

El mundo como aula y el aula como un mundo

**Investigación pedagógica en ciencias sociales,
humanidades y artes**

Federico Román López Trujillo
(compilador)



**EL MUNDO COMO AULA Y EL AULA
COMO UN MUNDO**

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA
Presidente de la República de Colombia
Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
Ministra de Educación Nacional
Aurora Vergara Figueroa
Viceministro de Preescolar, Básica y Media
Óscar Sánchez Jaramillo

Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media
Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias
Lady Marcela Cascavita

Coordinadora Formación de Docentes
y Directivos
Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Rectora Universidad de los Andes
Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación
Eduardo Escallón Largacha

Investigador principal del proyecto
“La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”
Hernando Bayona-Rodríguez
26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

Investigadora principal del proyecto
“La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”
Nancy Palacios Mena
22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto
Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga
Juan Camilo Montoya Bozzi

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y
EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)
Directora IDEP
Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM
Rector Institución Universitaria ITM
Alejandro Villa Gómez

MINISTERIO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
Ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación
Yesenia Olaya Requene

Líder Equipo Humanidades y
Ciencias Sociales
Dirección de Gestión de Recursos
para la CTeI
Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

**EL MUNDO COMO AULA Y EL AULA
COMO UN MUNDO**

**INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES,
HUMANIDADES Y ARTES**

Federico Román López Trujillo
(compilador)

Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM

Nombre: López Trujillo, Federico Román, compilador.

Título: El mundo como aula y el aula como un mundo : investigación pedagógica en ciencias sociales, humanidades y artes / Federico Román López Trujillo (compilador)

Descripción: Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2023. | XIX, 311 páginas: ilustraciones; 17 × 24 cm.

Identificadores: ISBN 9789587984521 (rústica) | 9789587984538 (*e-book*)

Materias: Prácticas de la enseñanza | Pedagogía

Clasificación: CDD 370.71–dc23

SBUA

Primera edición: noviembre del 2023

© Federico Román López Trujillo (compilador)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Institución Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.º 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 5100 ext. 5197
<http://catalogo.itm.edu.co>
fondoeditorial@itm.edu.co

ISBN: 978-958-798-452-1
ISBN *e-book*: 978-958-798-453-8
DOI: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538>

Corrección de estilo: Ana María Cobos Villalobos
Corrección de estilo en inglés: Felipe Vaughan Caro
Diagramación interna: Nancy Patricia Cortés Cortés
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Impresión:
Imageprinting Ltda.
Carrera 27 n.º 76-38
Teléfonos: 601 631 1350 - 601 631 1736
Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilado Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	IX
INTRODUCCIÓN. SOBRE EL ENTAMADO ENTRE EDUCACIÓN Y VIDA Federico Román López Trujillo	XIII
CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DESDE EL DIÁLOGO DE SABERES Marcos Alexander Díaz Pérez	1
CAPÍTULO 2. “FORO DE SIGNIFICADOS” PARA APRENDER DESCUBRIENDO Juan José Garzón Bernal	29
CAPÍTULO 3. EL “ÁGORA FILOSÓFICA”: UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA José Omar Parodi García Juan Manuel Gómez Cotes	61
CAPÍTULO 4. LECTURA Y ESCRITURA: PROCESOS ESENCIALES PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA Maided Alexandra Sáenz Pinzón Sonia Esperanza Andrade Cucaita	95
CAPÍTULO 5. DESEMPEÑO LECTOR Y ESCRITOR A PARTIR DEL MODELO COBA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO Alfredo Otero-Ortega Ana Osiris Gómez-Campuzano Bibiana Molina Morón Juana Judith Miele Palacín Marinella Mendoza Ramírez	127

CAPÍTULO 6. TEACHERS AND STUDENTS' PERCEPTIONS ON PEDAGOGICAL STRATEGIES OF ENGLISH LANGUAGE CLASSES	161
Karen Manuela Salamanca Jiménez	
Angie Lizeth Prieto González	
Lylliana Vásquez Benítez	
Jorge Enrique Gallego Vásquez	
CAPÍTULO 7. LA HISTORIETA COMO DISPOSITIVO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	185
Alba Lucía Barajas Lizcano	
CAPÍTULO 8. EL MURALISMO COMO ESTRATEGIA LÚDICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PSICOMOTRICIDAD FINA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA	207
Víctor Manuel Muñoz Espinosa	
Juan Carlos Muñoz Espinosa	
Weydy Vivas Casierra	
CAPÍTULO 9. RELATOS FAMILIARES: LA LITERATURA Y LA MÚSICA COMO EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS	233
Paola Andrea Tobar Marín	
Maritza Serna González	
CAPÍTULO 10. SEMBRANDO SEMILLAS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS EN EL TIEMPO-ESPACIO DEL SER MISAK	259
Deisy Giovana Almendra Calambas	
Floro Alberto Tunubalá Ussa	
Juan Francisco Muelas Muelas	
SOBRE LOS AUTORES	297

Lista de recursos gráficos

Diagramas

Diagrama 1.1. Esquema teórico y práctico de la estrategia	19
Diagrama 1.2. Secuencia metodológica del desarrollo de la estrategia	23
Diagrama 2.1. Las seis subcategorías de la construcción del pensamiento histórico (adaptación del modelo de Lewin)	57
Diagrama 5.1. Componentes del modelo COBA	130
Diagram 6.1. Data collection	169
Diagram 6.2. Triangulation	170
Diagrama 7.1. Proceso de investigación e intervención didáctica	197
Diagrama 8.1. Proceso para la creación del mural	217
Diagrama 10.1. Representación de las etapas en el árbol de <i>lal-arrayán</i>	274

Gráficas

Gráfica 2.1. Comparación de las subcategorías en la construcción del pensamiento histórico	50
Gráfica 4.1. Resultados obtenidos en uno de los ejercicios de diagnóstico aplicados a estudiantes de grado once en el año 2020 para la construcción del proyecto de lectura del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero	97
Gráfica 5.1. Resultados nacionales por nivel socioeconómico en pruebas Saber grado tercero, área de Lenguaje	133
Gráfica 7.1. Resultados de los niveles de lectura	195

