, el 65% de las instituciones cuenta con políticas que respaldan la importancia de la formación docente en diversidad lingüística. No obstante, se destaca la importancia de fortalecer el respaldo institucional para garantizar la efectividad de la formación docente en este ámbito.

Respecto a la participación en comunidades de práctica sobre diversidad lingüística, el 55% de los docentes participa en comunidades de práctica para compartir experiencias sobre la diversidad lingüística. Sin embargo, se observa la necesidad de fomentar la participación activa y la creación de espacios colaborativos para el intercambio continuo.

Los docentes reconocen la integración de módulos específicos sobre diversidad lingüística en los programas de formación docente, pero expresan la necesidad de una mayor incorporación para fortalecer su preparación. La participación en comunidades de práctica sobre diversidad lingüística se destaca como un espacio valioso, aunque las frases "fomentar la participación activa" y "creación de espacios colaborativos" indican un deseo de mayor intercambio continuo y colaboración entre docentes.

Bilingüismo en el Contexto de la Educación Superior (BCE)

En tercer lugar, la información obtenida sobre el Bilingüismo en el Contexto de la Educación Superior (BCE), indica que, respecto a la promoción activa de programas de bilingüismo, el 70% de las instituciones promueve activamente programas de bilingüismo para los estudiantes. Estos programas

incluyen oportunidades de intercambio lingüístico y cursos que fomentan el desarrollo de habilidades bilingües.

En la participación activa de estudiantes bilingües en eventos académicos y culturales, el 60% de los participantes señala que la participación activa de estudiantes bilingües en eventos académicos y culturales es alentada y reconocida. No obstante, se resalta la necesidad de ampliar estas oportunidades para garantizar una representación más equitativa.

Sobre la existencia de espacios bilingües en el campus, el 45% de las instituciones cuenta con espacios bilingües claramente definidos en el campus. Se sugiere la implementación de estrategias para fortalecer la visibilidad y accesibilidad de estos espacios.

Al considerar el bilingüismo en la planificación de actividades extracurriculares, el 55% de los participantes indicó que el bilingüismo se considera en la planificación de una variedad de actividades extracurriculares. Sin embargo, se identifica la necesidad de una planificación más sistemática y coordinada.

En la promoción de políticas institucionales que respaldan el bilingüismo, el 75% de las instituciones promueve políticas que respaldan y fomentan el bilingüismo. Estas políticas incluyen incentivos para el desarrollo de habilidades bilingües y el reconocimiento de logros en este ámbito.

En referencia a la participación de estudiantes bilingües en programas de tutoría, el 50% de los participantes señala que los estudiantes bilingües participan en programas de tutoría para apoyar a otros estudiantes. Se destaca la importancia de fortalecer estos programas para garantizar una red de apoyo efectiva.

Los informantes resaltan la promoción activa de programas de bilingüismo, enfocándose en oportunidades de intercambio lingüístico y cursos para el desarrollo de habilidades bilingües. Sin embargo, subrayan la importancia de ampliar las oportunidades para la participación activa de estudiantes bilingües en eventos académicos y culturales. Frases como "fortalecer la visibilidad y accesibilidad" sugieren la necesidad de estrategias específicas para mejorar la presencia de espacios bilingües en el campus.

Relación entre Diversidad Lingüística, Formación Docente y Bilingüismo (RLDFB)

Al indagar sobre la relación entre Diversidad Lingüística, Formación Docente y Bilingüismo (RLDFB), se observa que el 60% de los docentes indica que la formación docente aborda explícitamente la conexión entre diversidad lingüística y bilingüismo. No obstante, se identifica la necesidad de una integración más profunda de estos temas en los programas de formación docente.

En cuanto a la integración efectiva en programas institucionales de bilingüismo, el 45% los participantes proponen que las instituciones logran incorporar de manera efectiva la diversidad lingüística en dichos programas. Se sugiere una mayor coordinación entre las áreas académicas y administrativas para fortalecer esta integración.

En lo que respecta al reflejo de la relación en políticas institucionales, el 70% de los participantes indican que las instituciones incluyen la relación entre formación docente y bilingüismo en sus políticas. Sin embargo, se destaca la importancia de actualizar estas políticas para reflejar la evolución de la diversidad lingüística.

La existencia de programas de investigación sobre la relación de estos temas muestra que el 50% de los participantes identifica programas de investigación que exploran la conexión entre diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo. Se enfatiza la importancia de continuar y fortalecer estas investigaciones para ampliar el conocimiento en este ámbito.

En relación con la participación en eventos académicos sobre estos ejes de estudio, el 65% de la comunidad educativa participa activamente en eventos que abordan la relación entre estas categorías. Se sugiere fortalecer estos eventos como espacios de intercambio y reflexión continua.

En el reconocimiento en políticas institucionales de la interconexión, el 55% de los participantes indican que las instituciones promueven políticas que reconocen la interconexión de diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo. Se destaca la necesidad de fortalecer el reconocimiento institucional para impulsar acciones coordinadas y sostenibles en este ámbito.

Estos resultados revelan que, si bien existen avances significativos en la consideración de la diversidad lingüística, la formación docente y el bilingüismo en la educación superior, aún persisten desafíos. La necesidad de una mayor integración entre estas dimensiones es evidente para garantizar una experiencia educativa inclusiva y enriquecedora. Se destaca la importancia de fortalecer las políticas institucionales, la formación docente continua y la coordinación entre áreas académicas y administrativas para abordar de manera integral la diversidad lingüística en la educación superior.

Conclusiones

La teoría del contacto de lenguas de Fishman y la educación intercultural bilingüe (EIB), abordadas por Briceño Nuñez (2023a), enfatizan la riqueza cultural y cognitiva que puede surgir de la interacción de diferentes lenguas en un entorno educativo. Los resultados respaldan este enfoque al evidenciar que las instituciones han implementado iniciativas específicas para promover activamente la diversidad lingüística. Sin embargo, aún existen desafíos en la integración efectiva de la diversidad lingüística en

los materiales educativos y en la evaluación del rendimiento estudiantil, señalando la necesidad de un enfoque más integral.

Desde la perspectiva de teorías constructivistas y la teoría de la competencia comunicativa, abordadas por Toruño Arguedas (2020) y Canale y Swain, se espera que la formación docente aborde la diversidad lingüística en el aula. Los resultados indican que, si bien hay un reconocimiento de la importancia de la formación docente en diversidad lingüística, aún existen desafíos en la integración de módulos específicos en los programas de formación docente y en la capacitación regular y sistemática. Se identifica una brecha entre la teoría y la práctica, resaltando la necesidad de fortalecer los enfoques de formación docente para abordar la diversidad lingüística.

Las teorías psicolingüísticas que exploran el impacto cognitivo y emocional del bilingüismo, abordadas por Briceño Nuñez (2023b) y De Houwer (2021), sugieren beneficios cognitivos y creativos. Los resultados indican que las instituciones promueven activamente programas de bilingüismo y reconocen la participación activa de estudiantes bilingües en eventos académicos y culturales. Sin embargo, la existencia de espacios bilingües en el campus y la consideración del bilingüismo en la planificación de actividades extracurriculares aún presentan desafíos, indicando que el bilingüismo podría no estar completamente integrado en todas las dimensiones de la experiencia educativa.

La teoría de sistemas complejos, propuesta por Larsen-Freeman (2023), proporciona un marco conceptual relevante para comprender cómo estas variables interactúan dinámicamente. Los resultados indican que, aunque hay un reconocimiento de la relación entre diversidad lingüística, formación docente y bilingüismo, existe una necesidad de una integración más profunda en los programas institucionales y políticas. Además, la investigación sobre esta interrelación aún se encuentra en desarrollo, señalando la importancia de continuar explorando y fortaleciendo esta área desde una perspectiva teórica.

El análisis integrador revela que, si bien los resultados respaldan en gran medida las teorías presentadas en la introducción, también señalan áreas donde la práctica y la teoría pueden no estar completamente alineadas. La importancia de la coordinación entre áreas académicas y administrativas, así como el fortalecimiento de políticas institucionales, emerge como un aspecto crucial para abordar de manera más integral la diversidad lingüística en la educación superior.

Referencias

Briceño Nuñez, C. E. (2023a). Destrezas lingüísticas predominantes en los usos académicos del guaraní como lengua materna en estudiantes paraguayos. *Revista Sudamericana De Educación, Universidad Y Sociedad*, 11(1), 36–50. <https://doi.org/10.48163/rseus.2023.11136-50>

- Briceño Nuñez, C. E. (2023b). ¿Guaraní o español? Explorando el uso de idiomas en estudiantes paraguayos socialmente bilingües. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (35), 52-61. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/82>
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood (Elements in Child Development)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- Duarte, J. (2022). The implementation of plurilingual language policies in Higher Education – the perspective of language learning students. *Language Learning in Higher Education*, 12(2), 367-389. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2058>
- Galante, A. (2022). Affordances of Plurilingual Instruction in Higher Education: A Mixed Methods Study with a Quasi-experiment in an English Language Program. *Applied Linguistics*, 43(2), 316–339. <https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H., & Commins, N. (2022). Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
- Janfada, M. (2021). Diverse Pedagogical Positioning in Plurilingual Higher Education: Affordances of Intercultural Being. En M. Kumar & T. Welikala (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education: The Context of Being, Interculturality and New Knowledge Systems* (pp. 133-144). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-006-820211009>
- Larsen-Freeman, D. (2023). Complex dynamic systems theory: A webinar with Diane Larsen-Freeman. *Language Teaching*, 56(3), 402-419. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000362>
- Laviosa, S. (2022). Language Teaching in Higher Education within a Plurilingual Perspective. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5070/L214251689>
- Marshall, S. (2020). Understanding plurilingualism and developing pedagogy: Teaching in linguistically diverse classes across the disciplines at a Canadian university. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 142-156. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1676768>
- Mills, T., Villegas, A. M., & Cochran-Smith, M. (2020). Research on Preparing Preservice Mainstream Teachers for Linguistically Diverse Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, 47(4), 33–55. <https://www.jstor.org/stable/26977529>
- Neubauer, A., Álvarez Pavón, S., & Nicolás Ruiz, M. A. (2022). La diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo curricular: un estudio comparado en España, Finlandia e Irlanda. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 65–83. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31018>

- Preece, S., & Marshall, S. (2020). Plurilingualism, teaching and learning, and Anglophone higher education: an introduction Anglophone universities and linguistic diversity. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1723931>
- Shank Lauwo, M., Accurso, K., & Rajagopal, H. (2022). Plurilingualism, Equity, and Pre-service Teacher Identity: Centring [Linguistic] Diversity in Teacher Education. *TESL Canada Journal*, 38(2), 113–139. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1359>
- Solsona-Puig, J., Sansó Galiay, C., Rodríguez-Valls, F., & Janés Carulla, J. (2023). Plurilingualism within the global village: A comparative analysis of California and Catalonia attempts for linguistic equity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 45(3), 256-284. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1999142>
- Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2023). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 912-931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Wolfram, W. (2023). Addressing Linguistic Inequality in Higher Education: A Proactive Model. *Daedalus*, 152(3), 36–51. https://doi.org/10.1162/daed_a_02016
- Yugdar Tófalo, G. E., Lódolo, M. S., & Alberti, M. A. B. (2023). De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés. *Revista Estudios De Lenguas - RELEN*, 4(2), 37–54. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Relen/article/view/4152>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Autores: Cubillos-Sánchez Jakeline Y Cardona Juan P.

Educación inicial, convivencia y salud mental ejes del foro educativo en Colombia. Un análisis a la experiencia local en Usme

DOI: <https://doi.org/10.61447/20241201/art02>

Fecha de Recepción: 21 de septiembre de 2024

Fecha de Aceptación: 16 de noviembre de 2024

Como Citar: Cubillos-Sánchez, J., & Cardona Guio, J. P. . . (2024). Educación inicial, convivencia y salud mental ejes del foro educativo en Colombia. Un análisis a la experiencia local en Usme. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 29-47. <https://doi.org/10.61447/20241201/art02>



Educación inicial, convivencia y salud mental ejes del foro educativo en Colombia. Un análisis a la experiencia local en Usme

Initial education and mental health as themes of the educational forum in Colombia. An analysis of local experience in Usme

Cubillos-Sánchez Jakeline ¹
Cardona Juan P. ²

Resumen

Al interior de las instituciones educativas del país se desarrollan propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras que permiten abordar las situaciones problemáticas que los miembros de las comunidades educativas identifican en sus contextos, sin embargo, pocas veces encuentran escenarios para visibilizar sus prácticas y compartir los saberes. Es allí donde el foro educativo nacional ofrece un escenario de posibilidad para reflexionar e investigar alrededor del saber que produce la escuela. El artículo tiene como fin hacer una reflexión acerca de los saberes y prácticas que circulan al interior de las instituciones educativas oficiales, privadas, rurales y urbanas de la localidad de Usme en el marco del foro educativo local 2024. La metodología seleccionada es el análisis textual discursivo, dicha técnica permite analizar el corpus aportado por los 35 colegios postulados. Se concluye que el foro educativo es un escenario propicio para fortalecer los procesos investigativos, pedagógicos, didácticos y de innovación en la escuela colombiana.

Palabras clave: Foro educativo, educación inicial, convivencia y salud mental..

Abstract

Innovative teaching and learning proposals are developed within the educational institutions of the country, which address the problem situations identified by members of the educational communities in their contexts; however, they rarely find scenarios to make their practices visible and share knowledge. The national educational forum offers a platform for reflection and research on the knowledge produced by schools. This article aims to reflect on the knowledge and practices circulating within the official, private, rural, and urban educational institutions of the town of Usme in the framework of the 2024 local education forum. The methodology selected is discursive textual analysis; this technique allows analyzing the corpus provided by the 35 postulated colleges. In conclusion, the educational forum is a favorable scenario to strengthen the investigative, pedagogical, and didactic, and innovation processes in the Colombian school.

Keywords: Educational forum, initial education, coexistence and mental health.

¹ Candidata a doctora en el doctorado en Educación y sociedad de la universidad de la Salle, Magister en educación con énfasis en gestión y evaluación educativa. Licenciada en lengua castellana, inglés y francés. Rectora de institución educativa distrital en la Secretaría de Educación Distrital. ORCID: 0009-0003-6440-1532

² Docente investigador de la universidad Cooperativa de Colombia. Rector de institución educativa distrital. ORCID: 0000-0001-5230-299X

Introducción

En el marco de las iniciativas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) de Bogotá, se han implementado foros locales con el propósito de generar espacios de diálogo y reflexión sobre las políticas públicas y las prácticas educativas en las distintas localidades de la ciudad. Estos foros buscan fortalecer la participación de la comunidad educativa, promover la mejora de la calidad educativa y consolidar propuestas que respondan a las necesidades y características específicas de cada territorio (SED, 2024).

En este contexto, se desarrolló el foro educativo distrital 2024 “una Bogotá que inspira” con el propósito de “Promover espacios de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias que aporten elementos que complementen esfuerzos en torno al desarrollo del potencial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y les brinde oportunidades desde el inicio de la vida hasta desarrollar sus proyectos de vida” (SED, 2024 p.6) sobre dos ejes 1. Niños y niñas acceden de manera oportuna a servicios de educación inicial donde se les garantiza atención integral que promueve su desarrollo y 2. Escuelas con emoción: convivencia y salud mental en las comunidades educativas y entornos educativos en Bogotá D.C.

En este marco, la localidad quinta de Usme llevó a cabo el foro educativo institucional, en el eje 1, referido a la educación inicial, se registran 20 experiencias pedagógicas, las cuales resaltan la importancia de un enfoque centrado en el juego; el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños; así como la adaptación de las estrategias pedagógicas a las etapas de desarrollo infantil. Los participantes reflexionaron sobre cómo estas prácticas innovadoras han impactado positivamente en el aprendizaje y bienestar integral de los estudiantes más pequeños. En el eje 2 se registran 15 experiencias pedagógicas exitosas relacionadas con la convivencia y la salud mental en las instituciones educativas, las cuales destacan la importancia de los procesos formativos en el campo socioemocional para todos los miembros de la comunidad educativa; el impacto positivo que tienen las alianzas interinstitucionales gestadas en el marco de los convenios con entidades y la Secretaría de Educación Distrital

(SED, en adelante) en los centros de interés; y las posibilidades que ofrece el diálogo de saberes, la participación y la transformación curricular para el buen vivir.

A continuación, se presenta la reflexión y análisis realizado al corpus aportado por las treinta y cinco experiencias postuladas al foro local, a través de la aplicación de la técnica de análisis textual discursivo, para finalizar con algunas recomendaciones de política pública y conclusiones.

Metodología

La dinámica del foro educativo nacional invita a la selección de las mejores experiencias pedagógicas en el país, para ello se realizan fases previas a nivel institucional y local que permitan su identificación. De esta manera la SED dispone de un instrumento de recolección de información a través de un link de Google forms que contempla 54 ítems de respuesta. En el cual la localidad de Usme registra las siguientes 20 experiencias inscritas en el eje 1 tal como se muestra en la tabla 1 y 15 experiencias significativas en el eje 2, tal como se relacionan en la tabla 2.