Imágenes

Imagen 8.1. La cantaora	219
Imagen 8.2. Relieve de las letras a partir del estudio de la luz y sombra	222
Imagen 8.3. Mural finalizado de <i>La cantaora</i>	223
Imagen 10.1. Muestra de la guía pedagógica interdisciplinar	284
Imagen 10.2. Reconociendo la matriz de nuestra madre tierra	287
Imagen 10.3. Sembrando semillas integrales, saberes y conocimientos	288
Imagen 10.4. Cosechando los saberes y conocimientos adquiridos en lo teórico y en lo práctico desde sus contextos	289

Tablas

Tabla 1.1. Ejecución de los procesos de la estrategia	21
Tabla 1.2. Guía para desarrollar la estrategia en las clases	24
Tabla 2.1. Clasificación de la muestra de investigación	41
Tabla 2.2. Observación de las subcategorías de interacción en el aula	44
Tabla 2.3. Observación de las subcategorías de construcción del pensamiento histórico en el relato del castillo medieval	48
Tabla 2.4. Observación de las subcategorías de construcción del pensamiento histórico en el relato del ciudadano moderno	49
Tabla 3.1. Rúbrica general de evaluación del "Ágora filosófica"	74
Tabla 3.2. Resultados del "Ágora filosófica"	82
Tabla 4.1. Población que participó por el año en el desarrollo de las actividades propuestas para trabajar la lectura crítica a partir de textos literarios y no literarios	103
Tabla 4.2. Análisis de las cartas creadas a partir del cuento "Una mujer respetable" de Kate Chopin	107
Tabla 4.3. Análisis del cuento creado a partir de la lectura de "El pagano" de Jack London y el capítulo "La balada del mar salado" de la serie Corto Maltés	108
Tabla 4.4. Análisis de la carta realizada a partir del libro <i>Papaíto piernas largas</i> de Jean Webster	109
Tabla 4.5. Análisis del cuestionario sobre el libro <i>Háblame del fantasma del faro</i> de Tina Blanco	110
Tabla 4.6. Análisis de la creación de <i>podcast</i> sobre la educación	112
Tabla 4.7. Análisis de la creación del cuento a partir del texto <i>Tito y Pepita</i> de Amalia Low	114
Tabla 4.8. Análisis del cuento "El oso Black y la osita Miranda"	115

Tabla 4.9. Análisis del cuento "Invasión alienígena"	117
Tabla 5.1. Resultados de las categorías emergentes	146
Tabla 5.2. Categorías y subcategorías establecidas en habilidades orales	148
Tabla 5.3. Resultado de las categorías y subcategorías establecidas, criterios y valoración	150
Table 6.1. Open-Ended Questionnaire for Students	170
Table 6.2. Semistructured Interview for English Teachers	173
Table 6.3. Open-Ended Questionnaire for English Teachers	175
Table 6.4. Main Perceptions by Students and Teachers	180
Tabla 7.1. Proceso de pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes	199
Tabla 8.1. Identificación por edad y sexo de la muestra de estudiantes seleccionados	213
Tabla 10.1. Muestra poblacional y grado de conocimientos y saberes por ciclos	275
Tabla 10.2. Aspectos sociales que inciden en la educación	276
Tabla 10.3. Planilla de seguimiento del docente	281
Tabla 10.4. Planilla de seguimiento del estudiante	282
Tabla 10.5. Descubriendo e innovando sabores, talentos y habilidades	290

Introducción. Sobre el entramado entre educación y vida*

Federico Román López Trujillo

El espíritu investigador en la escuela se refleja en estos diez capítulos provenientes de maestros de diferentes puntos de la geografía nacional. Norte de Santander, Cesar, Santander, Cauca, Nariño, La Guajira y, por supuesto, Bogotá, son los lugares desde donde nos llegan estas experiencias pedagógicas que, a pesar de su aparente diversidad, guardan similitudes en varios aspectos temáticos, metodológicos e incluso con respecto a habilidades puntuales. Pero, más allá de los parecidos, existe un fondo común que a todos enlaza de una forma u otra: lo que podríamos llamar un “sueño educativo”, que debería interpelarnos y convocarnos, y que no es otra cosa sino que lo visto, escuchado, sentido, olido, intuido y respirado en la escuela sea *significativo* para nuestros estudiantes.

En efecto, los lectores podrán encontrar que la preocupación fundamental que atraviesa estas páginas es que la educación tenga un sentido en la vida de los estudiantes y de los docentes. Así, yendo hacia lo más sencillo y profundo del acto educativo, estas diez investigaciones pedagógicas tienen una misma motivación: que la vida y la escuela no estén separadas, que estén alineadas la una con la otra, casi que imperceptiblemente, para que el estudiante, sin siquiera advertirlo, no pueda distinguir una de la otra. Pareciera entonces que la pregunta que subyace a todos estos textos es ¿cómo lograr una educación atada profundamente a la vida tanto de los estudiantes como de los diferentes actores de la comunidad educativa?

* Para citar este texto: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.1>

Pues bien, la respuesta a tal pregunta es la que nos ofrecen estos maestros e investigadores, que desde sus propios contextos particulares nos entregan las apuestas que han desarrollado en las aulas, sin que estas últimas impliquen un aislamiento del mundo. Por ello, lo que podemos apreciar en estas experiencias es que para que la educación sea significativa para quienes están involucrados en ella, necesita de la conexión vital con las personas, el entorno, los desafíos sociales, los lenguajes contemporáneos, los saberes ancestrales, entre otros. Es así como los discursos, estrategias y prácticas recogidos en este libro, sin perder el rigor académico y conceptual de lo pedagógico, buscan aproximarse realmente al entramado vital que es la vida, cualquier vida, porque todas son importantes.

Ahora bien, pasemos a hacer un recorrido por cada uno de los capítulos que forman parte de esta publicación. El primero de ellos es del maestro Marcos Alexander Díaz Pérez, de la Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo en el municipio de Cucutilla, Norte de Santander. En su capítulo “Enseñanza de la historia: estrategia pedagógica desde el diálogo de saberes”, interpelado por el escepticismo de sus estudiantes sobre la pertinencia y utilidad de aprender Historia en la escuela, se dio a la tarea de crear una estrategia pedagógica de enseñanza participativa en la que los estudiantes son los protagonistas, mostrándoles la historia escondida, oculta, que muchas veces es la de los mismos estudiantes y la nuestra. Para tal fin, la *pedagogía dialogante* fue determinante, ya que por medio de este modelo pedagógico los estudiantes participan e interactúan con el docente mediante el diálogo que este genera.

En esa misma línea, el apartado del profesor Juan José Garzón Bernal “‘Foro de significados’ para aprender descubriendo” busca que la enseñanza de las ciencias sociales se realice por medio de foros, que son espacios de encuentro e interacción entre docentes y estudiantes que constantemente están negociando significados, según el concepto de Jerome Bruner que enmarca esta propuesta. Así, antes que la mera transmisión de contenidos o el aprendizaje memorístico, el foro como estrategia pedagógica logra que el aprendizaje de conceptos complejos de las ciencias sociales tenga sentido para las vidas de los estudiantes del Colegio Fernando Soto Aparicio de la localidad de Kennedy en Bogotá. Se trata de un contexto de alta deserción escolar, frente al cual la propuesta del profesor busca que los estudiantes quieran aprender,

en cuanto crea ambientes de aprendizaje en los que los propios estudiantes dan versiones de los hechos estudiados y fortalece la participación, la autoconciencia y el trabajo colaborativo.

Otro de los capítulos, relacionado de manera directa con los anteriores, es el de los profesores José Omar Parodi García y Juan Manuel Gómez Cotes, quienes en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatonuevo, en La Guajira, han creado una particular forma de enseñar Filosofía: el *ágora*, que nos recuerda a la Antigua Grecia, donde la filosofía se vive no solo desde lo conceptual, sino también desde lo experiencial. Así, el proyecto recogido en el capítulo “El ‘Ágora filosófica’: una alternativa para mejorar la enseñanza de la Filosofía”, al igual que los dos anteriores, busca que los estudiantes sean autónomos, activos, protagonistas de su propio aprendizaje, con el fin de que puedan pensar críticamente mediante la puesta en escena de los principales debates filosóficos que han animado la tradición occidental. Todo esto ocurre en el contexto educativo de una institución que recibe estudiantes en condición de desplazamiento, migración forzada, pobreza, y que gracias a esta estrategia han empezado a ver la importancia de pensar por sí mismos, uno de los horizontes de esta investigación.

Pasemos ahora a las experiencias que se enfocan en el fortalecimiento de habilidades comunicativas como la lectura, la escritura y la expresión oral. La primera de ellas está registrada en el capítulo “Lectura y escritura: procesos esenciales para la formación del pensamiento crítico en la escuela”, de Mailed Alexandra Sáenz Pinzón y Sonia Esperanza Andrade Cuaita. Sáenz Pinzón es profesora del Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, institución educativa distrital ubicada en la localidad de los Mártires, específicamente en la Plaza España, un lugar estigmatizado por la ciudadanía, pero donde gracias a proyectos como este los estudiantes pueden desarrollar pensamiento crítico por medio del diálogo y la resignificación alrededor de textos, en un ejercicio de intercambio tanto personal como colectivo y contextual. A este proceso se ha sumado la labor de la profesora Andrade, en la sede Crea del barrio Castilla, quien introduciendo textos de carácter literario ha logrado potenciar la naturaleza dialógica del lenguaje que les permite a los estudiantes ser capaces de poner en conflicto sus propias certezas vitales en relación con los demás.

Dentro de esta misma temática se encuentra el apartado “Desempeño lector y escritor a partir del modelo COBA en estudiantes de grado segundo”, de un colectivo de maestros de Valledupar, Cesar. Alfredo Manuel Otero-Ortega, Juana Judith Mieles Palacín, Bibiana Molina Morón, Marinella Mendoza Ramírez, Ana Osiris Gómez-Campuzano, docentes de las instituciones educativas Consuelo Araujo Noguera y Bello Horizonte, realizaron un ejercicio riguroso de investigación mixta, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sobre la implementación del *modelo comunicativo balanceado* (COBA) con estudiantes de segundo grado para afianzar el código escrito en el aprendizaje. Esta propuesta deja ver que los escenarios de trabajo colaborativo entre estudiantes fortalecen su autonomía, su capacidad de escucha y el respeto por el otro, en la medida en que una habilidad como la escritura deja de ser vista como un aprendizaje estrictamente mecánico, en el sentido de juntar caracteres, lo cual problematiza la afirmación de que un estudiante “sabe escribir”, tal como lo propone el texto al acudir a Daniel Cassany.

El último de los capítulos que forman parte de esta línea temática es el texto “Teachers and Students’ Perceptions on Pedagogical Strategies of English Language Classes”, de los docentes Karen Manuela Salamanca Jiménez, Angie Lizeth Prieto González, Lylliana Vásquez Benítez y Jorge Enrique Gallego Vásquez, de la Institución Educativa Santa Rita de la zona rural del municipio de Aipe, Huila, quienes han recurrido a los juegos de rol como una estrategia pedagógica que permite el trabajo en colectivo, el aprendizaje mediante la interacción entre pares, y enfoca a los estudiantes en la solución de problemas que son próximos a sus contextos reales. De esta manera, los estudiantes mejoran sus habilidades de expresión oral en inglés gracias a la confianza y motivación que sienten en estos ambientes pedagógicos en los que los errores también son parte del aprendizaje de una lengua extranjera, en contravía de esa forma tradicional y antigua que persiste en penalizar cualquier desvío de la norma gramatical. En este caso, lo que prima es la motivación de aprender inglés en un entorno seguro, afectuoso y espontáneo.

Otro de los intereses de los maestros que forman parte de esta publicación es la conexión que pueden suscitar lenguajes artísticos como el muralismo, la historieta y la música, para superar esa idea de que solo mediante artefactos verbales se pueden generar procesos educativos. Una muestra de esto se presenta

en el capítulo “La historieta como dispositivo del desarrollo del pensamiento crítico” de la maestra Alba Lucía Barajas Lizcano, de la Institución Educativa Aguada de Ceferino en San Juan de Girón, Santander, quien ha sabido convertir los problemas en alternativas de vida, como en el caso de la contaminación del río Boca, un río cercano al colegio y que ha sido el eje de esta propuesta. Por medio de la historieta o el cómic, esta iniciativa ha desarrollado el pensamiento crítico con una experiencia que involucra a toda la comunidad educativa. Sin duda, escoger este tipo de formatos visuales es un acierto, ya que los estudiantes ejercitan habilidades de lectura y escritura más allá de lo meramente verbal, puesto que estos lenguajes son significativos para ellos y mantienen una relación vital con sus gustos, intereses y necesidades.