Tabla 1. Experiencias significativas eje 1 foro local Usme

Institución educativa	Nombre de la experiencia
COLEGIO ESTANISLA ZULETA IED	Sembrar el presente es cosechar el futuro
COLEGIO SAN CAYETANO IED	Entre el páramo y frailejones, un viaje fantástico de experiencias y emociones.
LICEO MARANATA	Reciclando, transformando y reutilizando para embellecer nuestro entorno
IED EL CORTIJO-VIANEY	Mentes creativas en acción: pensamiento computacional en la primera infancia
COLEGIO FEDERICO GARCIA LORCA IED	“Quién soy, Quién eres, juntos construimos saberes”

COLEGIO GRAN YOMASA IED	Proyecto institucional de primera infancia: La infancia y formación de sujetos
COLEGIO RURAL LAS MERCEDES	"Raíces y Palabras: Cultivando el Lenguaje desde Nuestro Territorio"
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA	Power Lab (advertencia: niños y niñas explorando)
NUEVO SAN ANDRES DE LOS ALTOS	Danzando, danzando mi mundo voy explorando.
COLEGIO OFELIA URIBE DE ACOSTA	Leo, exploro, juego y soy creativo.
COLEGIO SANTA LIBRADA IED	Sembradores del mundo natural: Cris la lombriz
TENERIFE GRANADA SUR	La Vorágine 100 años, una visión interdisciplinar: Reflexiones y perspectivas desde la Escuela
COLEGIO NUEVA ESPERANZA	Ponyo y los guardianes del agua: Héroes del océano
COLEGIO SAN JOSE DE USME IED	El proyecto pedagógico de aula como estrategia de enseñanza en preescolar.
FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME IED	USMIDOMO: Un espacio para explorar, investigar y crear: Pasito a pasito construyo y cultivo mi conocimiento. Soy un científico, un viaje por el universo mágico de las plantas curativas. Creando semilleros de saberes para una vida ecosostenible
COLEGIO DISTRITAL PAULO FREIRE	Primera infancia y educación inicial, una apuesta por el desarrollo integral en el Paulo Freire
BRASILIA	Proyecto "Letras con sabor a familia"- (El mejor circo del mundo)
IED GABRIEL GARCIA MARQUEZ	Tejer el currículo a varias manos y hasta donde nos de la lana
LOS TEJARES	De la curiosidad a la actitud científica
COLEGIO VIRREY JOSÉ SOLÍS	Historias que nos unen

Tabla 2. Experiencias significativas eje 2 foro local Usme

Institución educativa	Nombre de la experiencia
COLEGIO ALMIRANTE PADILLA I.E.D.	Centro de interés “potenciar habilidades y capacidades”
COLEGIO ATABANZHA I.E.D.	La ciencia de convivir
COLEGIO BRAZUELOS, IED	"Las aventuras de mirla" emisora Brazuelista mirla estéreo
COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR IED	Huerta escolar DMC sede a
EDUARDO UMAÑA MENDOZA IED	Semana de énfasis, una estrategia para dinamizar la escuela desde la primera infancia hasta la educación media en la IED Eduardo Umaña Mendoza de Usme.
COLEGIO EL UVAL	El cuento en mis emociones y experiencias
FABIO LOZANO SIMONELLI	Programa entornos educativos protectores y confiables - eco.
COLEGIO FERNANDO GONZALEZ OCHOA IED	Imaginando y tejiendo: emociones para la vida
COLEGIO JUAN LUIS LONDOÑO I.E.D	Acústicas restaurativas: un sonido lasallista por la paz.
COLEGIO LA AURORA IED	"Arte y emoción: voces y corazones en la escuela"
LOS COMUNEROS OSWALDO GUAYASAMIN	El nuevo gran colombiano
COLEGIO LUÍS EDUARDO MORA OSEJO IED	Factores socioemocionales como tierra fértil para el aprendizaje de la lengua extranjera
MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA	Consejeros de aula para la paz
COLEGIO USMINIA IED	Centro de interés: teatro en inglés
COLEGIO CHUNIZA IED	Viviendo Chuniza en familia

El análisis del corpus se hizo a través de la aplicación de la técnica de Análisis Textual Discursivo-ATD- planteado por Moraes y Galiazi (2007), lo que implica transitar por cuatro momentos: 1. El desarmado de los textos: a través del diseño de una matriz categorial se desarmen los textos aportados en cada una de las postulaciones. 2. Establecimiento de relaciones: se organiza el corpus agrupándolo en categorías que comparten elementos comunes. 3. Captar el emergente nuevo: ofrece como resultado una comprensión nueva de la información. 4. Proceso de autoorganizado: comprende el surgimiento del metatexto, es decir el producto del análisis textual discursivo realizado.

En suma, se usan los siguientes instrumentos de análisis:

1. Tabla de codificación de las experiencias
2. Matriz de categorización
3. Matriz de Análisis textual discursivo por categorías

Seguidamente, se profundiza en el desarrollo de los conceptos vinculados a cada uno de los ejes abordados en las propuestas presentadas durante el foro local. Este análisis busca proporcionar una comprensión más detallada de las temáticas trabajadas, ofreciendo una visión integral de los enfoques, los objetivos y las soluciones planteadas en cada una de las implementaciones, con el fin de destacar los aportes significativos al desarrollo educativo y comunitario que emergen de este espacio de diálogo.

EJE 1: Niños y niñas acceden de manera oportuna a servicios de educación inicial donde se les garantiza atención integral que promueve su desarrollo.

La inversión en la educación inicial ha demostrado ser uno de los factores más influyentes en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, generando beneficios a largo plazo tanto a nivel individual como social (Clipa y Gavriluță, 2017). Kin, et al., (2010) afirman que esta inversión no solo mejora la competitividad futura, sino que también contribuye a romper el ciclo de la pobreza, maximizando los retornos económicos. La Early Childhood Education se centra en el desarrollo integral del niño, abarcando dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y sociales a través de enfoques basados en el juego y adaptados a sus etapas de crecimiento únicas (Sopyan et al., 2019; Sugiarto, 2021). Los programas de calidad en esta etapa son esenciales, ya que un currículo bien diseñado y la participación de los niños influye de manera significativa en sus resultados tanto cognitivos como sociales (Neelima, 2012).

La literatura destaca que una educación infantil de alta calidad se caracteriza por experiencias centradas en el niño, prácticas pedagógicas intencionales y enfoques basados en el juego que promueven el aprendizaje temprano (Jay et al., 2014). Además, este tipo de educación tiene un impacto considerable en el desarrollo integral de los niños, moldeando hábitos, actitudes y rasgos de personalidad que perduran hasta la adultez (Hatice, 2019). Milagros (2016)

enfatisa que la educación de la primera infancia no solo mejora el desarrollo cognitivo y socioemocional, sino que también reduce comportamientos agresivos y fomenta resultados positivos a largo plazo, tanto en el ámbito académico como en el bienestar general. Así, queda claro que una educación de la primera infancia de alta calidad no solo prepara a los niños para el éxito académico futuro, sino que también contribuye de manera significativa a su desarrollo integral y a la mejora de la sociedad en su conjunto.

A continuación, se presentan los puntos comunes identificados en las experiencias compartidas durante el foro. Estos reflejan la implementación de prácticas pedagógicas que han mostrado resultados positivos, destacándose enfoques como el aprendizaje basado en el juego, la integración de las familias y la comunidad en los procesos educativos, y el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales.

Uno de los aspectos claves fue el **repensar el rol del docente**, quien debe crear espacios donde los niños desarrollen habilidades cognitivas, emocionales y físicas mediante experiencias transformadoras. Instituciones como el Colegio San José de Usme y el Colegio Cortijo-Vianey lideraron este enfoque, integrando actividades lúdicas que involucraron tanto a las familias como a la comunidad.

El enfoque de **bilingüismo y paz** también fue destacado, donde los proyectos bilingües en contextos rurales no solo abrieron nuevas oportunidades educativas, sino que fomentaron una cultura de respeto y convivencia. La participación de las familias fue clave para la implementación exitosa de estas iniciativas.

Por otro lado, la inclusión del **pensamiento computacional** en educación inicial emergió como una tendencia innovadora. A través del uso de robots como Beet-Bot y actividades didácticas, los docentes promovieron el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, la lógica y la creatividad en los niños, fomentando el trabajo en equipo y la colaboración.

Asimismo, el proyecto "**Historias que nos unen**", implementado en un curso de transición, resaltó el papel de la **lectura como un eje de conexión familiar**, utilizando estrategias como el "Libro viajero" y el "Picnic literario" para fortalecer el amor por la lectura y el vínculo entre el hogar y la escuela.

Además, la **conciencia ambiental** fue promovida mediante proyectos como "Ponyo y los héroes del océano" y la implementación de huertas escolares, que involucraron a los niños en actividades prácticas como el reciclaje y la germinación de semillas, fomentando un pensamiento científico y ecológico desde temprana edad.

Finalmente, la **danza** fue reconocida como una herramienta clave para el desarrollo integral en instituciones como el colegio Nuevo San Andrés de Los Altos, donde esta expresión artística promovió la creatividad y la imaginación de los niños, fortaleciendo sus habilidades corporales y emocionales. La creación de **rincones de aprendizaje** en las aulas permitió a los niños descubrir conceptos de manera autónoma, transformando la experiencia educativa y motivando un aprendizaje activo y participativo.

Se concluye que las experiencias pedagógicas implementadas en estas instituciones educativas no solo han transformado las prácticas docentes, sino que también han tenido un impacto significativo en la comunidad educativa. La participación de las familias, el uso de estrategias innovadoras y el enfoque en la transversalidad del aprendizaje han permitido que los niños sean los protagonistas de su propio proceso educativo. Estas iniciativas demuestran que, a través de la creatividad, el arte y la exploración, es posible transformar vidas y construir un futuro más inclusivo y equitativo.

EJE 2: Escuelas con emoción: convivencia y salud mental en las comunidades educativas

Las experiencias significativas de las instituciones educativas requieren de la creación de una atmósfera que favorezca el aprendizaje significativo, lo que implica que estos sean inclusivos, lúdicos, vinculados a la aplicación de la tecnología. Espacios con la capacidad de

ofrecer realidades alternativas a las que circundan la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Entre las denominaciones dadas a las experiencias significativas postuladas se encuentran aquellas asociadas a categorías relacionada con el campo del lenguaje donde se inscriben emisoras escolares, cuentos, lengua extranjera y teatro en inglés; al campo de la ciencias naturales y sociales como las huertas escolares, la ciencia de convivir, aulas para la paz, y otras al campo de las artes con iniciativas que enuncian el tejido, la imaginación, la acústica, todas ellas buscan potenciar habilidades y capacidades en los participantes desde diferentes campos de conocimiento. Es de destacar que la salud mental y la convivencia al parecer encuentran mayor afinidad con el campo comunicativo, natural, social y artístico principalmente. Lo que está en línea con una perspectiva constructivista del aprendizaje (Vygotsky, 1978) donde a través de la interacción con el entorno y con los seres que lo habitan se fortalecen las habilidades de distinto orden.

Las problemáticas que dan origen a la implementación de diferentes experiencias pedagógicas están conectadas, en primer lugar, con situaciones académicas donde las emociones juegan un papel determinante, como es el caso del aprendizaje de una segunda lengua; en segundo lugar se generan como respuesta a las secuelas emocionales que deja el paso de la pandemia en las familias, niños, niñas y jóvenes de la localidad alrededor del duelo, la depresión, la falta de confianza, el miedo, el aislamiento, la división familiar, entre otras y en tercer lugar como alternativas de solución ante las dinámicas de normalización y generalización de conductas de agresión y violencia entre los estudiantes que se dan en la cotidianidad de las clases y que en algunas ocasiones trascienden el aula.

Estas plantean objetivos en cuatro direcciones: institucionales, de aprendizaje, comunitarios y territoriales. Como objetivos institucionales se propone desarrollar estrategias que permitan la articulación curricular del componente socioemocional de manera explícita, ya sea a través de su anclaje directo con asignaturas como ética o religión, de manera transversal a las áreas o a través de la posibilidad que ofrece la corporeidad y las expresiones artísticas.

En cuanto a los propósitos de aprendizaje estos refieren a la urgencia por el fortaleciendo de las capacidades y habilidades de diferente orden: socioemocionales, para la vida, comunicativas, creativas, blandas enfocadas en la prevención, promoción y acción en términos de la gestión de las emociones y la resolución de situaciones y conflictos. Otro objetivo recurrente de la experiencia gira en torno a la necesidad de lograr la integración de la comunidad educativa en pleno en los procesos socioemocionales y de convivencia de la institución, especialmente lo que concierne a la corresponsabilidad de los padres de familia y/o cuidadores.

Finalmente, se declara como propósito trabajar de la mano con la conexión con el territorio para resignificar las prácticas de violencia que afectan negativamente la convivencia con otros, se pretende generar conciencia sobre creencias socioculturales vinculadas a la exclusión, discriminación, machismo, agresión, entre otras, que la memoria reciente del país ha normalizado como conductas aceptadas, de este modo, las escuelas de la localidad buscan configurarse como ambientes seguros para los estudiantes y sus familias.

Los Proyectos Educativos Institucionales-PEI- articulan las experiencias pedagógicas significativas como propuestas innovadoras, dialógicas y colaborativas que materializan los objetivos que persigue la institución al reconocer el desarrollo socioemocional como un componente fundamental para cumplir con la promesa de ofrecer una formación integral con enfoque en el desarrollo de habilidades comunicativas, científicas, para el emprendimiento, tecnológicas, entre otras, con alto valor en el componente axiológico que permita alcanzar la calidad y el compendio de cualidades que permitan a los estudiantes comprometerse con sus entornos y el planeta.

Las experiencias pedagógicas se posicionan científicamente desde marcos diferentes que corresponden a las características mismas de su propuesta, así, se identifican tres posturas: 1. perspectiva sociocultural que dialoga con la teoría constructivista (Vygotsky, 1978), el enfoque de aprendizaje significativo y las pedagogías activas, con estrategias como el aprendizaje basado en proyectos que implica prácticas de co-construcción, co-creación, y

colaboración en marcos de interacción (Ausbel,1983). De otra parte, se encuentran propuestas ubicadas en 2. Perspectivas sociocríticas (Freire, 1997) enfocadas en la transformación social de las comunidades a partir de prácticas ciudadanas diferenciadoras, y 3. Marcos legales apelando a las directrices y lineamientos dados en leyes como la ley 1620,1732,1098, circulares, decretos, resoluciones y acuerdos conectados con la convivencia, la formación ciudadana y la implementación de la Justicia Escolar Restaurativa, asimismo, se referencia documentos de entes internacionales como la UNESCO, y nacionales como el de la comisión de la verdad y textos académicos.

Como estrategias privilegiadas para el alcance de los objetivos propuestos en las experiencias se destacan: la creación de centros de interés, talleres, proyectos, planteamiento de preguntas problematizadoras, semanas de énfasis, salidas de campo, exposiciones, círculos de palabra, formación de semilleros, adecuación de espacios restaurativos, actividades artísticas, conversatorios y escuelas de padres. Se identifica estrategias con denominaciones específicas que despliegan diversas fases y actividades, sin embargo, es frecuente encontrar que las experiencias requieren de procesos de autorreflexión que permita estructurar sus apuestas formativas de manera sistemática, lo que favorece su sostenibilidad, divulgación y posibilidad de réplica en contextos educativos similares. Así, se evidencia el impacto de la sistematización de experiencias en la transformación pedagógica (Barragán-Giraldo, 2023)

Los actores vinculados a las experiencias pedagógicas incluyen a estudiantes, exalumnos, padres de familia, actores institucionalizados y no institucionalizados de la comunidad y directivos docentes, situación que se ve positivamente afectada por las alianzas interinstitucionales y convenios realizados por la SED. Algunas focalizan su campo de acción en determinados niveles, mientras que otras lo hacen de manera transversal. Lo anterior devela las posibilidades que ofrece la conformación de comunidades mixtas (Echeverría, 2020) alrededor de las propuestas pedagógicas, al conectar diferentes actores que ponen a disposición de la comunidad sus saberes en un intercambio dialógico horizontal.

No obstante, es necesario lograr un mayor empoderamiento de los procesos pedagógicos por parte de padres de familia y de los estudiantes. Se destaca la relación que tiene la escuela con

la comunidad y con la sociedad en sí, es decir, pensar un currículo disciplinar-academicista no es suficiente de cara a las realidades y necesidades de los niños, niñas y jóvenes. De este modo, toman fuerza propuestas pedagógicas que logran vincular a la comunidad dado que se reconoce avance en el fortalecimiento del diálogo intergeneracional, la recuperación de prácticas ancestrales, el intercambio de saberes y cosmovisiones, el fortalecimiento de las habilidades sociales en medio de una dinámica de aprendizaje colaborativo, el reconocimiento de buenas prácticas, entre otras (Colegio Fernando González Ochoa IED).

Evaluación

El foro es valorado por la comunidad educativa como un espacio altamente provechoso en término de poner en diálogo los saberes construidos por docentes, estudiantes y otros actores inmersos en las experiencias significativas que se desarrollan, así como es la oportunidad de visibilizar las apuestas formativas que tienen lugar en el aula y fuera de ellas en busca de aportar en la construcción de la sana convivencia y de entorno de paz y bienestar que procuren un desarrollo armoniosos de la salud mental de la escuela.