En esa misma búsqueda de otros lenguajes artísticos, la investigación de los profesores Víctor Manuel Muñoz Espinoza, Juan Carlos Muñoz Espinoza y Weydy Vivas Casierra, “El muralismo como estrategia lúdica para el fortalecimiento de psicomotricidad fina de los estudiantes de educación media”, da cuenta de las potencialidades de esta expresión artística, no solo desde el manejo de técnicas y materiales gráficos, sino también como una manera de reflexionar sobre fenómenos sociales del contexto. Así, lo simbólico y lo social se unen en esta propuesta, pues el mural se revela como una manera en que los estudiantes pueden apropiarse del entorno que los rodea, del espacio donde viven su día a día, por medio de la creación de murales que no solo comunican, sino que también estimulan el análisis, la interpretación y la comprensión de sus propias vidas en esta institución educativa de un municipio nariñense.

El último de los capítulos en esta línea dirige su mirada a otra expresión artística: la música, que junto con la literatura han transformado prácticas familiares de la Escuela Normal de Barrancabermeja, Santander. Se trata de un logro de las maestras Paola Andrea Tobar Marín y Maritza Serna González, quienes en el capítulo “Relatos familiares: la literatura y la música como experiencias transformadoras” cuentan cómo lo literario y lo musical, desde una perspectiva vygotskyana, se convierten en construcciones colectivas que superan la noción individualista del arte que aún predomina. Desde esta experiencia dicha noción es ampliada gracias a que las familias se involucran en el proceso educativo de sus hijos y, por lo tanto, fortalecen el conocimiento colectivo que se teje entre los miembros del grupo familiar y que consolida

el desarrollo integral de los niños y jóvenes, que son el centro de cualquier apuesta educativa.

Finalmente, el capítulo “Sembrando semillas de saberes y conocimientos en el tiempo-espacio del ser Misak”, de los docentes Deisy Giovana Almendra Calambas, Floro Alberto Tunubalá Ussa y Juan Francisco Muelas Muelas, de la Institución Educativa Misak Mama Manuela en el resguardo indígena de Guambía, Cauca, es una investigación que merece un espacio aparte, pues se convierte en un estudio que muestra la importancia de implementar pedagogías que se atengan al contexto, en este caso, el de los Misak. Los Misak son una comunidad indígena con saberes y conocimientos propios, que han hecho resistencia a los modelos y sistemas educativos que les han sido impuestos pero que no se atienen a las particularidades de su cultura. Por ello, a manera de abre bocas, una de las recomendaciones de esta investigación al Estado colombiano es la creación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), un sistema que se atenga a lo que sucede en los contextos y, así, consiga la integralidad e interculturalidad de los conocimientos que devienen en prácticas educativas.

Como se puede ver, la ruta común que esta introducción hizo de los textos es apenas uno de los diferentes vasos comunicantes que se pueden apreciar en este libro. Llama la atención, por ejemplo, que varias de estas investigaciones se realicen a partir de la aplicación de la *investigación-acción participativa*, enfoque tanto metodológico como filosófico, pues intenta que lo investigado incida realmente en los procesos educativos. La otra afinidad entre algunos de estos textos es la importancia del *pensamiento crítico* como habilidad central y transversal en la educación del siglo XXI. Estos puentes, redes, encuentros, no están dados por el mero azar, sino por la existencia de un espíritu investigador que une a los maestros de esta publicación. Un espíritu que anima a una pedagogía vital, próxima y significativa a los intereses, gustos, pasiones, miedos y esperanzas de nuestros estudiantes.

Para cerrar, hago una invitación para leer este libro desde la reflexión sobre un concepto que ha aparecido en estas páginas: *lo significativo*, que inevitablemente nos lleva a David Ausubel, padre del aprendizaje significativo, un hito en la historia de la pedagogía moderna. Dentro de los innumerables aportes de Ausubel, existen dos que tienen total relevancia para lo aquí dicho (Ausubel *et al.*, 1983). El primero es la noción de que se debe partir de lo que

ya sabe el aprendiz, esto es, ser consciente de que este ya sabe y de que sus ideas previas son el punto de partida para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las investigaciones aquí recogidas siempre tienen en cuenta lo que los estudiantes saben, bien sea para reafirmar esos saberes o para confrontarlos y desestructurarlos.

El otro de los principios postulados por Ausubel es el que tiene que ver con la ejercitación de lo aprendido, lo práxico del conocimiento, una característica que parece ser obvia y que no necesita mayor discusión, pero que en la práctica suele ser olvidada; pero no por los maestros investigadores de esta publicación, que en sus experiencias pedagógicas han priorizado los escenarios de interacción entre estudiantes y profesores, la negociación de significados, el diálogo pedagógico, los juegos de rol, entre otras estrategias, que tienen como fin que lo aprendido pueda ser ejercitado, bien sea confirmando o conflictuando lo que se aprende.

Hasta aquí va el recorrido por los capítulos que forman parte del libro desde esta aproximación que buscó ser también reflexiva sobre algunos aspectos temáticos y metodológicos; capítulos que en realidad hunden sus raíces en una certeza, en medio del océano de incertidumbres que nos rodea, más en una época como la que vivimos. Esta certeza no es otra que la educación responda a la vida, que, de una buena vez, lo que pasa en la escuela tenga sentido en la vida de los niños, jóvenes y adolescentes. Y este libro es un intento en esa dirección, pues el espíritu que anima a estas investigaciones es que el mundo es una gran aula o, mejor, que un salón de clases es el mundo; uno diverso, plural, abierto y desafiante. Entonces, los lectores que se asomen a estas páginas, antes que leer letras y caracteres inertes, estarán leyendo el mundo que cada una de estas experiencias pedagógicas nos presenta.