Las apuestas ubican al cuerpo (educación física) y al arte (artística) como escenarios privilegiados para la potenciación de la educación socio emocional de los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas, o que se alinea con los planteamientos que han hecho autores como Goleman, y Davidson, (2017) y Navarro, (2021). Asimismo se reitera la pertinencia de procesos de armonización curricular que permitan articular la educación socioemocional a lo largo de la trayectoria educativa, como una dimensión o componente intrínseco en cada área del conocimiento, “Usar nuestros pensamientos como facilitadores de nuestras emociones” (Colegio Diego Montaña Cuellar) es decir, se declara un posicionamiento en contravía de la cuestionada comprensión de que la clave está en la fragmentación del saber, para lo cual se crean asignaturas dentro del plan de estudios que pretenden por sí mismas y de manera aislada y descontextualizada dar solución a desarrollos que atraviesan la cotidianidad de los seres humanos, en el marco del pensamiento complejo, por ejemplo (Morín, 2004).

El espacio del foro educativo pone de relieve la importancia de repensar el vínculo entre la salud mental y la convivencia escolar, invita a una comprensión multidimensional de las problemáticas que afectan la cotidianidad de la escuela, donde entran en juego elementos fundamentales como la prácticas familiares, la prácticas sociales del entorno, las situaciones de salud familiar y personal, el impacto del consumo de SPA, las consecuencias de pertenecer a pandillas, entre otras que determinan modos de actuar e interactuar con compañeros y adultos en el entorno escolar (Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED).

Pensar la educación desde la convivencia y la salud mental también es pensar la educación desde la inclusión, lo cual implica garantizar el aprendizaje desde la diversificación de posibilidades dentro del aula, es decir, diseñar la experiencia educativa desde la idea de la diversidad en términos de posibilidades expandidas y ricas para todas y todos los participantes del escenario educativo. De otra parte, se develan vacíos de información en los docentes relativos “al manejo de emociones, a su gestión personal y a los postulados teóricos y metodológicos relacionados con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes” (Colegio Usminia IED).

Resultados

Las transformaciones dan cuenta de cambios positivos en el ambiente del aula configurándose como espacios seguros donde los estudiantes sienten confianza, se sienten incluidos y desean participar. Asimismo, se evidencia impactos a nivel académico, convivencial, institucional y comunitario. A nivel académico se evidencia fortalecimiento en diferentes habilidades de orden cognitivo que redundan en mejores resultados de aprendizaje, así como procesos metacognitivos y posturas críticas de parte de los estudiantes. Muchas experiencias permiten un óptimo aprovechamiento del tiempo libre. Las dinámicas propias de las experiencias invitan a la interdisciplinariedad y en el marco del trabajo colaborativo entre maestros se transforman las prácticas escolares.

A nivel convivencial el impacto es contundente en términos de la creación de espacios más seguros, ambientes de aula que permiten a los estudiantes sentirse felices, con habilidades

para resolver por sí mismos los conflictos, lo que se traduce en disminución de la agresividad, de tasas de reincidencia y como es lógico disminución de las acciones punitivas impuestas por la institución. Además, algunas iniciativas inciden significativamente en el cambio de hábitos negativos, de la formación de valores y actitudes que favorecen las relaciones interpersonales.

A nivel institucional los logros se materializan en un aumento del sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa, el fortaleciendo de los vínculos con los miembros de la comunidad, con aliados locales, y de la comunidad, que en algunas experiencias aportan al diálogo intergeneracional y al reconocimiento de los saberes “otros” que circulan en la cultura. Así mismo se fortalece la relación con la familia y se configuran experiencias modelo que desarrollan líneas de autoformación, réplica en otras instituciones y trascienden a otros escenarios de reconocimiento.

Recomendaciones de política pública

La reflexión al interior de las propuestas pedagógicas decanta las siguientes recomendaciones de política pública:

- Currículo: existe la necesidad de construir con las instituciones educativas algunas orientaciones, lineamientos, o guías que garanticen puntos de base que posibiliten la formación emocional de manera sistemática en las instituciones educativas del país. Asimismo, se requiere de la asignación de tiempos concretos en las instituciones para adelantar procesos de innovación e investigación que generen transformaciones a través del trabajo en equipo que proporcione sostenibilidad a nuevas apuestas pedagógicas en el marco de la normatividad vigente, lo que sugiere, que dentro de la asignación académica se explicita el espacio para el componente investigativo y de innovación.
- Formación docente: Aunque la escuela hace importantes esfuerzos por abordar el campo socioemocional y de salud mental en el despliegue pedagógico, es claro que no todos los

programas de licenciatura del país ofrecen una formación explícita en dicho aspecto que le permita al maestro contar con los elementos teóricos y prácticos para el trabajo de aula desde los distintos campos disciplinares. De allí, la urgencia de propender por el desarrollo de programas de formación que permitan dicho abordaje desde la primera infancia.

- Consolidación de comunidades: El foro educativo nacional destaca el esfuerzo que hacen los miembros de las instituciones educativas por consolidar sus iniciativas a través de la configuración de comunidades mixtas de actores internos y aliados externos; estrategia que fortalece y asegura la sostenibilidad. De este modo, una política que incentive y genere condición para la consolidación de comunidades y redes de actores educativos potencia la investigación, innovación, formación y divulgación del saber situado que producen las instituciones.
- La familia: Fortalecer escuelas de formación que incluya componentes del campo socioemocional, de la salud mental y de justicia restaurativa para padres permite avanzar en la consolidación de la alianza escuela-familia al trascender la formación en pautas de crianza y marcos normativos para acompañar el abordaje socio emocional de los miembros de la familia.
- Bienestar: La escuela ciudadana es un escenario donde convergen múltiples actores de diferentes lugares del país cargados de historias, memorias y situaciones que desbordan el acompañamiento que hace el área de orientación escolar, por ende, es pertinente ampliar la atención a través de la inclusión de profesionales en el campo de la psicología que funjan como apoyo y puente con el área de la salud en cada localidad.

Conclusión

Se concluye que el foro educativo de la localidad de Usme es una oportunidad valiosa para los miembros de las comunidades educativas en términos de propiciar la reflexión, el diálogo de saberes, la puesta en escena de las iniciativas que se desarrollan en los colegios de la

localidad y el fortalecimiento de los procesos educativos en línea con la política pública distrital.

Asimismo, los procesos de autorreflexión permiten identificar nueve claves que garantizan el avance en las experiencias pedagógicas:

1. La comunicación al interior de los equipos de trabajo. La cual permite llegar a acuerdos y encaminar acciones hacia el mismo propósito, esta se caracteriza por su fluidez y horizontalidad.
2. La percepción de la capacidad creativa sin límite de los estudiantes. La experiencia crea la condición para el despliegue de posibilidades.
3. El uso adecuado de la tecnología. Los dispositivos y plataformas tecnológicas ofrecen facilidades para el despliegue de la experiencia, son fundamentales para mediar, registrar, acelerar los procesos.
4. La curiosidad. Elemento fundamental en el desarrollo de las propuestas pedagógicas, ya que fortalece en los niños, niñas y jóvenes la capacidad para sorprenderse.
5. El posicionamiento crítico desde la comprensión de las problemáticas y el asumirse agente de cambio.
6. La investigación. Allí se devela los procesos de producción del saber -conocimiento que producen las escuelas de la localidad.
7. La flexibilidad y la adaptabilidad de los maestros. Permite vencer obstáculos y temores; para comprender los tiempos que deben surtirse en los procesos de consolidación de una propuesta diferente.
8. La conformación de comunidades mixtas. Donde sus miembros puedan participar bajo relaciones de poder horizontales que incluye prácticas de planeación, implementación y evaluación formativa son enriquecedores y sustentables.
9. La apertura a la innovación. Las experiencias pedagógicas postuladas son innovaciones que surgen como respuesta a problemáticas situadas de las instituciones, que desde diferentes frentes buscan aportar en la construcción de soluciones armónicas y aprendizajes significativos en el marco del bienestar emocional de los miembros de la comunidad educativa.

La sostenibilidad de las experiencias se logra con el esfuerzo decidido por parte del equipo directivo de la institución y de los miembros de la comunidad educativa que garantiza los espacios, recursos y tiempos que permiten pensar, estructurar y materializar las propuestas pedagógicas. Las alianzas con entidades, programas y proyectos fortalecen las experiencias a través de los procesos de formación que se surten, el acompañamiento y el trabajo en equipo, se destacan los centros de interés como figuras posibilitadores y aliados como el jardín botánico, compensar e IDARTES, entre otros.

REFERENCIAS

[Ausubel, D. \(1983\). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1\(1-10\), 1-10.](#)

Barragán-Giraldo Diego Fernando. (2023) Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3 (1), pp.155-180. <10.51660/ripie.v3i1.122>. (halshs-03923844)

Clipa Otilia, y Gavriluță Paula. (2017). 27. Early Childhood Education – Parents’ Perceptions. Doi: 10.15405/EPBSBS.2017.05.02.210

Echeverría, C.V. (2020). Ecosistema de investigación, formación e innovación. Documento de trabajo, Doctorado en educación y sociedad. Universidad de la Salle.

Sugiarto, Sugiarto. (2021). 18. Membentuk karakter anak sebagai generasi penerus bangsa melalui pendidikan anak usia dini.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goleman, D. & Davidson (2017). Los beneficios de la meditación. La ciencia demuestra cómo la meditación cambia la mente, el cerebro y el cuerpo. Trad. David González Raga. Barcelona: Kairós.

Milagros, Nores., W., Steven, Barnett. (2016). 15. The Role of Early Childhood Education in Social Behaviour of Children. doi: 10.1007/978-3-319-08398-8_6

Hatice, Bekir. (2019). 12. Early Child Development. Doi: 10.4018/978-1-7998-2952-2.CH010

Jay, J., Knaus, M., & Hesterman, S. (2014). High-quality early childhood education in the early years of school. *Every Child*, 20(3), 22-23.

Moraes R y Galiazzi C. (2007). Análisis textual discursivo.

- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Navarro, Sabin, S. G. (2021). *Las artes en la vida cotidiana como medio para la expresión socioemocional*. *Revista Multiversidad Management*. Edi.
- Neelima, Chopra. (2012). 8. *A study of early childhood education programmes in Delhi, India*. *International Journal of Early Years Education*. Doi: 10.1080/09669760.2012.715398
- Sopyan, Alif., Ahmad, Irwan., Elihami, Elihami. (2019). (7). *Forming characters of early children in non-formal education units*.
- Secretaría de Educación Distrital, (2024). *Documento de orientaciones: Foro educativo Distrital, una Bogotá que inspira*.
- Kin, Bing, Wu. (2010). (4). *Early childhood development and education in China: breaking the cycle of poverty and improving future competitiveness*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Consuelo Morales Zea, Milena Rodriguez-Dueñas, Yurledis Meléndez Bellido y Andrea del Pilar Olmos Sanabria.

Juegos para Fortalecer los Niveles Literal, Inferencial y Critico de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Cuarto.

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/art05>

Fecha de Recepción: 24 de septiembre de 2024

Fecha de Aceptación: 10 de noviembre de 2024

Como Citar: Morales Zea, C. et al. Juegos para Fortalecer los Niveles Literal, Inferencial y Crítico de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Cuarto. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(2), 66-79. <https://doi.org/10.61447/20241201/art05>

Juegos para Fortalecer los Niveles Literal, Inferencial y Critico de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Cuarto.

Consuelo Morales Zea¹
 Milena Rodríguez-Dueñas²
 Yurleidis Meléndez Bellido³
 Andrea del Pilar Olmos Sanabria⁴

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo consistió en desarrollar una propuesta pedagógica basada en juegos para el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica en estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Sagrado Corazón del Municipio de Paz de Ariporo, Casanare. Es un estudio de enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación acción apoyado en técnicas como el cuestionario aplicado a 29 estudiantes. Durante la implementación se usó la técnica de la observación participante, para la cual se diseñó un diario de campo para registrar información durante la ejecución de los juegos. Los resultados muestran un nivel básico y medio de desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora en los estudiantes participantes. A raíz de ello se diseñó una guía de doce juegos, distribuidos en tres grupos de cuatro para fortalecer cada dimensión. Cada uno de los juegos se organizó de la siguiente manera: instrucciones (tópicos generativos, personas responsables, beneficiarios y recursos), secuencia didáctica (comencemos, a jugar y consolidemos nuestra diversión), construcción y evaluación. Como producto de la evaluación procesual en cada uno de los juegos para observar las mejoras en el desarrollo de la propuesta, se identificó una alta efectividad debido a que la mayoría de los estudiantes presentaron desempeños altos y básicos. Se concluye que la guía de juegos fomentó en los estudiantes el interés por la lectura debido al carácter lúdico, lo que propició un fortalecimiento de la atención y con ello una mayor inmersión en el texto y, por ende, mejoras en la comprensión de este.

Palabras clave: comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico, guía de juegos.

Abstract

This paper presents the results of a study whose objective was to develop a pedagogical proposal based on playful games to strengthen the levels of literal, inferential and critical reading comprehension in fourth grade primary school students at the Sagrado Corazon School of the Municipality of Peace of Ariporo, Casanare-Colombia. It is a qualitative approach study under an action research design supported by techniques such as the questionnaire applied to 29 students. During the implementation, the participant observation technique, for which a field diary was designed to record information during the execution of the games. The results show a basic and medium level of development of the three levels of reading comprehension in the participating students. As a result, a guide of twelve games was designed, distributed in three groups of four to strengthen each dimension. Each of the games was organized as follows: instructions (generative topics, responsible people, beneficiaries and resources), didactic sequence (let's start, play and consolidate our fun), construction and evaluation. As a product of the procedural evaluation in each of the games to observe the improvements in the development of the proposal, a high effectiveness was identified because the majority of the students presented high and basic performances. It is concluded that the game guide fostered students' interest in reading due to its playful nature, which led to a strengthening of attention and thus greater immersion in the text and, therefore, improvements in its understanding.

Keywords: reading comprehension, literal level, inferential level, critical level, game guide.

que facilita la interpretación de la información disponible en un texto. Es un proceso que implica

¹ Consuelo Morales Zea: Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación Colegio Sagrado Corazón Paz de Ariporo, Casanare cmoralesz01@libertadores.edu.co ORCID: 0009-0000-9597-0656

² Milena Rodríguez-Dueñas: Licenciada EBE en Humanidades y Lengua Castellana Colegio Departamental José María Obando, El Rosal. smrodriguez@libertadores.edu.co ORCID: 0009-0005-1799-0666

³ Yurleidis Meléndez Bellido: Licenciada en Pedagogía Infantil Universidad del Tolima en convenio con universidad de Cartagena ymelendezb@libertado.edu.co ORCID: 0009-0007-6712-2204

⁴ Andrea del Pilar Olmos Sanabria: Licenciada en Administración y Supervisión Educativa Magíster en Educación, Docente Universidad Los Libertadores, Investigadora sobre temas Educativos STEN Directivo docente en la secretaría de educación distrital adolmoss@libertadores.edu.co ORCID: 0009-0004-8081-3796

el desarrollo de tres dimensiones: literal, inferencial y crítico. La primera implica la identificación concreta y objetiva de lo que presenta un escrito, es decir, lo que se describe y da a conocer (Fuchs *et al.*, 2002). La literalidad consiste en el hallazgo de hechos, detalles y datos explicitados, sin necesidad de realizar interpretaciones más allá de lo que está escrito. Por su parte, la dimensión inferencial consiste en superar lo evidente y es necesario conectar la información explícita con el conocimiento previo para deducir significados implícitos, inferir intenciones del autor y comprender mensajes subyacentes, no explícitos (Hernández *et al.*, 2020). En cuanto al nivel crítico, la lectura no solo está limitada a comprender e interpretar el texto, sino que también induce a cuestionar, analizar y evaluar de manera reflexiva su contenido (Arguello, 2017). De ahí que en este último nivel se plantean interrogantes, se confrontan ideas y se desarrolla un pensamiento crítico que permite formar opiniones fundamentadas.

Dadas las aproximaciones conceptuales de la comprensión lectora y sus dimensiones, se entiende que es una habilidad que reviste alta importancia para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. No obstante, el desarrollo de esta competencia presenta múltiples problemas que conducen a un bajo desempeño en las tres dimensiones. Los estudiantes presentan dificultad para leer de manera fluida escaso vocabulario, niños que todavía están leyendo en sílabas, dificultad en la toma de dictado, problemas de ortografía y baja comprensión lectora. De acuerdo con los Derechos Básico de Aprendizaje del MEN (2016), están en una etapa donde deben desarrollar las habilidades de análisis de información presentada, escribir textos a partir de lo que ven en su entorno, crear textos literarios sobre un tema o situación, construir textos poéticos empleando algunas figuras literarias, participar en espacios de discusión, producir textos atendiendo el contexto y sus saberes previos y la diversidad de formatos, y organizar información que se encuentran en los textos para facilitar el proceso de comprensión interpretación textual. Estos elementos, son importantes desarrollarlos, ya que están a punto de pasar al grado donde finalizan su ciclo de primaria y así poder tener una adecuada transición al siguiente nivel básica secundaria.

Estos y otros problemas causantes de un bajo desempeño en la habilidad lectora han inducido al diseño de estrategias pedagógicas innovadoras, entre las cuales están las que articulan la lúdica del aprendizaje con el fin de lograr intervenciones efectivas a raíz del carácter novedoso y divertido. Al respecto, las actividades de aprendizaje basadas en el juego pueden ser una forma innovadora para fomentar la lectura y fortalecer cada una de las dimensiones en los estudiantes.

En razón a la importancia de la comprensión lectora, los problemas que enfrenta el aprendizaje de la misma y la oportunidad que representan los juegos como forma lúdica innovadora, se describen los resultados de un proceso de intervención pedagógico cuyo objetivo consistió en fortalecer las dimensiones literal, inferencial y crítico a través de juegos en estudiantes de grado cuarto de primaria del Colegio Sagrado Corazón en el Municipio de Paz de Ariporo, Casanare.

Desarrollo

El ejercicio de intervención pedagógica se realizó con un grupo de estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria, el Colegio Sagrado Corazón del municipio de Paz de Ariporo, el grado cuarto cuenta con 93 estudiantes en total, conformado por tres grupos A, B, y C. De esta población se toma como muestra de investigación a 29 estudiantes del grado cuarto “A”, 14 niñas y 15 niños en edades de 9 y 11 años. El muestreo se escogió de forma no probabilista intencional o de conveniencia debido a que uno de los participantes de esta investigación es el director del grupo y orienta todas las áreas, permitiendo la disponibilidad de tiempo y espacio para realizar la aplicación del instrumento y así poder tomar una muestra confiable y oportuna. Conforme a tal situación, se diseña una guía de juegos, distribuidos en tres grupos de cuatro para fortalecer cada dimensión. Cada uno de los juegos se organizó de la siguiente manera: instrucciones (tópicos generativos, personas responsables, beneficiarios y recursos), secuencia didáctica (comencemos, a jugar y consolidemos nuestra diversión), construcción y evaluación.

Sobre trabajos de intervención pedagógica basados en la lúdica del juego existen antecedentes que demuestran la efectividad en el fortalecimiento de la habilidad lectora, entre los cuales a nivel internacional pueden destacarse el realizado por Murillo y Paguay (2022), en el que se demuestra que los docentes desarrollaban estrategias lúdicas de manera rudimentaria, la comprensión lectora era básica, poco promovida y limitada a las prácticas tradicionales, un aspecto subsanado a partir de actividades que incluyeron juegos. Así mismo, Torres (2022) en un estudio similar muestra que este tipo de estrategias permite que los estudiantes superen los problemas de comprensión lectora, debido a que con las actividades lúdicas y el uso de las herramientas tecnológicas se logró despertar el interés y la motivación de los estudiantes hacia la lectura. En la misma línea, Vaca (2021) evidencia que el fortalecimiento de esta habilidad implica atender factores sociales, pero sobre todo la

implementación de técnicas de recuperación de conocimientos, reflexión, asimilación y **representación**.

A nivel nacional existen ejercicios investigativos como el de Muñoz et al. (2022), el cual demuestra la efectividad del juego como método para la comprensión lectora, además de un proceso de evaluación constante para mejorar no solo el aprendizaje de los estudiantes, sino las competencias docentes respecto a la articulación de actividades lúdicas eficaces. A este estudio se suma el de Zuleta (2022), cuyos resultados demuestran una alta efectividad en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes al aplicarse juegos, resaltando que sirven como instrumento para mantener la atención y el interés por la lectura debido al carácter divertido. También Pérez et al. (2022) señala que los juegos didácticos propician la asimilación de términos y apropiación del léxico, al tiempo que les propicia inferir y ser más críticos en sus opiniones.

A nivel local los trabajos se han enfocado en estrategias pedagógicas que en el caso de Piza (2023) han procurado fortalecer la dimensión crítica, lo cual fue posible a través de actividades basadas en juego que lograron desarrollar habilidades de decodificación de palabras, en la construcción del significado indispensables para la comprensión de textos con la implementación de juegos didáctico y dinámicas en grupo permiten el aprendizaje agradable y participativo. Por su parte, el estudio de Rincón (2020) señala que los contenidos educativos que articulan el juego son formas innovadoras en el sentido que implican explorar y apropiar recursos educativos que hacen de la lúdica una alternativa para superar metodologías tradicionales. Esto lo ratifican Barrera y Lugo (2020), quienes muestran un desempeño superior en las tres dimensiones de la comprensión lectora como producto de la realización de juegos articulados al plan curricular.

En general, son antecedentes que respaldan la articulación del juego como parte de un proceso de enseñanza –aprendizaje apoyado en la lúdica para mejorar la habilidad lectora en los estudiantes que han sido objeto de intervención pedagógica en los tres ámbitos en donde se han desarrollado.

El proceso de inversión pedagógica tuvo como sustento teórico el constructivismo, la enseñanza de la comprensión y el pensamiento crítico. Respecto al primero, se parte de que el estudiante construye su propio conocimiento a través de la interacción con el mundo que les rodea (Piaget, 1990; 1991). Además, se asume la necesidad de la interacción social para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, lo cual es posible a través de la colaboración con otros

individuos más expertos que conforman la denominada zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962).

Así mismo, se ciñe a la teoría de la enseñanza de la comprensión, que de acuerdo con Perkins (1999), se centra en desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender profundamente los conceptos y procesos en lugar de simplemente memorizar información superficialmente. La enseñanza para la comprensión implica ayudar al estudiante a conectar nuevos conocimientos con lo que ya saben, a contextualizar la información dentro de un marco conceptual más amplio y a aplicar activamente lo aprendido en diversas situaciones.

Por otra parte, se ciñe a los elementos del pensamiento crítico, el cual se refiere a la capacidad de analizar, evaluar y formar juicios de manera reflexiva y fundamentada (Sánchez, 2013). Implica la habilidad de pensar de manera independiente, cuestionar suposiciones, identificar sesgos, considerar diferentes perspectivas y llegar a conclusiones razonadas.

La investigación sigue una ruta cualitativa mediante un diseño de investigación-acción con un modelo descriptivo, permitiendo indagar de manera flexible en la problemática que presenta los estudiantes de grado cuarto del Colegio Sagrado Corazón de Paz de Ariporo, Casanare, relacionada con las dificultades en la comprensión lectora. Según Hernández et al. *et al.* (2014), “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 48) Las técnicas de recolección de información fueron el cuestionario, que se utilizó para generar un diagnóstico sobre el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones de la comprensión lectora. A este se sumó la entrevista dirigida a tres docentes del grado cuarto acerca de sus conocimientos sobre la materia y posibles experiencias y reflexiones en torno a la lúdica como apuesta de aprendizaje. La tercera consistió en la observación que requirió de un diario de campo para registrar información observada durante la ejecución de los juegos.

Resultados

Del diagnóstico de la comprensión lectora

Los resultados se evaluaron de acuerdo a las habilidades cognitivas de los niveles literal, inferencial y crítico como se encuentra en la siguiente gráfica:

Habilidades cognitivas niveles literal, inferencial y crítico

Nivel de lectura	Habilidades cognitivas
Nivel Literal	Percibir, observar, nombrar e identificar, discriminar, emparejar, secuenciar u ordenar y retener.
Nivel Inferencial	Inferir, comparar o contrastar, categorizar o clasificar, describir, explicar, analizar, identificar causa y efecto, interpretar, resumir, sintetizar, predecir, estimar, generalizar y resolver problemas.
Nivel Crítico	Debatir, o argumentar, evaluar, juzgar o criticar.

Nota. Elaboración Propia

A través de tres pruebas diagnósticas que evaluaron los distintos niveles de lectura, se realizó una rúbrica para evaluar dichas pruebas en la institución. Durante el proceso, el docente actuó como observador no participante. Los resultados de esta evaluación inicial revelaron que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel de desempeño básico o medio, el cual es causa de problemas en la dimensión literal debido a la ausencia de ejercicios enfocados en la percepción, retención, discriminación y observación de la información contenida en los textos que leen los niños y las niñas. También se observó un rendimiento bajo en la dimensión inferencial, específicamente en la habilidad para predecir, identificar situaciones de causa-efecto y explicar situaciones implícitas. Además, se identificó un bajo nivel crítico, caracterizado por deficiencias para elaborar argumentos en favor o en contra acerca de una situación leída, además de dificultades para juzgar o criticar con base en elementos de juicio válidos.

Del diseño de la estrategia pedagógica

A raíz del diagnóstico, se diseñó una estrategia pedagógica basada en juegos, como formas de mantener la atención del estudiante y aumentar el interés de los niños y las niñas por los temas de forma divertida. Esto en el sentido que, este tipo de actividades contribuyen a explorar otros espacios y recursos diferentes a los habituales, de modo que los estudiantes superan formas tradicionales de aprendizaje.

En ese sentido, la guía de juegos diseñada articuló elementos pedagógicos y teóricos del constructivismo, de acuerdo con Barrera y Lugo (2020) es un modelo versátil para el diseño de estrategias, en las cuales el juego se convierte en un medio por el cual los estudiantes construyen y reconstruyen su aprendizaje. O como lo señala Ruíz (2023), el carácter lúdico del aprendizaje también se convierte en un factor determinante al momento de formar personas con pensamiento crítico desde la lectura.

En tal sentido, al utilizarse como sustentos teórico-pedagógicos el constructivismo y el pensamiento crítico, es viable contribuir a un mejor aprendizaje de los estudiantes, el cual les sirve no exclusivamente para demostrar una capacidad ante pruebas evaluativas, sino en las situaciones del resto de su vida. La planificación de los juegos comenzó con una revisión documental de antecedentes orientadores, los cuales describen métodos y resultados de otras experiencias significativas. Así mismo, se identificaron referentes teóricos pedagógicos, principalmente sobre la enseñanza para la comprensión, el constructivismo y el pensamiento crítico. La estrategia es una guía de doce juegos orientados a fortalecer las dimensiones literales (triqui, ¿quién soy?, el dado contador y la ruleta), inferencial (Culebra lectora, La Oca, Adivina el final y Pinturillo interpretador) y crítica (Bingo Comprensivo, Jenga Pensador, Stop Crítico y Piratas Críticos) de la lectura.

De la implementación

La intervención pedagógica consistió en tres momentos según cada dimensión de la comprensión lectora. En primer lugar, a través de la adaptación de juegos como el triqui, ¿quién soy?, el dado contador y la ruleta preguntona por medio de interrogantes y el juego, se buscó la estimulación de los sentidos para lograr procesos de percepción, observación, y de memoria para identificar, asociar y ordenar, lo cual corresponde a la literalidad.

En segundo lugar, se propusieron juegos de competencia y de adivinanzas para poder fomentar la comprensión inferencial, ya que los estudiantes por medio de la motivación de competir y de lograr adivinar, se les retó a desarrollar su pensamiento complejo, alcanzando las habilidades de inferir, comparar, clasificar, describir, explicar, analizar, identificar causa y efecto en la información que no está explícitamente presente en el texto. Esto les permite ir más allá de la información literal y desarrollar habilidades complejas para leer entre líneas.

En tercer lugar, los juegos del bingo, Jenga, Stop y Piratas Críticos tienen el objetivo de involucrar debates, de toma de decisiones o resolución de problemas relacionados con textos literarios o informativos para fortalecer la dimensión crítica de la comprensión lectora. Estos juegos desafían a analizar y evaluar críticamente la información, formular argumentos con evidencia textual y desarrollar un pensamiento crítico en relación con lo que están leyendo.

En los tres momentos se realizó un proceso de observación que implicó el registro de información tendiente a identificar que los juegos cumplieran con los objetivos orientados a transformar positivamente el diagnóstico en las tres dimensiones de la comprensión lectora. Además, se verificó que las rúbricas de evaluación efectivamente permitieron identificar el nivel

de desempeño en cada una de las habilidades estipuladas para el nivel literal (percibir, retener, observar, discriminar, nombrar o identificar, ordenar, secuenciar); el nivel inferencial (predecir, estimar, resumir, describir, explicar, inferir, resolver problemas, causa y efecto) y el nivel crítico (debatir o argumentar, evaluar, juzgar o criticar).

De la efectividad de la guía de juegos

La guía de juegos representó una estrategia pedagógica de carácter lúdico, pertinente para el fortalecimiento de las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora. En el marco del constructivismo y el pensamiento crítico resultó en una intervención que promovió un aprendizaje significativo y al integrar actividades que desafían su capacidad de comprensión, interpretación y reflexión, les brindó la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas. Además, al fomentar la construcción activa del conocimiento a través de la interacción con los textos y la resolución de problemas, es posible potenciar procesualmente la capacidad de análisis y argumentación.

Como producto de la evaluación procesual en cada uno de los juegos para observar las mejorías en el desarrollo de la propuesta, se identificó una alta efectividad debido a que la mayoría de los estudiantes presentaron desempeños altos y básicos. Se observó que los estudiantes mejoraron su desempeño en las tres dimensiones. Durante la realización de los juegos, la mayoría demostraron una mayor capacidad para identificar personajes o situaciones de las lecturas realizadas. Mejoras similares se observaron frente a la habilidad de observar, puesto que prácticamente todos los niños y niñas dieron detalles que se presentan en torno a los personajes y acciones que realizan en la historia. También presentan mejoras en la categoría de nombrar o identificar, ya que el reconocimiento de conceptos y definiciones previas demostró mejorar la capacidad en la memoria de corto y largo plazo.

Así mismo, se identificó una mejora en la discriminación de elementos, personajes y situaciones de las lecturas, lo que a su vez les permitió establecer diferenciaciones. Respecto a emparejar, los juegos facilitaron la habilidad de los estudiantes en el sentido que lograron identificar caracteres asociados según cada personaje, acción o aspectos relevantes de los cuentos leídos y trabajados durante cada sesión lúdica.

En lo que se refiere a la habilidad de secuenciar, si bien en algunos estudiantes se observaron dificultades para identificar un orden lógico y sistemático de acciones, demostraron avances significativos, sobre todo a partir del juego de la Ruleta preguntona que enfatizó en que los niños y niñas establecieran orden de ideas según los hechos ocurridos en los cuentos. Para el

caso de la categoría inferir demostraron un mejor dominio para elaborar ideas respecto al significado de frases y oraciones de textos leídos. También se identificaron fortalezas respecto a la capacidad de explicar las causas o consecuencias de las situaciones que se narran en los cuentos que se asignaron para leerse.

En cuanto a contrastar, se observó que los estudiantes presentan una mejor habilidad para comparar, identificar oposiciones y diferencias entre personajes y situaciones. A ello se suma una alta capacidad de los niños y niñas para predecir y estimar lo que ocurriría en las historias, sobre todo en el juego de Adivina el final. Así mismo, se identificaron fortalezas en la identificación de causa-efecto y la resolución de problemas, no solo en lo que se narra en los textos leídos, sino en los juegos mismos al involucrar la cooperación para la ejecución de actividades en grupo. Frente a esta dimensión, puede señalarse que los niños y niñas lograron mejoras significativas en la inferencia, discriminación contrastación, identificación de causa-efecto y resolución de problemas. Sin embargo, aunque se observan mejoras, puede inferirse la necesidad de continuar con este tipo de ejercicios para mejorar su comprensión lectora. Respecto a la dimensión crítica, en la mayoría de los niños y niñas se identificó una mejor capacidad para argumentar y debatir. Para ello utilizaron un mejor vocabulario que en el diagnóstico y además usaron frases más elaboradas para criticar o hacer oposición a una situación narrada en los cuentos, como las presentadas en los juegos. Así mismo, la habilidad para juzgar mejoró en el sentido que expusieron ideas mejor estructuradas al momento de identificar si una situación presente en el texto era justa o no, adecuada o inadecuada. En este sentido, los juicios de valor en la mayoría de los estudiantes se soportaron en elementos consistentes y estructurados acerca de un hecho o personaje.

Discusión y/o conclusiones

Previo a la implementación de los juegos, se determinó un desempeño básico y bajo, evidenciado un resultado similar al observado en los trabajos de Murillo y Paguay (2022) y Muñoz *et. al.* (2022), quienes identifican problemas en la dimensión literal debido a la ausencia de ejercicios enfocados en la percepción, retención, discriminación y observación de la información contenida en los textos que leen los niños y las niñas. Así mismo, en los estudios de Vaca (2021) se observan rendimientos bajos en la dimensión inferencial, específicamente en la habilidad para predecir, identificar situaciones de causa-efecto y explicar situaciones implícitas. Son las mismas deficiencias que se presentaban en los estudiantes del grado cuarto previamente a la implementación de los juegos. Además, se observan similitudes en el

desarrollo de la dimensión crítica, dado que estudios como el de Hernández *et. al.* (2020) resaltan deficiencias para elaborar argumentos en favor o en contra acerca de una situación leída. Por su parte, Ruíz (2023) coincide en que antes de la implementación de una estrategia pedagógica basada en juegos, los niños de nivel de primaria demuestran falencias para juzgar o criticar con base en elementos de juicio válidos.