Referencia

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Capítulo 1. Enseñanza de la historia: estrategia pedagógica desde el diálogo de saberes*

Marcos Alexander Díaz Pérez

Este capítulo propone una estrategia pedagógica que desde el diálogo de saberes permita la enseñanza de la historia en los estudiantes de básica secundaria del municipio de Cucutilla, para comprender e interpretar formas de relación histórica sobre el ámbito personal y social. Se empleó el paradigma histórico hermenéutico, el enfoque cualitativo y el diseño hermenéutico dialéctico. La muestra fue de cuatro profesores de Ciencias Sociales y se aplicaron los instrumentos de análisis documental, observación no participante y entrevista semiestructurada. El proceso incluyó la caracterización de los discursos que configuran las prácticas de enseñanza de la historia de los docentes participantes; dichas prácticas fueron problematizadas para posibilitar el reconocimiento de la enseñanza de la historia como eje fundamental del diálogo de saberes, y, por último, se planteó la estrategia pedagógica para la enseñanza de esta materia a partir de los análisis de los discursos y del cuestionamiento de la práctica pedagógica. La práctica pedagógica responde a una forma diferente de enseñanza, promueve la participación de los estudiantes como interlocutores en el diálogo que suscita el docente. Así, estos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje asumen un papel más activo en la construcción de la experiencia educativa.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.2>

Introducción

Esta investigación surgió a partir de la necesidad de buscar estrategias pedagógicas diferentes a las utilizadas actualmente en la enseñanza de la historia para romper con la monotonía y apatía de los profesores, generadas a causa de las diferentes reformas a las políticas educativas en Colombia, las cuales han llevado a que la historia se enseñe de una forma lineal (Ghotme, 2013). Las estrategias actuales de enseñanza se basan en fechas y personajes históricos y buscan mostrar la supremacía que ha ejercido Europa sobre América (Dussel, 2014). Los problemas de esas estrategias se han hecho evidentes en la Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo Gutiérrez del municipio de Cucutilla del departamento de Norte de Santander.

Desde el 2015 el área de las Ciencias Sociales presenta un bajo nivel académico en los estudiantes de bachillerato en toda Colombia, lo cual se manifiesta en los resultados de las Pruebas Saber 11.º (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018). Además, los reportes académicos presentados por los docentes encargados del área de las Ciencias Sociales muestran que los porcentajes están por debajo del *índice sintético de la calidad educativa* (ISCE)¹ (ICFES, 2016). De acuerdo con el reporte del ISCE, se determinaron los siguientes datos: en el componente de desempeño, en una escala de 0 a 4, los estudiantes de básica secundaria obtuvieron un promedio de 2,13; en el componente de progreso, en una escala de 0 a 4, registraron un puntaje de 0,48; en el de eficiencia, en una escala de 0 a 1, obtuvieron 0,98, y en el de ambiente escolar, en una escala de 0 a 1, se encontraban en 0,75; para un total de 4,33 puntos en una escala de 0 a 10 del ISCE. A pesar de que en la actualidad se han implementado algunas estrategias de enseñanza para mejorar el nivel académico en los estudiantes, esta realidad no ha cambiado.

Al observar a los estudiantes se ha identificado que esta situación ha causado efectos negativos en ellos. Desde la experiencia docente y al momento de dialogar con los estudiantes, surgieron inquietudes en torno a la inseguridad

¹ “El ISCE es un índice, calculado por el ICFES, que mide cuatro aspectos de la calidad de la educación en todos los colegios del país, que son desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. Al igual que otros índices de educación en América Latina, el ISCE nos permite saber cómo estamos y cuánto debemos mejorar” (ICFES, 2016, p. 1).

y desconfianza con lo aprendido en el área de las Ciencias Sociales; los estudiantes no comprenden los modos en que se sostienen frente al mundo y se alejan de la realidad del contexto en el que se desarrollan. Del mismo modo, estos manifiestan preocupación por la formación que reciben y la catalogan como educación de bajo nivel, debido a la deficiencia de la infraestructura y a las pocas herramientas pedagógicas con que cuentan los docentes y la institución educativa. Lo anterior se debe a que las estrategias metodológicas de enseñanza empleadas por los docentes son inadecuadas y no se ajustan a la realidad que se vive en la institución educativa para enseñar Ciencias Sociales, Historia, Geografía u otra área que se quiera presentar.

El docente demuestra poco interés y compromiso con lo que enseña debido a que se encuentra en una zona de confort, en la cual transmite el mismo contenido año tras año, sin modificación alguna. Esta realidad se establece a partir de las diferentes observaciones realizadas a los docentes objeto del estudio en las clases de Sociales y de la revisión de los diferentes documentos utilizados para preparar las clases. Como consecuencia, este capítulo tiene el propósito de cuestionar la enseñanza a partir de la historia, la pedagogía y el diálogo de saberes. Con dicho propósito se generó una discusión teórica, en la que, en primer lugar, se debatió sobre la importancia de la historia en la enseñanza. En esta discusión se reconoció que la historia cumple un papel fundamental en la educación porque contribuye “a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico y [a] comprender el devenir histórico de la humanidad” (Pantoja, 2017, p. 66).

La segunda discusión giró en torno a cómo por medio de la pedagogía se podía implementar una estrategia que permitiera desarrollar la enseñanza de la historia de una forma más participativa, crítica y reflexiva, que involucre al profesor, el saber y al estudiante (De Zubiría, 2009). Y, por último, con los aportes de los teóricos a la discusión sobre la enseñanza de la historia y sobre la pedagogía, se estableció que la estrategia se debía fundamentar en el diálogo de saberes, porque mediante este se puede “trascender el tiempo y el espacio (el aquí y el ahora) y hacerse de alguna manera independiente de rostros, de nombres, de cuerpos y de voces” (Larrosa, 2008, p. 9).

Por otro lado, al realizar la revisión bibliográfica y los trabajos investigativos a nivel internacional, se hizo evidente la necesidad de que la enseñanza

de la historia gire en torno a un modelo pedagógico capaz de desarrollar todas las habilidades de los profesores y estudiantes. Un ejemplo de esto es el trabajo desarrollado por Toledo *et al.* (2015) en Chile, quienes proponen la “enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores” (p. 275) como forma de resolver el problema en torno a la posición que estos asumen en el momento de enseñar historia en el aula de clases. En consecuencia, se obtuvo que la controversia generada en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales está asociada con la emocionalidad que se desata cuando los temas son analizados, pues estos impactan directamente la relación de los sujetos con su vida cotidiana y definen sus condiciones de existencia (Toledo *et al.*, 2015).

Del mismo modo, en el año 2016, en España, Bécares *et al.* abordaban la problemática de la enseñanza de la historia mediante el proyecto “Sentarse, escuchar y repetir ¿existe otra forma de enseñar historia?”, presentando como problema la falta de motivación en el alumnado de educación primaria y secundaria debido a la carga teórica y conceptual que presenta el área de las Ciencias Sociales y, a su vez, la Historia. Por eso exponen como objetivo de investigación el uso de metodologías activas como sistema para la implicación de los estudiantes en la asignatura. Este trabajo dio como resultado que la metodología activa se muestra como un instrumento interesante para planificar y desarrollar las clases: el estudiante deja de ser un elemento pasivo para convertirse en un elemento activo, así se despierta su atención, interés y motivación por la asignatura (Bécares *et al.*, 2016).