Sobre el diseño de estrategias pedagógicas basadas en juegos, los antecedentes descritos en el presente informe respaldan en primer lugar la necesidad de avanzar hacia propuestas innovadoras de enseñanza-aprendizaje efectivas. En el trabajo de Torres-Paredes (2022), por ejemplo, se resalta la pertinencia del juego como instrumento para mantener la atención del estudiante durante las clases o la de Vásquez y Pérez (2020) que enfatiza en el rol de la lúdica para aumentar el interés de los niños y las niñas por los temas de forma divertida. Así mismo, Barrera y Lugo (2020) y Zuleta (2022) señalan que las estrategias lúdicas contribuyen a explorar otros espacios y recursos diferentes al salón de clase y los habituales, de modo que los estudiantes abandonan formas tradicionales de aprendizaje y le aporta a un mejor desempeño. En ese sentido, la guía de juegos diseñada en la presente investigación se articula a una serie de trabajos que le otorgan una alta importancia al juego como forma innovadora y efectiva de fortalecimiento de la comprensión lectora.

A ello se suman las consideraciones pedagógicas y teóricas del constructivismo, en el entendido que de acuerdo con Barrera y Lugo (2020) es un modelo versátil para el diseño de estrategias, en las cuales el juego se convierte en un medio por el cual los estudiantes construyen y reconstruyen su aprendizaje. O como lo señala Ruíz (2023), el carácter lúdico del aprendizaje también se convierte en un factor determinante al momento de formar personas con pensamiento crítico desde la lectura. En tal sentido, al utilizarse como sustentos teórico-pedagógicos el constructivismo y el pensamiento crítico, es viable contribuir a un mejor aprendizaje de los estudiantes, el cual les sirve no exclusivamente para demostrar una capacidad ante pruebas evaluativas, sino en las situaciones del resto de su vida.

Desde las perspectivas pedagógicas del constructivismo de Piaget (1990), los estudiantes demostraron capacidades para construir su propio aprendizaje a partir de los juegos, al tiempo que conforme a los planteamientos de Vygotsky (1962) evidenciaron habilidades para adquirir conocimientos en torno a la lectura con base en la interacción en su entorno. Además, en relación con la enseñanza de la comprensión propuesta por Perkins (1999), los juegos contribuyeron a que de una manera lúdica interpretaran la información que está presente en

los textos leídos, lo que a su vez abre las posibilidades para el desarrollo de un pensamiento crítico.

El proceso de intervención pedagógica contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora a través de una propuesta dirigida a los docentes para que les facilite el proceso de enseñanza. Los juegos para las dimensiones literal, inferencial y crítico representan un ejercicio innovador que, no solo articula la lúdica, sino el uso de recursos y espacios de aprendizaje que aportan a la superación de metodologías tradicionales. Además, el desarrollo de estos juegos fue motivado hacia los juegos tradicionales, donde pueden encontrar juegos como la culebrita (Culebrita lectora), bingo (Bingo Comprensivo), jenga (Jenga Pensador), etc. juegos que pueden interesar a los estudiantes, ya que son los que pueden encontrar en su día a día y al integrarlo con una lectura, podemos lograr cambios significativos y llamativos en los procesos de lectura.

Aunque la propuesta pedagógica demostró una efectividad por cuanto se redujo el número de estudiantes con desempeño bajo, es necesario seguir implementando con una mayor frecuencia los juegos para fortalecer y desarrollar las habilidades necesarias en el proceso de lectura. Esto en el sentido de que se espera que estas actividades no sean de única vez, para poder lograr mejores resultados a causa de una continuidad de las mismas.

En vista de la aceptación que presentó la propuesta pedagógica basada en el juego, se recomienda utilizar esta guía de juegos adaptada a otras lecturas o libros. De esta manera el plan curricular de Lengua Castellana puede contar con una amplia gama de recursos y actividades para propiciar un mejor aprendizaje a raíz de la innovación en la enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de ciencias naturales con estudiantes del grado sexto en la institución educativa Fabio Rivero en Villanueva, Casanare [Tesis de maestría]*. Manizales, Colombia: Universidad Autonoma de Manizales.
- Becerra, C. y Lugo, S. (2020). *Estrategia didáctica para estimular la motivación hacia la comprensión lectora fortaleciendo el nivel literal en los estudiantes del grado tercero de primaria [Tesis de maestría]*. Bucaramanga, Colombia: Universidad de Santander.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Fuchs, D., Morgan, P. y Young, C. (2002). Responsiveness-to-intervention: Definitions evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*(18), 157-171. doi:<https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Hernández-Renza, A.; Luna-Buitrago, L. (2020). *Estrategia Didáctica Basada en el Juego para Fortalecer las Competencias Lectoras en los estudiantes de Quinto de Primaria*. Bucaramanga, Colombia. Universidad de Santander.
- Muñoz, Y., Rodríguez, S. y Román, M. (2022). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del juego como estrategia didáctica para estudiantes del grado primero de la Institución Educativa El Cairo, municipio Valle del Guaméz, departamento del Putumayo, Colombia [Tesis de maestría]*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores. Fundación Universitaria Los Libertadores:
- Murillo, M. y Maguay, M. (2022). *Estrategias lúdicas para fortalecer la comprensión lectora y los valores interculturales en los estudiantes de la “unidad educativa miguel ángel zambrano” [Tesis de maestría]*. Riobamba: Universidad Ncional de Chimborazo.
- Peréz, A., Hoyos, A., Noguera, E. y Cáceres, R. (2022). *Fortalecimiento de la lectura y escritura en el aprendizaje mediante juegos didácticos en grado tercero de la Institución Educativa Pedro Vicente Abadía del Municipio de Guacarí [Tesis de maestría]*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente: del adiestramiento a la memoria*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1990). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México: ideas.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

- Piza, M. (2023). *Desarrollo del Pensamiento Critico, a Partir De Eestrategias Lúdico-Pedagógicas en los estudiantes de grado 4° y 5° de la escuela Santa María de Palmarito De Maní Casanare [Tesis de maestría]*. Rubio, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rincón, J. (08 de 2020). *Implementación de los contenidos para aprender como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero del Colegio Luis María Jiménez - Sede San Luis de Piñalito de Aguazul, Casanare, Colombia*. Panamá: Universidad UMECIT. UMECIT:
- Sánchez, C. (2013). La comprensión lectora, base del desarrolllo del pensamiento crítico. Segunda Parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420526.pdf>
- Torres-Paredes, L. (2022). *Programa de estrategias lúdicas virtuales para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de una unidad educativa privada de Guayaquil, 2022 [Tesis de maestría]*. Piura, Perú: Universidad César Vallejo.
- Vaca, R. (2021). *Intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora en el grupo 102 del Colegio de Bachilleres del estado de Michoacán [Tesis de maestría]*. México: UNAM.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press: Boston.
- Zuleta, T. (2022). *El juego como Estrategia para la Gestión de la Competencia Lectoescritural de los estudiantes de Tercer grado de una institución educativa de Agustin Codazzi [Tesis de maestría]*. Valledupar, Colombia: Universidad Santo Tomás.



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Arianny Tristán Díaz

Las alianzas estratégicas en la atención a los trastornos de aprendizaje para su inclusión socioeducativa.

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/art04>

Fecha de Recepción: 17 de julio de 2024

Fecha de Aceptación: 12 de noviembre de 2024

Como Citar: Tristán Díaz, arianny. (2024). Las alianzas estratégicas en la atención a los trastornos de aprendizaje para su inclusión socioeducativa. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 54-65. <https://doi.org/10.61447/20241201/art04>



Diversidad lingüística en la educación superior: Formación docente y bilingüismo en el aula.

Arianny Tristán Díaz¹

Resumen

La atención a los trastornos de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel primario representa un desafío significativo para el perfeccionamiento educativo en Cuba. La implementación de alianzas estratégicas entre diversas agencias y agentes comunitarios es fundamental para garantizar la inclusión socioeducativa de todos los educandos. La institución educativa debe actuar como el centro cultural primordial de la comunidad, liderando estas colaboraciones. La evidencia recopilada demuestra que el intercambio activo y constante con las familias y los educandos propicia un entorno educativo inclusivo, que no solo aboga por la equidad y la diversidad, sino que también fomenta el respeto hacia las diferencias individuales de todos los educandos para mejorar el aprendizaje y el desarrollo en el sistema educativo cubano.

Palabras Clave: trastornos, inclusión, aprendizaje, alianzas

Abstract

Addressing learning disabilities in primary educational institutions in Cuba poses a significant challenge for advancing educational outcomes. Establishing strategic partnerships among various agencies and community stakeholders is crucial to ensuring the socio-educational inclusion of all learners. Educational institutions should serve as the primary cultural hubs within their communities, spearheading these collaborative efforts. Evidence indicates that sustained interaction with families and learners cultivates an inclusive educational environment, one that not only champions equity and diversity but also upholds respect for individual differences, ultimately enhancing learning and development in the Cuban education system.

Keywords: disorders, inclusion, learning, alliances.

¹ Scientist Title: Graduate in Elementary Education. Specialist educator. tarianny53@gmail.com
Institution: Elementary School. Conrado Benítez García City: Camalote, Nuevitas, Camagüey, Cuba.. Orcid
0009-0008-1851-3388

Introducción

La inclusión socioeducativa de los educandos con trastornos de aprendizaje representa un desafío significativo en el contexto educativo actual. La implementación de un trabajo colaborativo y dinámico entre diversas agencias y agentes es crucial para proporcionar una atención adecuada, afectiva e integral a estos estudiantes, promoviendo así su inclusión y desarrollo en todos los ámbitos.

Por lo que las alianzas estratégicas se configuran como un pilar fundamental en la atención y apoyo a los educandos con trastornos de aprendizaje, dado que estos trastornos impactan no solo su rendimiento académico, sino también su bienestar emocional y social en el entorno escolar. Por ello, la colaboración entre agentes y agencias es clave para abordar de manera integral las necesidades de estos educandos. Mi experiencia en el campo educativo respalda la necesidad de trabajar en un enfoque colaborativo, que reconozca y atienda la diversidad de contextos en los que se encuentran los educandos. Además la participación activa de las familias en el proceso educativo es esencial para fortalecer el apoyo emocional que los estudiantes necesitan para enfrentar los desafíos y frustraciones inherentes a sus dificultades de aprendizaje. Esta colaboración se extiende a la interacción con diversos agentes del ámbito educativo y de la salud, asegurando que cada educando reciba el apoyo necesario para su desarrollo. Es fundamental que los padres refuercen, desde el hogar, lo aprendido en la institución, creando así un puente efectivo entre ambos entornos.

A pesar del reconocimiento por parte de los sistemas educativos sobre la importancia de estas alianzas estratégicas, persisten desafíos que obstaculizan su implementación efectiva. La falta de coordinación entre los agentes involucrados, la escasez de recursos, la resistencia al cambio y la diversidad de enfoques y metodologías son barreras que deben ser superadas. A través de una comunicación abierta con las familias, he podido corroborar

que muchos educandos con necesidades educativas especiales enfrentan situaciones de rechazo, lo que les impide recibir la atención y el apoyo necesarios en la institución educativa.

Por lo que el objetivo principal de esta investigación es mejorar la atención y el apoyo a los educandos con trastornos de aprendizaje mediante la implementación de estrategias y programas de intervención efectiva que promuevan una educación inclusiva y de calidad para todos. Además, se busca evaluar cómo la colaboración entre diversos agentes puede contribuir a optimizar el proceso de inclusión, identificar buenas prácticas y desafíos en la implementación de estas alianzas, y proponer recomendaciones que fortalezcan este enfoque dentro del ámbito educativo

Desarrollo

Los trastornos de aprendizaje en la educación primaria para su inclusión

En la actualidad, las instituciones educativas primarias enfrentan importantes desafíos debido a la falta de recursos y a la limitada comprensión de las necesidades de los educandos con trastornos de aprendizaje. Estas deficiencias afectan su capacidad para proporcionar un apoyo efectivo y garantizar una educación inclusiva para todos los estudiantes y sus familias.

Sin embargo es fundamental que las familias comprendan la naturaleza de los trastornos de aprendizaje que presentan sus hijos, ya que esta comprensión es clave para poder ofrecer la ayuda y el apoyo necesarios para su integración en la sociedad. Además, es crucial que reconozcan que la inclusión educativa representa la mejor opción para contribuir a un sistema que pueda atender y enfrentar las necesidades de cada educando con trastornos de aprendizaje, quienes requieren una atención particular por parte de los docentes en diversos contextos de desarrollo. Estos trastornos a menudo interfieren en el aprendizaje y la participación de los estudiantes en actividades curriculares y extracurriculares.

Debe señalarse que la identificación temprana y la intervención adecuada son elementos fundamentales para apoyar a los estudiantes con trastornos de aprendizaje en el contexto

educativo Pérez y Gómez, (2023) . Diagnosticar estos trastornos desde edades tempranas permite que los educandos puedan incorporarse adecuadamente a la sociedad y recibir las intervenciones necesarias. Este enfoque no solo tiene un impacto significativo en su desarrollo académico y social a largo plazo, sino que también ayuda a minimizar las posibles consecuencias negativas y mejorar el potencial de los educandos. En cambio la detección precoz de estos trastornos no solo beneficia al educando, sino que también involucra a la familia y a los agentes educativos en un proceso de apoyo colaborativo y continuo. Este proceso es esencial para garantizar el progreso y el bienestar del estudiante a lo largo de su trayectoria educativa. La implementación de estrategias de apoyo resulta crucial no solo para prevenir dificultades mayores, sino también para favorecer el desarrollo de la autoestima y la motivación de los educandos con trastornos de aprendizaje. De esta manera, se promueve la inclusión y la equidad en el sistema educativo, asegurando que todos los educandos tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Sin embargo la inclusión socioeducativa de estudiantes con necesidades educativas especiales es fundamental para lograr que las instituciones educativas acojan adecuadamente a niños y niñas con diversos trastornos de aprendizaje. Esta inclusión no solo implica la aceptación de los estudiantes, sino también que los docentes comprendan y respondan a las distintas necesidades que puedan manifestar los educandos en el entorno escolar. Según UNESCO (2016), “la formación docente es clave para garantizar la atención adecuada a los estudiantes con trastornos del aprendizaje en el sistema educativo”.

Por lo que es imprescindible que las iniciativas de inclusión educativa ofrecidas a los educandos con necesidades educativas especiales proporcionen plenas oportunidades, independientemente de sus condiciones individuales. Estos estudiantes requieren estrategias y enfoques pedagógicos específicos que les permitan alcanzar su máximo potencial. Por lo tanto, los docentes deben estar capacitados para identificar las necesidades individuales de cada educando, adaptar el currículo y las metodologías de enseñanza, y brindar el apoyo necesario para que puedan superar sus dificultades. Se plantea entonces que la formación docente en inclusión educativa es esencial para

alcanzar una educación equitativa y de calidad, particularmente para los educandos con trastornos de aprendizaje. Docentes capacitados en estrategias inclusivas están mejor preparados para evaluar las necesidades particulares de sus alumnos, adaptar su enseñanza de manera diferenciada y generar entornos de aprendizaje que fomenten la diversidad y la participación activa de todos los estudiantes. Al promover una formación continua y especializada para los educadores en el ámbito de la inclusión educativa, se refuerza la capacidad de las instituciones para atender eficazmente la diversidad, facilitando un aprendizaje significativo, así como el desarrollo integral de cada alumno en el contexto educativo.

Dentro de este marco la capacitación de los educadores en inclusión educativa es vital para asegurar que los estudiantes con trastornos de aprendizaje reciban la atención adecuada dentro del sistema escolar. Cuando los docentes están bien preparados en prácticas inclusivas, se crea un ambiente educativo donde cada educando es reconocido y apoyado de manera individual, lo que les permite desarrollarse plenamente. Este proceso no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos al fomentar la diversidad y la equidad en el aula.

La autora respeta lo anteriormente expresado por la UNESCO, quien señala que muchos docentes y directivos no se encuentran adecuadamente preparados para interactuar con estudiantes que presentan trastornos de aprendizaje. Es de vital importancia que estos profesionales reciban una formación adecuada que les permita proporcionar una atención óptima a estos educandos, evitando así que se sientan excluidos de sus compañeros. Sin embargo, se requiere una preparación adecuada para lograr en las escuelas primarias una inclusión de calidad, permitiendo a los docentes ofrecer un apoyo sólido a estos estudiantes.

Por lo que actualmente, la integración de educandos con trastornos de aprendizaje en nuestras instituciones educativas representa un reto sustancial para los docentes. Según García, L y Fernández, S.(2022)... La personalización del aprendizaje y el uso de TIC pueden ser estrategias efectivas para atender las necesidades de los alumnos con trastornos de aprendizaje en el aula.” Las tecnologías educativas ofrecen la oportunidad de adaptar el

contenido y la presentación de la información según las necesidades específicas de cada educando. Estas herramientas pueden ayudar a superar barreras de aprendizaje y proporcionar recursos interactivos, así como videos educativos, que favorecen un aprendizaje más participativo y efectivo para los estudiantes con trastornos de aprendizaje.

Sin embargo la personalización del aprendizaje y la incorporación de tecnología en el aula son enfoques esenciales para atender de manera efectiva las necesidades de los educandos con trastornos de aprendizaje. Adaptar el proceso de enseñanza a las capacidades individuales de cada estudiante, junto con el uso de herramientas tecnológicas innovadoras, permite a los docentes ofrecer un apoyo personalizado que potencie tanto el desarrollo académico como emocional de los educandos. Esto garantiza un ambiente inclusivo y estimulante que favorece el éxito en su proceso de aprendizaje. En este contexto, la familia desempeña un papel crucial, y es fundamental crear alianzas estratégicas entre diferentes agencias y agentes, siempre orientadas hacia el aprendizaje del educando. Bolívar, A (2007) proponen un modelo conceptual de alianzas estratégicas que se centra en la formación y el desarrollo de estas colaboraciones. Las alianzas estratégicas son vitales para abordar los trastornos de aprendizaje y para promover la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades especiales, especialmente considerando que, en la sociedad actual, estos estudiantes a menudo son rechazados. Es esencial que la familia, la escuela y la comunidad trabajen en conjunto para asegurar el bienestar del educando.

Sin embargo el diseño de un modelo de alianzas estratégicas que contenga cinco componentes es fundamental para tratar de manera efectiva los trastornos de aprendizaje. Estas alianzas buscan unir esfuerzos entre diversas agencias con el objetivo de colaborar en la identificación, evaluación y resolución de los trastornos de aprendizaje. Tal colaboración crea un sistema que ofrece un enfoque integral y coordinado para atender las necesidades educativas de los educandos con trastornos de aprendizaje. En este contexto, la comprensión de los trastornos del aprendizaje es esencial. Arlington, V.A (2013)"Los trastornos del aprendizaje son un grupo heterogéneo de trastornos que se caracterizan por dificultades significativas y persistentes en la adquisición y uso de

habilidades académicas específicas." por lo que se destaca que los trastornos del aprendizaje son un grupo heterogéneo de trastornos que se caracterizan por dificultades significativas y persistentes en la adquisición y uso de habilidades académicas específicas, es de gran importancia de identificar y abordar las necesidades únicas de los estudiantes con trastornos del aprendizaje para crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos. Sin embargo Shaywitz, S. E. (2015)"Los trastornos del aprendizaje son afecciones neurológicas que afectan la forma en que el cerebro procesa la información. Estas afecciones pueden causar dificultades con una o más habilidades académicas básicas, como la lectura, la escritura o las matemáticas."

Sin embargo es crucial distinguir entre un grupo de niños que presentan dificultades específicas en el aprendizaje y otro grupo que se considera saludable, sin historial previo de trastornos de aprendizaje. Reconocer las necesidades individuales de cada niño y proporcionar el apoyo adecuado es vital para favorecer su desarrollo académico y emocional. Este reconocimiento de la diversidad en el contexto educativo permite implementar estrategias personalizadas que promuevan un ambiente inclusivo y equitativo en las aulas, contribuyendo al bienestar y éxito de todos los educandos en su proceso de aprendizaje.

Por lo que la inclusión socioeducativa aporta múltiples beneficios tanto a nivel individual como comunitario. Promueve la aceptación de la diversidad, fomenta la empatía y el respeto por las diferencias, y potencia el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales. Un ambiente inclusivo facilita el aprendizaje colaborativo, el intercambio de perspectivas y la construcción de relaciones significativas entre los educandos. En consecuencia, la inclusión contribuye a la creación de una sociedad más comprensiva, tolerante y equitativa, que valora la diversidad como un activo enriquecedor.

Sin embargo se reconoce la diversidad de los educandos y promueve la igualdad de oportunidades para que todos puedan participar activamente en la vida escolar y lograr el éxito académico y personal. La participación y el éxito de todos los educandos, la inclusión socioeducativa busca crear entornos educativos que sean acogedores, respetuosos y

adaptables a sus necesidades individuales. Para la UNESCO (2019) "la inclusión socioeducativa es un proceso dinámico que busca garantizar la participación y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus características" . La inclusión socioeducativa es un camino en constante movimiento que busca que todos los educandos, con sus características únicas, participen activamente y alcancen su máximo potencial. Es un proceso que se renueva constantemente para atender las necesidades cambiantes de cada uno, de la sociedad y del contexto educativo. La participación activa de todos los involucrados es fundamental para crear un ambiente donde se valoren las diferencias, se adapten las estrategias de enseñanza y se asegure que cada educando tenga las herramientas para triunfar. La inclusión busca un futuro donde todos, sin importar sus capacidades o dificultades, encuentren su lugar en la comunidad educativa y puedan desarrollar al máximo su potencial.

Conclusión

Las alianzas estratégicas desempeñan un papel fundamental en la inclusión socioeducativa de los educandos con trastornos de aprendizaje. Al unir fuerzas, compartir conocimientos y recursos, y establecer relaciones colaborativas basadas en la confianza, es esencial que se facilite el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y las instituciones educativas. Este enfoque permite ofrecer un apoyo integral y sostenido a los educandos, promoviendo así su desarrollo integral y su participación activa en la sociedad.

Además la construcción de relaciones entre diferentes agencias y agentes es vital para establecer una alianza sólida que genere un entorno inclusivo y equitativo. Dicho entorno fomenta el crecimiento y el bienestar de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y capacidades.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Transformando escuelas: inclusión y mejora.
- Arnaiz, P. (2017). La inclusión educativa: Un desafío para la sociedad. Madrid: Narcea.
Action_Toward_a_Theory_of_Evolution/link/5a3dab0c458515f6b039ca24/da Theory of Evolution. Rev Policy Studies Journal. 3 (33) 419-442
- American Psychiatric Association.(2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM-5). Editorial Medica Panamericana.
- Barreira V, León R y Maqueira G (2018) Estrategias Educativas y sociales para la inclusión de la Discapacidad. Editorial, Cod. 9942-8632
- Brinkerhoff, J y S, Brinkerhoff (2011) Strategic Alliances in Higher Education: A Guide to Developing and Managing Successful Partnerships.
- Bolívar, A (2007) El desarrollo profesional docente en tiempos de cambios. Revista de Educación, 343,127-154. Enlace <https://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343-07pdf>
- Burgstahler.S.L y Coryel.A (2020) Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice, Routledge
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Knowing through action research. London: Falmer Press.rnos naturales y diseñados.
- Chkout T (2013) Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial. Editorial Pueblo y Educación.
- Fontes O y Pupo M (2006) Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria. Editorial Pueblo y Educación.
- Jimerson, S. R., & Erickson, L. M. (2008). Early Intervention for Students with Learning Disabilities (pp. 235-238). New York: Guilford Press.

- Kanter, M. (2016). La revolución de la educación superior: cómo las alianzas estratégicas están transformando el aprendizaje y el trabajo. Washington, DC: Asociación Estadounidense de Colegios y Universidades. -López-M y Muñoz-García (2021) Alianzas estratégicas para la inclusión educativa: Una revisión sistemática. Revista de Educación Inclusiva, 8(1), 1-18
- Kauffman, J. B. (2017). Alianzas estratégicas en la educación superior: un imperativo para la innovación y el impacto. Revista de Educación Superior, 46(2), 123-145.
- Lara, L., y S. de Osorio, A. (1991). El agente educativo y su función pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia: CIUP.
- Llinares, S. (2010). Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw-Hill
- López R (2006) Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez F(2001) Los proceso evolutivos del niña. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019) Compilador, Educación Inclusiva .Fundamentos y prácticas para la Inclusión. Primera Edición 2017
- Pérez, A y Gómez, M (2023) Intervención Educativa en Trastornos del Aprendizaje. Revista de Educación Especial.
- Ruiz, J y Martínez, E(2021) Inclusión y diversidad. Desafíos en la Atención a Alumnos con Trastornos del Aprendizaje. Revista de Investigación Educativa.
- Rodríguez, J , Díaz-Sastre, I y Dolores López, M. (2013). El niño con dificultades de aprendizaje. Editorial Pirámide.

UNESCO(2016) Directrices sobre políticas para la inclusion de alumnos con discapacidad en la educación.Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Enlace <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000245692>

UNESCO. (2019). Inclusión educativa: Guía para la acción. París: UNESCO.

UNICEF. (2021)Directrices sobre educación inclusiva: Hacia sistemas educativos inclusivos y eficaces para todos los estudiantes con discapacidad.<http://www.unicef.org/education/sites/unicef.org.education/files/2021/09/UNICEF-Guidelines-on-inclusive-education-EN.pdf>

Vigotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Shirly Yurley Sarmiento Ramírez, Juliana Tasama Núñez y Mary Luz Parra Gómez
Viaje hacia el Reconocimiento de las Metodologías activas como apuesta a la Educación Inclusiva.

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/art06>

Fecha de Recepción: 21 de julio de 2024

Fecha de Aceptación: 01 de diciembre de 2024

Como Citar: Tasama Nuñez, J., Sarmiento Ramírez, S. Y., & Parra Gómez, M. L. (2024). Viaje hacia el Reconocimiento de las Metodologías activas como apuesta a la Educación Inclusiva. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(2), 67-86. <https://doi.org/10.61447/20241201/art06>



Viaje hacia el Reconocimiento de las Metodologías activas como apuesta a la Educación Inclusiva.

Path towards the Recognition of active Methodologies as a commitment to Inclusive Education.

Shirly Yurley Sarmiento Ramírez¹, Juliana Tasama Núñez² y Mary Luz Parra Gómez³

Resumen

Este artículo se adentra en la fascinante sistematización de experiencias en el municipio de Sopó, Cundinamarca, enfocándose en la labor de los docentes de las Instituciones Educativas Departamentales (IEDs) La Violeta y Pio X (Gabriel). Aquí, la construcción interdisciplinaria cobra vida a través de metodologías activas que no solo buscan fomentar la motivación en el aula, sino también promover una educación inclusiva. De esta manera, se inicia una narración del proceso como un viaje repleto de aventuras y transformaciones en un contexto único. El recorrido comienza con la exploración de la emocionalidad y motivación en el aprendizaje, reconociendo la subjetividad de cada estudiante, que, a través de encuentros significativos, surge el proyecto de aula “*Las emociones ejemplificadas desde el juego*”, que resalta cómo el sujeto es transversalizado por diferentes factores y contextos. En este escenario, el docente se convierte en un catalizador esencial, introduciendo dinámicas que despiertan el placer y el interés por aprender.

A medida que se reconocen las diferencias en los estilos de aprendizaje, los educadores adaptan sus estrategias enriqueciendo las prácticas pedagógicas dentro del aula. Así, se comienza a tejer un enfoque interdisciplinario mediante cinco metodologías activas, este viaje culmina en un enfoque que reconoce y valora las diferencias, permitiendo que los estudiantes asuman un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje; de esta manera, se crea un entorno educativo significativo con cada voz y experiencia se convierten en parte fundamental de la narrativa colectiva a través del podcast “*Mañanas frías de tertulia activa*”, evidenciando las transformaciones desde la educación inclusiva y la mirada del rol del educador especial.

Palabras clave: Docente, saberes, motivación, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, metodologías activas.

Abstract

This article delves into the fascinating systematization of experiences in the municipality of Sopó, Cundinamarca, focusing on the work of the teachers of the Departmental Educational Institutions (IEDs) La Violeta and Pio X (Gabriel). Here, interdisciplinary construction comes to life through active methodologies that not only seek to foster motivation in the classroom, but also promote inclusive education. In this way, a narration of the process begins as a journey full of adventures and transformations in a unique context.

The journey begins with the exploration of emotionality and motivation in learning, recognizing the subjectivity of each student, which, through meaningful encounters, gives rise to the project “*Emotions exemplified from the game*” which highlights how the subject is transversalized by different factors and contexts. In this scenario, the teacher becomes an essential catalyst, introducing dynamics that awaken pleasure and interest in learning.

As differences in learning styles are recognized, educators adapt their strategies, enriching pedagogical practices within the classroom. Thus, an interdisciplinary approach begins to be weaved through five active methodologies. This journey culminates in an approach that recognizes and values differences, allowing students to assume a leading role in their own learning process; In this way, a meaningful educational environment is created with each voice and experience becoming a fundamental part of the collective narrative through the podcast “*Cold Mornings of Active Gathering*”, evidencing the transformations from inclusive education and the view of the role of the educator special.

Keywords: Teachers, knowledge, motivation, teaching styles, learning styles, active methodologies.

¹ Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3059-773X> CvLAC, https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002304200 sysarmientor@upn.edu.co

² Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1261-119X>. CvLAC. https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002292780

³ Doctora en Educación, Docente Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8828-7082> CvLAC. https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001119354

Introducción

En el marco de dar a conocer el rol de la educación especial desde una apuesta interdisciplinar con miras a una educación inclusiva, el proceso de investigación se desarrolla en el marco del trabajo de grado titulado “*Metodologías Activas: una apuesta a la educación inclusiva desde la sistematización de experiencias de los docentes de la IED Técnica La Violeta y sede Pío X (Gabriel) del municipio de Sopó, Cundinamarca*”. Nos permite, en palabras de (Yarza, 2005, p.302), desarrollar un proceso que “conlleva a una enseñanza para el afuera, para el viaje, para el desplazamiento, para la navegación, para nadar, para partir(se), para dejar(se), para atravesar(se)”, convirtiéndose en una travesía compartida que, en lugar de ser un destino fijo, se presenta como un recorrido dinámico, que se construye en cada viaje, se emprende para aportar a otras miradas de abordar el aula y construir en colectivo.

En este sentido, cada paso del viaje se revela como una parada en un camino que invita a la reflexión, desde el reconocimiento del contexto hasta la identificación de preguntas que nos confrontan. Aquí, las diferencias se convierten en brújulas que guían la práctica docente, permitiendo un entendimiento más profundo de las dinámicas que influyen en el aprendizaje; así, a medida que exploramos las subjetividades, las metodologías activas emergen faros de cambio, promoviendo un enfoque que valora cada experiencia.

Sin embargo, el viaje no termina en la reflexión, pues la búsqueda de una educación inclusiva se convierte en un llamado a la acción; en este marco, se materializan nuevas interacciones que enriquecen el aprendizaje y el valor que se da a cada estudiante y docente que participa. Por lo que se logra reflexionar sobre el impacto de esta experiencia, una transformación de la mirada hacia la educación especial, que se desliga de relacionarse únicamente con la discapacidad y se permite tomar el camino del tejido social, donde la práctica pedagógica se teje en una red de significados que reconocen y dialogan la diferencia. La metodología de la investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, el cual busca comprender y describir fenómenos sociales en su contexto natural. Según Graham Gibbs (2007), “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (p. 14), un enfoque que nos permite acceder a las experiencias vividas, interacciones y documentos en su contexto real, lo que es crucial para captar la complejidad de las situaciones educativas que estamos analizando. Así mismo, la investigación cualitativa, en este sentido, se centra en las particularidades de las experiencias humanas y busca una comprensión profunda de las dinámicas que

emergen en el aula, como lo afirma Gibbs (2007), este enfoque permite “acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias” (p. 15). Al adoptar un diseño de investigación desde la perspectiva de sistematización de experiencias pedagógicas, no solo se limita a la recolección de datos, sino que se enfoca en la interpretación y el análisis crítico de las realidades educativas.

En esta línea, se le da una mirada y un trazo a la investigación en la que se ve la sistematización como un viaje que implica producir conocimiento crítico a partir de la práctica, el cual se relata y presenta mediante el diseño metodológico que se estructura desde la perspectiva de Jara (2011), que propone cinco paradas: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexiones a fondo y punto de llegada; por lo tanto, este da cuenta de la ruta que se lleva a cabo para lograr la aplicación de las metodologías activas.

Figura 1

Ruta metodológica de la sistematización.



Nota: El gráfico emerge de los momentos propuestos por Jara (2011).

Recorriendo Nuevos Horizontes

El viaje inicia por la **Primera parada o Punto de partida**, enmarcada en el reconocimiento y lectura del contexto con base en las diferencias; un aspecto que fue constituido desde el recorrido por las instituciones y el diálogo con los docentes, un acto significativo basado en el disfrute de cada sujeto que habita el aula, permitiendo la contextualización con una mirada en los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos que son construidos a partir de las perspectivas recolectadas durante nuestra observación participante.

En este sentido, se contextualiza el espacio de sistematización con una ubicación más amplia en el municipio de Sopó, perteneciente al departamento de Cundinamarca; este se sitúa en la intersección entre lo rural y lo urbano, experimentando un crecimiento económico ligado al turismo y la producción agrícola y lechera. Sin duda alguna, este entorno tranquilo se ve influenciado por la expansión de Bogotá (capital de Colombia), que ha traído consigo una mezcla cultural y un aumento de industrias y edificios residenciales, pues a pesar de sus características rurales, Sopó presenta una infraestructura que refleja esta transformación, lo que genera una dinámica social rica y diversa. Por su lado, las veredas de La Violeta y Gabriel destacan por su paisaje agrícola, donde la economía local se basa principalmente en la agricultura y la ganadería, que pintan sus montañas verdes con olor a fresas, frijoles, papas, girasoles y leche; lugares de fácil acceso con vías pavimentadas y rutas de transporte público con 30 minutos de diferencia, lo que facilita la conexión de los habitantes con el municipio. (Plan de Desarrollo Municipal 2020 - 2023).

Figura 2

Vereda Gabriel, Municipio de Sopó, Cundinamarca.