Otra investigación relacionada con la anterior es la de Villalón y Pagés (2016), en la cual desarrollan un estudio en Brasil basado en “la práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: el caso de Mariana”. La problemática presentada en este trabajo muestra que la práctica que emplean los profesores en la enseñanza de la historia se centra en la memorización de datos, de fechas y en la utilización de libros de texto como recurso principal para enseñar, y por lo tanto, deja de lado la discusión y el debate que se generan en esta disciplina del saber. Los autores plantean como objetivo el análisis del impacto que tienen la toma de conciencia por parte de la profesora y sus propósitos para enseñar historia. Los resultados obtenidos en esta investigación indicaron que las ideas, creencias y conocimientos que presentó

Mariana son el reflejo de lo que la profesora preparó y planificó para la enseñanza en el aula (Villalón y Pagés, 2016).

A su vez, las discusiones que se han dado en Colombia con respecto a la enseñanza de la historia demuestran la necesidad de presentar una estrategia pedagógica que se desarrolle en las aulas de clase. Ahora bien, Arias (2015) publicó una investigación titulada “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. En esta investigación se muestra el conflicto que se ha generado entre intelectuales, académicos y Estado en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, presentando además tensiones y luchas entre el saber y el poder que han desencadenado una transformación de fondo en las perspectivas pedagógicas de las ciencias sociales y en su nivel de importancia. El investigador concluye que no se le ha dado la importancia que requiere a la enseñanza de la historia, de manera que se han dejado vacíos conceptuales y metodológicos que deben implementarse (Arias, 2015).

Otra investigación que enriquece esta discusión de la enseñanza de la historia es planteada por Pantoja (2017), titulada “Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia”. Este documento fue presentado en el 2017 en la ciudad de Manizales para responder a la necesidad que tienen los programas de formación de profesores de relacionar la enseñanza y los saberes propios con la intención formativa, con el fin de soportar los procesos que se realizan en su vida como profesional. Pantoja (2017) propone como objetivo aportar a los procesos de formación docente en ciencias sociales a partir de dos ejes transversales: la conciencia histórica y la historia regional. Los resultados de la investigación muestran la importancia que deben tener en la formación de los estudiantes las diversas posturas del pensamiento histórico con respecto a los contextos sociales y las incidencias presentadas en el campo escolar.

A partir de las anteriores investigaciones, se estableció que la enseñanza de la historia se ha caracterizado por la utilización por parte de los profesores de métodos convencionales que se centran en la memorización de datos, fechas y personajes, así como en libros de texto que limitan el aprendizaje. Además, estas metodologías impiden generar tanto discusiones como debates en torno a los temas desarrollados en clase y a las realidades sociales que

se viven en la actualidad, lo cual provoca que los estudiantes se desmotiven, pierdan el interés y no puedan resolver sus problemas cotidianos de la mejor manera. De este modo, se establece la necesidad de presentar una estrategia pedagógica que permita enseñar historia a partir de un modelo participativo y reflexivo, que active el diálogo permanente entre estudiantes y profesores.

La enseñanza de la historia

Para entender las realidades sociales que se presentan en la actualidad, es necesario indagar y buscar lo que se ha vivido en el transcurso de la historia de la humanidad; por eso es fundamental conocer la historia, para entender el actuar y el funcionamiento de la sociedad en el presente y para comprender el pasado. Bloch (2001) manifiesta que el “conocimiento del presente importa de una manera aún más directa para la comprensión del pasado” (p. 72), así como para poder encontrar la relación que existe entre el pasado y el presente de lo vivido por el ser humano y sus condiciones de vida.

Le Goff (2005) define *la historia* como “la ciencia del pasado, con la condición de saber que este se convierte en objeto de la historia a través de una reconstrucción que se pone en cuestión continuamente” (p. 29). Las realidades sociales viven constantes cambios y, por ende, la historia desempeña un papel fundamental, porque construye y reconstruye las experiencias y vivencias que obtienen mayor relevancia entre las personas y que se deben tener en cuenta para su estudio y comprensión. Aróstegui (1995) sostiene:

La historia es también una parte de la memoria, puesto que la historia hace que lo que somos en cada momento sea el resultado completo de lo que hemos sido, su dimensión propiamente social se hace explícita cuando se convierte en memoria colectiva. Para que la memoria colectiva sea tal, sea un bien social, ha de ser pública, externa. (p. 198)

Es decir, la historia nos muestra que el hombre es producto de lo que vivió en su pasado y que, uniendo las vivencias de todas las personas que habitan en determinado territorio, ellas construyen sus hechos históricos por medio de las narraciones de cada individuo. Por consiguiente, estos relatos históricos

se deben documentar para que no pierdan su valor en la sociedad y puedan ser conocidos en el transcurso del tiempo, pues la tarea de la historia es “coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico y comprender el devenir histórico de la humanidad” (Pantoja, 2017, p. 66).

Pero esta relación compleja entre presente y pasado se logra determinar mediante la historiografía, que es la encargada de observar, conocer y comprender los cambios sociales y su relación histórica. Aróstegui (1995) establece que la teoría historiográfica se compone de dos partes fundamentales: “una constitutiva y otra disciplinar” (p. 167). Por un lado, la teoría constitutiva “es la que trata de diversos aspectos de un problema único: la naturaleza de lo histórico” (Aróstegui, 1995, p. 41); es la que establece la experiencia humana a lo largo de la historia, cómo se manifiesta y cuál es el tiempo que representa lo histórico.

Por otro lado, la teoría disciplinar trata “del objeto historiográfico, de la explicación de la historia y de su escritura, de los campos de investigación, o sectores, y del alcance espacial de esas investigaciones” (Aróstegui, 1995, p. 43). Es decir, esta teoría determina el conocimiento real de la historia de las sociedades y hacia dónde se dirige esta; le da el campo de acción y el producto, para que los historiadores y académicos trabajen en ellos. La historia se vive y se relata por medio del individuo, y a su vez esta persona pertenece a una relación colectiva con las demás, al igual que se expresa en ella, lo que le permite su reconocimiento histórico en el tiempo. Por consiguiente, “toda investigación sobre la naturaleza de la historia lo es, así mismo, sobre la naturaleza de la sociedad, también lo es, inseparablemente, sobre la naturaleza del tiempo, sobre la temporalidad” (Aróstegui, 1995, p. 183). No se puede hablar de lo histórico sin hablar de lo social y, a su vez, del tiempo. Por lo tanto, estos ámbitos guardan una relación inseparable entre ellos que es de gran importancia para el estudio de la historia.