Nota: fotografía tomada por las autoras de la vereda.2022

En aquellas veredas se encuentran las Instituciones Educativas, la IED Técnica La Violeta y su sede de primaria Pio X (Gabriel), espacios sumergidos por la naturaleza, enfocándose en un aprendizaje significativo y en la formación técnica agropecuaria, como diálogo constante con las dinámicas del contexto; así mismo, entre las instituciones y las veredas se reconoce una enriquecedora interculturalidad, donde se validan los saberes previos y la historicidad. No obstante, se observan desafíos frente a los procesos de inclusión, ya que al llegar al contexto los docentes muestran gran preocupación al no saber qué estrategias utilizar en el aula para los estudiantes con discapacidad; aun así, en sus discursos mencionan que el reto está en los factores que transversalizan el aula, lo que requiere de una atención a las diferencias, por lo que buscan seguir construyendo desde el pensamiento crítico y la educación para la vida; aspecto que influye significativamente en el acercamiento y afinidad entre docentes y educadoras especiales, determinando la participación y construcción interdisciplinar durante el recorrido.

Incógnitas que Forjan Caminos

Esta acción de lectura del contexto se articula con la **segunda parada “Preguntas iniciales”**, que, como su nombre lo indica, es un espacio de cuestionamiento frente a ¿Qué queremos sistematizar?, ¿De qué forma lo haremos?, preguntas resueltas en la identificación de tres ejes problematizadores: Primer eje problematizador, *“motivación y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Aquí destaca la desmotivación y el manejo emocional como aspectos centrales que generan preocupación en los docentes, lo cual se debe a las dificultades que enfrentan para abordar situaciones relacionadas con factores contextuales y las relaciones interpersonales que afectan el aprendizaje de los estudiantes; por ello, la necesidad de que los docentes reconozcan la interseccionalidad como un enfoque fundamental para comprender a sus estudiantes en todas sus dimensiones.

De esta manera, emerge el segundo eje problematizador denominado *“influencia de los estilos de enseñanza en el proceso educativo”*, donde se revela la falta de interés de algunos docentes al momento de reconocer sus estilos de enseñanza, comprendiendo que algunos se centran en la simple transmisión de conocimientos sin cuestionar ni fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes; lo que impide reflexionar sobre las estrategias que se llevan al aula. Por consiguiente, se dejan de lado las diferencias como aspecto transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el tercer eje problematizador, denominado “*sentires y articulación de los docentes frente a la implementación de metodologías activas*”, en medio del reconocimiento del contexto, se reconocen cuestionamientos e inquietudes por parte de los docentes al momento de diseñar actividades para estudiantes con discapacidad o a quienes ellos consideran con problemas de aprendizaje; por tanto, se debe generar diálogo reflexivo frente al quehacer pedagógico, especialmente en la planificación de actividades y acciones que abarque la inclusión desde el reconocimiento de las diferencias en el aula.

Trazando Mapas de lo Vivido

Una vez definida la ruta a seguir, llega el momento de relatar de manera descriptiva las experiencias, aspecto que le compete a la **tercera parada *Recuperación del proceso vivido***, un proceso relatado mediante las categorías de investigación, las cuales permiten un análisis organizado a través de un hilo conductor desde la narración pedagógica.

Inicialmente, durante nuestro recorrido por el contexto, se identifican cuestionamientos acerca de la acción pedagógica y desconocimiento frente a la educación inclusiva y el rol de la educación especial dentro de la institución educativa; por ende, se crea el espacio denominado “*Encuentro de construcción colectiva*”, cuya finalidad es recoger los sentires, los saberes y la experiencia para llegar a la reflexión a través del diálogo y la construcción interdisciplinar.

Figura 3

Encuentro de construcción colectiva con docentes de las IEDs La Violeta y Pio X.



En aquel intercambio de saberes, los docentes expresan su preocupación ante la desmotivación y las emociones de los estudiantes; así, se propone abordar este aspecto como eje transversal en la investigación pedagógica y proceso a sistematizar. Aquella categoría inicia con un viaje introspectivo por los espacios que habitan día a día, una cartografía de relaciones que da cuenta de las dinámicas en el contexto educativo; desde espacios naturales que se convierten en refugios donde pueden ser ellos mismos y expresarse sin miedo a ser juzgados, hasta lugares donde aparece la dominación como aspecto que crea tensiones ideológicas de poder o discriminación.

Entre las tensiones se encuentra la huerta escolar, que de cierta manera no logra escapar de este tumulto, ya que muchos estudiantes no ven su valor, sienten que las dinámicas internas y los conflictos limitan su participación y aprendizaje; en contraste, hay una profunda conexión cultural y socioeconómica con la agricultura y la ganadería, creando un vínculo, el cual se nota en los rostros de aquellos sujetos que la habitan. No obstante, el aspecto más trascendental de esta cartografía es la manera en que los estudiantes conciben el espacio de orientación, ya que se convierte en otro territorio de desencuentro; teniendo en cuenta que los estudiantes lo relacionan más con el alivio de dolencias físicas que con el apoyo emocional, dejando a los jóvenes en una búsqueda constante de comprensión y ayuda.

Esto revela una verdad ineludible: la necesidad urgente de transformar la comunidad educativa en un espacio inclusivo donde se reconozcan las emociones de los estudiantes; de esta manera, nace el buzón de sentires, el cual se convierte en un integrante más en el viaje en el que los estudiantes pueden expresar sus emociones. Un ejemplo de ello, como menciona el estudiante de grado noveno: *“Soy muy sociable con mi mamá, pero me da miedo decirle mis problemas, no me gustaría verla llorar, soy una persona que se apega muy fácil y me aguanto mucho las emociones”* (Estudiante 1, 2023).

Esta y otras voces aparecen en el transcurso del proyecto colectivo denominado *“Las emociones ejemplificadas desde el juego”*, del cual participan estudiantes de grado cuarto, quinto, octavo y noveno, que durante un mes asumen retos de autocontrol emocional, donde a través del Aprendizaje Basado en Proyectos los estudiantes crean un juego que enlaza las temáticas de autorreconocimiento, reconocimiento de las emociones, la relación con el otro y el autocontrol, los cuales son abordados desde distintas dinámicas que cautivan la atención y el interés por participar del proceso.

En medio del diálogo con los docentes acerca del proceso que se lleva sobre las emociones y la motivación, se amplía la mirada hacia los factores académicos a partir de la categoría estilos de enseñanza

y aprendizaje; siendo necesario el paradigma cuantitativo mediante el proceso de adaptación y aplicación del “Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje” y de estilos de enseñanza del “Cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez”. Cabe mencionar que, este análisis cuantitativo emerge reflexiones a los docentes frente al accionar en el aula, que le da ese sentido al dato desde la voz, el diálogo y recobra valor el número desde la reflexión, siendo el estilo de enseñanza funcional el que predomina con un 60%, seguido del estilo abierto con el 30% y el multiestilo con 10%.

Por otra parte, el estilo de aprendizaje que predomina es el reflexivo con un 27%, seguido del estilo teórico con un 24%; luego el multiestilo con el 22%; después el pragmático con un 15% y finaliza el estilo activo con el 12%. Es importante mencionar que por curso prevalece un estilo diferente, lo que determina las relaciones interpersonales y las dinámicas pedagógicas en el aula; lo cual, en dadas situaciones, llega a modificar los estilos de enseñanza de los docentes, un aspecto constructivo, como lo menciona un docente *"El estilo de enseñanza Multi ha sido como un aprendizaje. Yo siempre no he sido así, precisamente he tratado de ser como muy flexible, entendiendo que en el aula me encuentro universos múltiples, sobre cómo les gustaría aprender"* (Parlanchín Andante, 2024).

Aquel recorrido que se realiza frente al reconocimiento de las subjetividades se materializa en la categoría de la aplicación de las metodologías activas, entendidas como *“aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje”* (Labrador y Andreu, 2008, p. 5). De tal manera, en este apartado la construcción interdisciplinar se convierte en un eje fundamental y se plantea un espacio de rutas de enseñanza mediante la plataforma Classroom, donde se encuentran presentaciones, recursos y materiales de las metodologías activas. Allí, cada uno de los docentes de la institución tuvo la oportunidad de acercarse y reconocer cada una de las metodologías activas; donde 8 docentes deciden unirse a este viaje.

Comprendiendo esto, nos sumergimos en una nueva aventura interdisciplinar, una construcción entre docentes y educadoras especiales, que trae consigo situaciones problemáticas frente a los espacios y tiempos para reunirnos a dialogar y crear; de tal manera, se busca una alternativa desde la metodología activa de aula inversa que posibilita otros momentos y ritmos. Para esto se utiliza la plataforma Classroom, esta se puede consultar en el enlace. que encuentra a continuación: <https://classroom.google.com/c/NjY4Mjk4MTQ4Njg4?cjc=fvyc7jv>, en esta se crea un espacio denominado “Explorando rutas de enseñanza”, a fin de dar a conocer las distintas metodologías activas

a los docentes. De este proceso, seis docentes de la IED Técnica La Violeta toman la decisión de unirse al viaje que se realiza desde un acompañamiento individualizado en la elaboración de una planeación que considera la motivación y la emocionalidad de los estudiantes y del rol docente, además de los estilos de enseñanza y aprendizaje, sin olvidar la identificación de barreras actitudinales y comunicativas con sus respectivos ajustes razonables. Cabe resaltar que, durante el recorrido, emergieron diferencias o situaciones que hicieron tomar la decisión por parte de algunos docentes de no continuar con el proceso debido a creencias, pensamientos o dinámicas dentro de las instituciones.

Por lo que, de aquella ardua labor, se logra la aplicación de cinco metodologías activas: la primera es “*Mi Mapa de Sueños*”, utilizando la metodología de aula inversa, en esta el docente se cuestiona sobre los proyectos de vida de los estudiantes del curso 701 y trae a colación como eje fundamental el autoconocimiento para crear un diálogo reflexivo acerca de sus motivaciones, sueños y metas a corto y largo plazo; estas distintas sesiones finalizan con la creación del mapa de sueños, en el que se observa el entusiasmo y participación de todos durante su creación.

Al mismo tiempo se empezaba a construir interdisciplinariamente desde el Aprendizaje Basado en el Juego con el “*Reconocimiento de mi Rutina Diaria en inglés*” cada uno de los encuentros de diálogo es mediado por la emoción y la incertidumbre que causa el pensar sobre la efectividad de lo que se está planeando; aun así, surgen actividades como la búsqueda del tesoro, juguemos en el bosque y un crucigrama de acciones, lúdicas que permite que durante aquel espacio este presente la emoción al momento de competir, lo que desencadena situaciones de tensión; sin embargo, son momentos de disfrute y diversión que los estudiantes logran atesorar en sus mentes y corazones generando un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Otra de las metodologías activas que se emplea dentro de la institución es el Aprendizaje Basado en Problemas, donde la docente plantea la “*Estadística y Análisis Cuantitativo de las Situaciones Problemáticas de la Institución*” con los estudiantes del grado noveno, los cuales deben conformar grupos para crear una encuesta sobre alguna problemática de la institución que les interesa, seguido de un análisis mediante un informe que da a conocer el análisis de cada una de las preguntas. Sin embargo, no todos los estudiantes llegan a dar respuesta a esa posible solución del problema, lo que genera cuestionamientos e incertidumbres, que luego de hablar con los estudiantes son aclaradas, logrando comprender por qué el proceso está lleno de conflictos y tensiones; todo se debe a los desacuerdos frente a los roles que cada uno asume durante el proyecto, debido a que las emociones y la motivación están presentes durante los

encuentros y en su sentir. A pesar de las dificultades, no es posible dejar de lado los aspectos positivos, en los que otros estudiantes mencionan que disfrutaron el proceso logrando fortalecer sus habilidades con la tecnología o las matemáticas.

La metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos está presente a lo largo de este recorrido al escuchar diferentes experiencias de los docentes; por tanto, era de esperar que hiciera parte de este viaje. Es así como el docente Parlanchín andante plantea el espacio “*Primeros años de la Colombia republicana: un Relato en el Kamishibai*”; allí, los estudiantes del grado noveno conforman grupos a través de roles de líder, encargado de coordinar y organizar el trabajo del grupo; el creativo, cuya labor es diseñar y elaborar las láminas del Kamishibai; y el detective, responsable de buscar la información histórica necesaria para el proyecto. Dentro de este proceso también emergen relaciones de tensión y conflicto frente a la responsabilidad y afinidades; no obstante, a pesar de estas diferencias, el proyecto logra su objetivo principal, teniendo como resultados historias de “guerra de los supremos”, “abolición de la esclavitud en Colombia”, “Estados Unidos de Colombia”, “desarrollo del ferrocarril” y “separación de Panamá”.

De igual manera, la docente agricultora de amor trabaja desde el Aprendizaje Basado en Proyectos, denominando este proceso “¿Cómo se cuidan los conejos?” El proyecto comienza en el aula desde un acercamiento teórico de las características de los conejos, su anatomía y comportamiento y los cuidados específicos que requieren. El aula se convierte en un lugar de encuentro antes de dirigirse al campo, ya que allí se asignan tareas de indagación: estudiar cómo alimentar los conejos correctamente, cómo asegurar un ambiente limpio y cómo prevenir enfermedades; así como organizar horarios de cuidados, incluidos los fines de semana, que les permite desarrollar un sentido de compromiso más allá del horario escolar. Sin embargo, todo cambia cuando una mañana encuentran a los conejos muertos dentro de sus jaulas, lo que lleva a la Agricultora de amor a continuar con las clases teóricas sobre el cuidado de estos animales, profundizando en los aspectos más técnicos de la crianza y el mantenimiento de su salud; así los estudiantes integran otras actividades dentro de la huerta, como rociar las plantas, sembrar nuevas especies y cuidar de los cultivos, logrando comprender que este caso puede suceder en varias situaciones o circunstancias porque es el ciclo de la vida.

Dichas experiencias que recogen sentires y perspectivas por parte de los estudiantes se recolectan en un formato de autoevaluación cualitativa que posibilita la expresión creativa. Así mismo, al finalizar la aplicación de cada una de las metodologías activas, consideramos fundamental construir un podcast

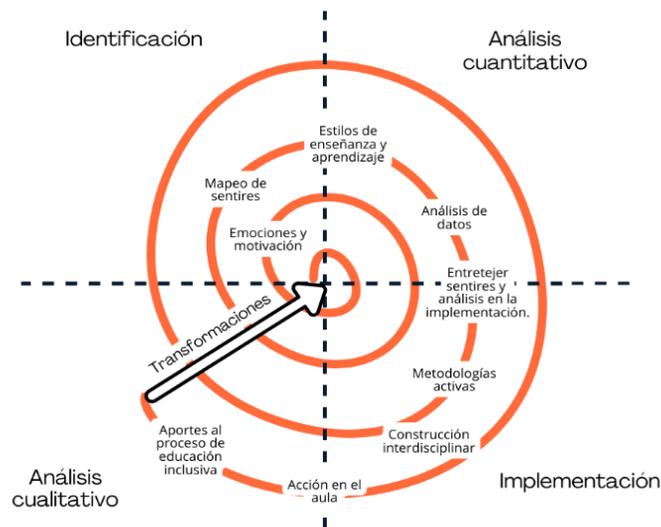
denominado “Mañanas frías de tertulia”, que da lugar a las voces de los docentes, estudiantes y educadoras especiales, en torno a la construcción interdisciplinar, experiencias significativas, momentos que cautivan el interés, causando motivación, la educación inclusiva y el rol de la educación especial dentro de la institución educativa.

Kilómetro tras Kilómetro, Reflexionando Por Qué Pasó lo Que Pasó.

La narración es sin duda uno de nuestros elementos favoritos en esta sistematización, pero no tendría sentido sin la **cuarta parada de este viaje: La reflexión de fondo**, con su pregunta clave: ¿por qué pasó lo que pasó? En este punto, nos detenemos para observar y analizar con claridad todo lo que ha sucedido; de esta manera, se realiza un análisis triangular, elaborado mediante una matriz de recolección de voces, acciones, sentires y reflexiones de docentes, estudiantes y educadoras especiales, retomando autores y antecedentes investigativos que sustentan y examinan el viaje de sistematización; esto, a través de un análisis en espiral, el cual es una representación dinámica y evolutiva del proceso analítico y meticuloso de las categorías y subcategorías definidas al inicio de este viaje, con las cuales hemos logrado vislumbrar las dinámicas ocultas que impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto siguiendo la mirada de la metodología cualitativa, en la que hay “una preocupación importante del análisis cualitativo es describir lo que está sucediendo, responder a la pregunta: ¿Qué está pasando aquí?” (Gibbs, 2007, p. 26)

Figura 4

Gráfico en espiral



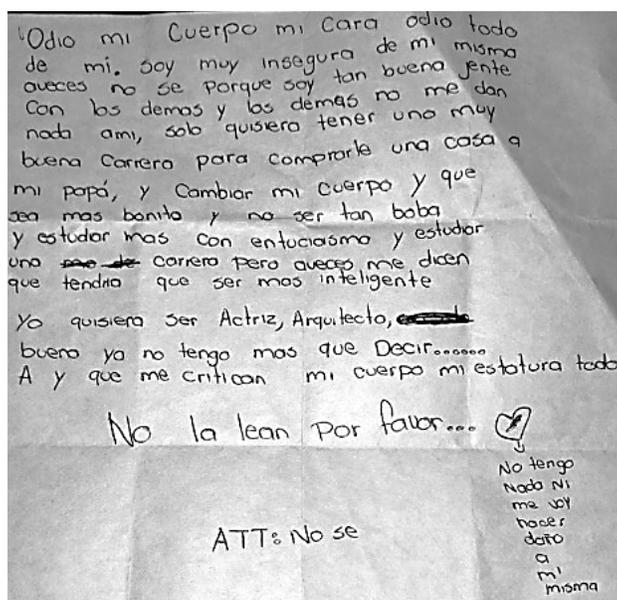
Nota Gráfico en espiral que representa el análisis de categorías.

Uno de los ejes centrales de nuestro análisis ha sido la interrelación entre emociones y motivación, un aspecto que destaca la necesidad de considerar el vínculo emocional en la educación; debido a que, las emociones influyen directamente en la disposición tanto de docentes como de estudiantes para participar activamente en el proceso educativo. A partir de esta categoría, se definieron dos subcategorías: Autorreconocimiento y Relación Sociocultural, que nos han permitido desglosar y analizar experiencias específicas.

El autoconocimiento emerge como un elemento crítico en el proceso educativo. Basándonos en la postura de Skliar (2002), hemos observado que el verdadero autorreconocimiento requiere una inclusión del "yo" en la diversidad, lo que permite a los individuos entender sus identidades y emociones en el contexto social. Las cartas recolectadas en el buzón de sentires evidencian una conexión entre los estudiantes y su entorno, resaltando sentimientos de orgullo por su identidad rural y frustraciones personales que surgen de la presión social. Así mismo, las narraciones reflejan una complejidad emocional en la que se entrelazan la autocrítica y la aspiración personal, lo que indica la importancia de proporcionar espacios de diálogo y reflexión que permitan a los estudiantes explorar y validar sus emociones. Es importante resaltar que este proceso no solo favorece su autoconfianza, sino que también impacta positivamente en su motivación intrínseca y en la percepción de sus capacidades.

Figura 4

Carta de relación sociocultural de estudiante



En esta línea de la primera categoría de emocionalidad, el contexto sociocultural ha demostrado ser un factor determinante en la expresión de emociones y en la motivación de los sujetos; pues las interacciones

educativas están marcadas por relaciones de poder y estereotipos que afectan el comportamiento y el aprendizaje. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de los conflictos relacionados con la dominación y los juicios sociales que pueden obstaculizar el desarrollo emocional y académico.

Además, se ha observado que la presión social y los estereotipos afectan la autopercepción de los estudiantes, creando barreras para su aprendizaje; situación que es narrada y analizada en los encuentros con docentes, que a su vez se enfrentan las tensiones derivadas de la necesidad de equilibrar exigencias académicas con el bienestar emocional de sus estudiantes, una dualidad que resalta la importancia de que los educadores reconozcan sus propias emociones y las de sus estudiantes, promoviendo un ambiente de aprendizaje más saludable y equitativo.

Siguiendo con la ruta en espiral, damos una nueva vuelta hacia la categoría de los estilos de enseñanza y aprendizaje, los cuales revelan un aspecto fundamental en la dinámica educativa: cómo el interés, la participación y las afinidades de estudiantes y docentes están profundamente influenciadas por emociones y motivación. De esta manera, este análisis se centra en reconocer que a menudo los elementos emocionales que afectan el aula son ignorados, llevando a la necesidad de explorar cómo estos factores configuran la relación entre docentes y estudiantes; es por esto que esta categoría se descompone en dos subcategorías fundamentales, las dinámicas de relación entre docente y estudiantes, y el quehacer docente, permitiendo una comprensión más profunda de cómo se configuran las interacciones en el aula y cómo estas influyen en el proceso de aprendizaje.

Aquellos docentes que formaron parte de la investigación se caracterizan por enfoques prácticos y flexibles, promoviendo un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo, se refleja en dinámicas que integran la granja, proyectos de emprendimiento y la interrelación de asignaturas, adaptándose a las necesidades de la zona rural y a las metas de vida de los estudiantes. En este contexto, las relaciones entre docentes y estudiantes varían en función de las afinidades y subjetividades; pues según Ballesteros et al. (2014), durante clases magistrales, sólo algunos estudiantes participan y, al implementar diferentes tipos de actividades, desde la experimentación, la reflexión y la aplicación de ideas, aumenta la participación; lo cual permite observar cómo las dinámicas en el aula influyen directamente en el aprendizaje, siendo fundamental que los docentes adopten estrategias que respondan a los estilos de aprendizaje.

Sin duda alguna, el aprendizaje se entrelaza con la experiencia en el entorno, siendo un proceso continuo que se compone de aprendizajes previos; en este sentido, la mayoría de los estudiantes muestran preferencia por estilos reflexivos y teóricos, sugiriendo una tendencia hacia el aprendizaje mediante la reflexión profunda; sin embargo, el estilo activo es menos común, indicando una menor inclinación hacia el aprendizaje experiencial. Por otro lado, la presencia significativa de estilos pragmático y multi refleja una variedad que podría aprovecharse para diseñar estrategias educativas más amplias e inclusivas. Por lo tanto, aunque el enfoque predominante es práctico y experimental, no se pueden pasar por alto los demás estilos; pues bien, un docente comprometido se esfuerza por implementar dinámicas que capten el interés de todos los estudiantes, que claramente para lograrlo es esencial un proceso de autorreflexión crítica, revaluando su práctica en el aula, que nos lleva a considerar la siguiente subcategoría: el quehacer docente.

Durante el análisis se observa que, a medida que los estudiantes avanzan de grado, hay una disminución en el estilo activo y un aumento en los estilos reflexivo y teórico; una variable que sugiere que, con el tiempo, los estudiantes desarrollan una preferencia por métodos que implican mayor cuestionamiento y análisis de teorías. No obstante, es crucial reconocer la dinámica de estilos dentro de cada curso, reflejando también que cada estudiante posee un proceso único que debe ser considerado en la planeación pedagógica, que tiene discusión en la percepción que los estudiantes tienen de los docentes, lo cual influye notablemente en el quehacer educativo. Abello y Hernández (2010) destacan que la dimensión social en el aula está relacionada con el nivel de cercanía y afectividad entre docentes y estudiantes, hecho que se observa en las cartas escritas por los estudiantes durante el proyecto de emociones, donde algunos mencionaron docentes que no les agradaban por sus métodos de enseñanza.

De este modo, el quehacer docente se ve influenciado por factores culturales, sociales y académicos que orientan las acciones en el aula, donde los estilos de enseñanza son comportamientos del docente situado en contexto y constituido por su subjetividad; en este sentido, se observa una tendencia hacia la innovación pedagógica y la personalización del aprendizaje, especialmente por aquel docente que adopta un enfoque multi, buscando sus métodos para fomentar una participación de los estudiantes.

Desde esta mirada, se permite abrir paso a la categoría de metodologías activas, un momento que se considera central en la sistematización, donde en este punto se revela un diálogo de emociones y reflexiones, comprendiendo que no solo se logra potenciar la construcción interdisciplinar, sino que también favorece la relación entre docentes y estudiantes, promoviendo una educación inclusiva vista

desde las diferencias; todo aquello analizado desde las subcategorías: Construcción interdisciplinar y acción en el aula y educación inclusiva.

Las conversaciones con los docentes han revelado la necesidad de abordar la escasa formación en educación inclusiva, donde las metodologías activas se presentan como una herramienta para ampliar las miradas y las acciones de enseñanza-aprendizaje. Como argumentan Navarro et al. (2022), la implementación de estas metodologías en la formación docente es crucial para fomentar un ambiente inclusivo que reduzca la brecha entre teoría y práctica; es así como la construcción interdisciplinar se convierte en un hilo conductor que transversaliza el reconocimiento y la aplicación de metodologías activas, propiciando un entorno colectivo que da valor a los saberes propios de las áreas del conocimiento. En vista de ello, los relatos de los docentes ilustran la importancia de la cooperación, mostrando como el diálogo puede enriquecer la planificación y la práctica educativa; teniendo en cuenta que en la reflexión de los docentes sobre la implementación de nuevas propuestas resalta la necesidad de adaptarse y modificar prácticas, generando un ambiente donde las ideas pueden florecer, desde sus palabras: "*Esa propuesta que ustedes trajeron me pareció muy completa, muy integral y pues es muy interesante poder aplicarla en el aula*" (Viajero de corazón amable, 2024). Es fundamental mencionar en este punto que, antes de construir de manera interdisciplinar, fue necesario escuchar, reconocer la subjetividad de los docentes, dialogar desde el valor de sus saberes y, como pares, permitimos compartir experiencias, conocimientos e ideas que posibilitaran planear a partir de las metodologías activas.

De este modo, cada metodología activa enfrenta desafíos particulares que influyen en sus resultados y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes; pero un aspecto en común son los principios de las metodologías activas, que posibilitan un espacio donde la participación estudiantil se convierte en el eje central del proceso; sin embargo, la diversidad de contextos y realidades de los estudiantes puede dar lugar a respuestas diversas donde la experiencia muestra que la participación, conexión y motivación de los estudiantes con los espacios académicos está determinada por sus intereses y habilidades, generando experiencias totalmente diferentes en cada uno de los sujetos.

Desde la perspectiva de los docentes hay un discurso de la riqueza y complejidad de la implementación de las metodologías activas, en las que los desafíos que enfrentan al tratar de adaptarse a las diferencias de sus estudiantes son evidentes, pero la reflexión compartida sobre la importancia de la construcción interdisciplinar destaca como la posibilidad de un ambiente de confianza y respeto puede facilitar la inclusión. Teniendo en cuenta que salir del individualismo y fomentar un espacio donde cada voz sea

escuchada es fundamental para enriquecer el proceso educativo, reflexiones que permiten reconocer que la educación y el aula son transversalizadas por múltiples factores, que al darles una mirada y valor se crea un espacio enriquecedor de saberes, subjetividades e inclusión desde la transformación del aula.

De este proceso se han generado una multitud de aprendizajes, pero esta vez los enmarcamos en que la reflexión, recopilación y aplicación de las metodologías activas permite reconocer otras formas de habitar el aula, dejando de lado acciones que limiten el ser, estar y pensar del estudiante como del docente frente a su quehacer pedagógico; por ello, el diálogo y la construcción interdisciplinar permiten recoger los sentires, la emocionalidad, motivación y las barreras que se presentan en el aula, siendo los estudiantes un actor activo de su aprendizaje y el docente un mediador de la enseñanza. Esto es observado en las transformaciones de las dinámicas de diálogo interdisciplinar por parte de los docentes, permitiendo ahora espacios de cuestionamiento y reflexión sobre la educación inclusiva abordada desde las diferencias y la interseccionalidad.

Ecos de una Llegada

En ese sentido, **la quinta y última parada, “Puntos de Llegada”** nos permite reflexionar principalmente sobre nuestra experiencia. De cierta manera, lo centramos en ser educadoras especiales que buscan espacios para desarrollar nuevas miradas del accionar de la educación especial, pues somos conscientes de que bajo los imaginarios sociales y muchas veces políticos, nos encierran únicamente en el aspecto de atender a la discapacidad. De tal manera, Muñoz y Piracoca (2022) mencionan que *“en ocasiones, los enfoques pedagógicos de la Educación Especial son percibidos desde una sola arista, la arista de la discapacidad, aunque insistentemente se hable de reconocer el contexto”* (p.51).

Por esta razón, es fundamental seguir encaminados en la defensa de educadores especiales que nos movemos por la interculturalidad, el reconocimiento del sujeto desde la interseccionalidad y la construcción interdisciplinar por un valor de la diferencia; sin embargo, en la sistematización decidimos no dejarlo únicamente en ese reconocimiento o la reflexión netamente en palabras. Contrario a esto, lo materializamos desde estas interacciones que construimos en el aula; por tanto, en los siguientes apartados se retoman las problematizaciones que emergieron al inicio del viaje y que se mantuvieron durante el proceso de aplicación, análisis y, finalmente, en los puntos de llegada.

Nuestro recorrido inició con la motivación y las emociones y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquel cuestionamiento deducimos que en el proceso educativo es fundamental el reconocimiento de la interseccionalidad y las diferencias, teniendo en cuenta que cada sujeto que habita el aula está constituido por factores socioculturales y socioeconómicos que determinan su motivación y emocionalidad en el contexto educativo, configurando su accionar dentro de la institución con cada sujeto que se relaciona y los espacios que recorre. Por ello, el docente tiene un rol esencial al reflexionar sobre las estrategias que está llevando a cabo en el aula, teniendo en cuenta que los estudiantes disfrutan salir de las actividades rutinarias que dejan a un lado el dinamismo o el aprendizaje significativo.

Aquello da paso a los estilos de enseñanza y aprendizaje con respecto a las dinámicas de relación y quehacer docente, mediante un enfoque cuantitativo que permite a los docentes reconocer que, aunque se caracterizan por enseñar desde el estilo abierto, funcional, formal o estructurado, es fundamental plantear actividades que respondan a las diferencias en el aula, teniendo en cuenta que los sujetos no aprenden igual y cada uno genera sus propias estrategias metacognitivas durante su proceso educativo; convirtiéndose el docente en un mediador y facilitador a través de sus saberes y experiencias.

En este sentido, las metodologías activas logran realizar un impacto que transversaliza todo el viaje; debido a que no solo se realiza una planeación pedagógica que aborda temáticas a trabajar en el aula, sino que a través del diálogo reflexivo los docentes identifican las barreras y ajustes que se pueden generar, comprendiendo que muchas de ellas se deben a factores motivacionales y a los estilos de enseñanza que influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, se reconoce que es el docente quien debe realizar una lectura del contexto, espacio o situación y ofrecer alternativas; así los estudiantes se involucraron de manera activa en su propio aprendizaje.

Concluyendo que este viaje es una apuesta que permite a la educación inclusiva brindar espacios de apertura en donde todas las habilidades de los sujetos sobresalen y permiten un mejor proceso en el aprendizaje. Que genera satisfacción en los estudiantes y en el quehacer docente, que aporta conocimientos a los docentes y al mismo tiempo transforma prácticas desde un ejercicio reflexivo frente a la evaluación que se limita a la memoria, contrario a esto, encaminarse a la apropiación del conocimiento y las dinámicas en el aula que reconocen las realidades de quienes están inmersos en el proceso educativo.

De este modo, cerramos estos apartados con algunas de las voces que nos acompañan durante este viaje y que dan cuenta del cambio de paradigma que tienen los docentes, estudiantes acerca de la educación especial: "*Me quité un velo de pensar que los educadores especiales solo son para los niños que tienen algún diagnóstico*", el cual se puede apreciar con cuatro capítulos del podcast Mañanas frías de tertulia activa, 2024, este se encuentra disponible en la plataforma Spotify: <https://open.spotify.com/show/7Fpv3k2JCy0Xv2pXdxS9Fa?si=QVpYTqkARqawPJbUNtnmzw>.

Y aunque la construcción interdisciplinar se convierte en un camino pedregoso lleno de senderos angostos difíciles de transitar, es una travesía que nos puede llevar a transformar realidades y construir en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los sujetos inmersos en el aula. Esto implica afianzar el valor de la resiliencia y muchas veces guardar silencio y buscar otra manera de mediar la situación: "*Las sentí bien, sentí que no hubo imposición sino concertación*" (Primer capítulo de Mañanas frías de tertulia activa, 2024). Por ello, el rol de la educación especial se basa en reconocer y dialogar desde las diferencias que permiten trabajar desde las complejidades que se presentan con todos los sujetos dentro del contexto educativo, entendiendo esto en el abordaje de la interseccionalidad que da lugar a otro tipo de problemáticas y necesidades como el aspecto emocional, familiar, social o cultural. En esta medida, el trabajo interdisciplinar y la mirada de las diferencias se relacionan en las metodologías activas que se convierten en una herramienta gigante que posibilita la educación inclusiva, dando lugar a los sentires, el ser y, claramente, el estar en el aula.

Bibliografía.

Alonso, C. M., Gallego, D., Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero: Bilbao.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., Villagómez, M. (2009) La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de educación*, 4(2), 20-32.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, No, 31, 77-96.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.

Jara, O. (2011). Orientaciones teórico - prácticas para la sistematización de experiencias. [Archivo PDF].

- Muñoz, C; Piracoca, C. (2022). *De Proyecto de vida a Sentidos de Vida: una propuesta pedagógica para la consolidación de la cultura inclusiva de los jóvenes del municipio de Sopó, Cundinamarca*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia].
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la UPV
- Renés, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas. Revista UAM*. (31), 47-67. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Rico Suárez, M., Pérez Torres, L., Jiménez Forero, J., Cubillos Prada, D., Marín Valencia, D., Prieto Robayo, E., Carreño Moreno, D., Molina Rubiano, O., Castro Aranguren, K., Urrego Barragán, J., Bello Beltrán, O., Burgos Sanabria, I., Piñeros Fernández, J., Sanabria Alarcón, S., Junca Martínez, I., Prieto Rivera, P., Rincón Preciado, O., Sánchez Carreño, J., Gaitán Bernal, G., Garnica Alfonso, M. (2020). *Plan de desarrollo municipal. Sopó, Cundinamarca*.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação & Sociedade*. 23(79), 85-123. 10.1590/s0101-73302002000300007
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica – Educativa docentes 2.0*. 7(1), 65–80. <https://orcid.org/0000-0002-8652-773X>
- Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. *Serie pensamiento decolonial*.
- Yarza, A. 2005. Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, No, 76. Vol. XXVI.