De acuerdo con lo anterior, Bloch (2001) afirma que el tiempo de la historia “es el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y es como el lugar de su inteligibilidad” (p. 58). Por otro lado, Le Goff (2005) considera que “la historia es un componente indispensable de toda actividad en el tiempo” (p. 141). En el tiempo es donde se encuentran todos los hechos históricos vividos por el individuo; es una realidad inseparable para la sociedad que involucra toda la complejidad del ser humano. Asimismo, Sánchez (2005) plantea que “un

estímulo importante para el pensamiento y la acción educativa innovadora es sin duda la reflexión crítica sobre el pensamiento y la acción de innovadores en otros momentos históricos” (p. 195), porque cada pensamiento es un producto sociohistórico.

Por este motivo, la enseñanza de la historia debe girar en torno a la historiografía y el tiempo, para poder comprender los hechos presentes y buscar respuestas en los hechos pasados. Debe dar un giro significativo en el que se entienda la verdadera importancia de esta disciplina y se permita la crítica para la comprensión de las realidades sociales; un giro en el cual se realice “la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto” (Freire, 2010, p. 52). Porque los seres humanos tienen la capacidad de convertir sus propias realidades, “a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales” (Freire, 2005, p. 124) mediante el conocimiento del presente y la comprensión del pasado.

Pedagogía

La enseñanza de la historia se debe fundamentar en una estrategia pedagógica que oriente y permita la comprensión y la transformación de los individuos y de la sociedad. Al respecto, Zuluaga (1999) sostiene que la “pedagogía ha pensado la enseñanza como práctica de conocimientos en una sociedad determinada, y como el concepto integrador entre conocimiento, sociedad y cultura, que la pedagogía ha producido, históricamente, en el devenir de sus procesos de formación como disciplina” (p. 18). Por eso, la pedagogía cumple una función esencial para la enseñanza de la historia, porque es la que permite integrar los conocimientos con las experiencias vividas en las diferentes culturas y saberes de los individuos (Zuluaga, 1999).

Del mismo modo, la pedagogía permite que las personas lleguen a un proceso transformador de la conciencia y del actuar del ser humano. Zambrano (2016) sostiene que “la pedagogía se pregunta por la finalidad de la educación en términos de la libertad del sujeto y, para ello, trabaja sobre la naturaleza del individuo” (p. 58), pero esa naturaleza del ser humano se conoce y se comprende mediante la historia. En este sentido, indica que la educación

debe contribuir a la evolución de las personas por medio de la utilización de los conocimientos adquiridos en las aulas de clase, para complementar sus experiencias y la comprensión innata de su ser, que las mueve a cambiar su propia realidad y la de los demás.

Pero no se puede llegar a ello con una pedagogía tradicional y unos docentes apáticos y monótonos en sus estrategias de enseñanza, en un ambiente en el que no se les dan las herramientas necesarias a los educandos para que cumplan lo descrito y en el que el docente quiere manejar a sus estudiantes como mejor le convenga. Freire (2005) indica que “el educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben” (p. 79).

El docente debe permitir que los estudiantes se liberen de las ataduras de la incompreensión y de la manipulación bajo las que se encuentran; debe llevarlos por el camino de los conocimientos reales que los ayuden a encontrarse y a comprender los contextos en los que viven e interactúan. Por otro lado, Freire (2005) sostiene que en la enseñanza se ha mantenido una lucha de manipulación y poder, una supremacía que se daba en las escuelas atenienses de la Antigua Grecia para mantener la disciplina y el poder, donde siempre se quiere controlar al más débil, limitando el proceso de liberación que debe tener la educación.

Freire (2005) manifiesta que “lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (p. 81). En la escuela actual la relación docente-estudiante es limitada, en muchos casos a los estudiantes no se les permite opinar o debatir los conocimientos que están adquiriendo, solo deben copiar y escuchar, por lo que se genera una incompreensión de lo aprendido. Del mismo modo, Freire (2005) sostiene que la relación opresor-oprimido implica que se incumpla con la función real de la educación y que a los estudiantes se les impida liberarse de las ataduras y de la manipulación generadas por las posiciones de poder en la sociedad, lo cual propicia que más adelante los oprimidos se conviertan en opresores, porque apropian las costumbres y los modelos de vida que manifiestan los opresores, siguiéndolos e imitándolos tal y como son.

Por lo anterior, Zambrano (2016) expresa que el fin de la educación “es la libertad, y esto supone el ejercicio de los saberes acumulados en beneficio de la constitución como humano, pero también la certeza de que su propia naturaleza encierra el movimiento hacia su transformación” (p. 51). El docente debe considerar que la realidad de la educación es la búsqueda permanente de la transformación de los estudiantes. Si la tarea del profesor es permitir que los estudiantes se liberen de la opresión, entonces, los profesores deben implementar una estrategia pedagógica que contribuya al cumplimiento del propósito de la educación, dejando a un lado aquella pedagogía tradicional que la mayoría maneja e implementa en las aulas de clase. Freire (2005) afirma que

la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (p. 106)

Por lo anterior, la enseñanza debe estar basada en el diálogo permanente entre profesor y estudiante (Freire, 2005), sobre todos los hechos históricos expresados y escritos por los investigadores, historiadores y demás personas que aportan al conocimiento de la historia. La enseñanza de la historia desempeña un papel fundamental en la educación, porque permite conocer las realidades sociales en las que se viven, puesto que es “a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria” (Freire, 2005, p. 116), para que el diálogo pueda fluir con mayor naturalidad entre los profesores, los estudiantes y la comunidad en general.

El docente tiene una gran responsabilidad al momento de enseñar, motivo por el cual debe implementar estrategias de enseñanza que lleven al estudiante a liberarse de todas las ataduras que le impiden aprender y comprender lo que le enseñan. Porque la función del docente no es hablar sobre su propia visión del mundo o imponérsela a sus estudiantes, su función es dialogar con los estudiantes sobre la de ellos y la suya (Freire, 2005). Además, el docente debe

permitir que el conocimiento trascienda en el aula de clases, que el estudiante salga del encierro en el que vive permanentemente y pueda conocer más de cerca los problemas sociales de su comunidad, así como dar soluciones reales y concretas que ayuden a mejorar su entorno, puesto que “no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero” (Freire, 2005, p. 112).

En síntesis, la comprensión de la historia debe enfocarse en un permanente diálogo entre el docente, el saber y el estudiante. Se debe tomar como referencia el contexto donde se encuentran, para que de esta forma pueda haber una liberación mutua del conocimiento, en la cual se pueda romper con esa relación de poder que por mucho tiempo se ha mantenido en la educación.

Diálogo de saberes

El diálogo de saberes no se ha podido desarrollar de la mejor forma en las aulas de clase debido a los modelos tradicionales y a la transmisión repetitiva de datos que los docentes emplean al momento de enseñar historia; esto se encuentra desde las diferentes investigaciones realizadas en torno a su enseñanza. Otro obstáculo ha sido la influencia política y predominante que pretende conservar la enseñanza de otras culturas diferentes a las nuestras y que impiden comprender nuestros propios contextos.

Sin embargo, por medio del diálogo se logra romper con lo descrito. Larrosa (2008) afirma que el “diálogo puede trascender el tiempo y el espacio (el aquí y el ahora) y hacerse de alguna manera independiente de rostros, de nombres, de cuerpos y de voces” (p. 9). En efecto, el diálogo nos permite llegar a lugares increíbles, expresar lo que sentimos realmente, liberarnos, construir nuevos conocimientos y salir de la atadura de la incompreensión. Rodríguez (2004) considera que el docente tiene la responsabilidad de propiciar el diálogo, para lo cual “introduce en el desarrollo del discurso histórico preguntas que buscan que el estudiante se arriesgue a producir sus propias elaboraciones, se arriesgue a colmar los vacíos que precisamente se abren en el diálogo” (p. 34). Por eso, dicho diálogo debe ser recíproco entre docente y estudiante, así como mantener la realidad del contexto y permitir la reflexión y la incertidumbre de los saberes que se trabajan. Freire (2005) sostiene:

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (p. 107)

Por eso, los saberes que enseñan los docentes deben ser abiertos y sin ataduras, así como es necesario separarlos de ese conocimiento tradicional y heredado de épocas antiguas, en el que siempre se muestra la cultura, la historia, la religión y otros saberes enseñados por las civilizaciones europeas. Dussel (2014) lo llama “etnocentrismo” (p. 201), en el que se concibe la superioridad de la civilización europea sobre la civilización latinoamericana. Castro (2005), asimismo, se refiere a esa relación de superioridad que los europeos han mantenido con el resto del mundo, en especial con Latinoamérica, según la cual nos concebían como personas primitivas y sin ningún tipo de conocimiento válido para la ciencia. Al respecto, este autor expresa lo siguiente:

Todo conocimiento proveniente de Europa era visto como esencialmente superior al conocimiento producido y transmitido empíricamente por los nativos de América y África. Al estar desprovisto de un lenguaje capaz de comunicar ideas abstractas y universales, el conocimiento indígena carecía de toda validez epistemológica. (p. 193)

Los conocimientos propios de las civilizaciones latinoamericanas, tanto de la naturaleza como del hombre y de la sociedad, eran desechados por los europeos; en cambio, estos les transmitían a los indígenas que el único y verdadero conocimiento era el de ellos. De esta manera, se mantuvo la superioridad de las civilizaciones europeas, porque “todas las demás formas de producir conocimiento aparecen como ancladas en la ignorancia, la superstición y la barbarie” (Castro, 2005, p. 206), mientras que la forma de los europeos era la única que traía la comprensión del sentido de la existencia humana en el mundo.

Por consiguiente, en una conferencia en la Cámara de Diputados de México, Dussel (2018) propone, como estrategia para transformar la educación y liberarnos de ese legado colonial de los europeos, dar un “giro descolonizador” a la

historia y de esa manera permitir que docentes y estudiantes puedan interpretar y transformar el mundo por medio de la pedagogía. Así se podrá “recuperar la validez y el sentido de las tradiciones, aun míticas, a las que debe ejercerles una hermenéutica filosófica adecuada” (Dussel, 2014, p. 212).

Pero esa comprensión filosófica se debe fundar en el diálogo de saberes y debe permitir la transformación del docente y el estudiante. Dussel (2014) argumenta que “es necesario recuperar el material narrativo simbólico de nuestras culturas ancestrales del Sur, sean filosóficas o no, míticas o religiosas, para sobre ellas efectuar un trabajo filosófico reconstructivo de nuestras tradiciones” (pp. 212-213). Dicho diálogo ayuda a reconstruir nuestra propia historia de manera que sirva como insumo para la enseñanza de nuestras propias realidades y lleve a liberar nuestros pensamientos.

Perafán (2013) sostiene que los docentes de Ciencias Sociales están llamados a “preparar a los estudiantes a fin de hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad” (p. 150); puesto que así acercará a los estudiantes hacia la comprensión de los actores y sus diversos intereses en las dinámicas de la sociedad.

De tal manera, la enseñanza de la historia se debe desarrollar por medio de una pedagogía dialogante que permita cuestionar, comprender y transformar los diferentes saberes previstos en la educación. De Zubiría (2009) afirma que “un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas” (p. 196).

Por último, la pedagogía le ofrece todos los conocimientos a la enseñanza para permitir que el docente y los estudiantes se conviertan en seres integrales, capaces de transformar su realidad; que desarrollen la capacidad de cuestionamiento y comprensión del contexto en que se desenvuelven; que sean personas libres de pensamiento y ayuden a sus comunidades. Pero eso solo se logra si los docentes empiezan a cambiar sus estrategias para la enseñanza de la historia, al igual que permiten ese diálogo de saberes en el aula de clases y el cuestionamiento de lo enseñado tanto para comprender como para reconstruir nuestra propia historia.

Método

Esta investigación se centró en presentar una estrategia pedagógica que desde el diálogo de saberes permitiera la enseñanza de la historia en los estudiantes de básica secundaria en Colombia. Por lo tanto, se implementó el paradigma histórico hermenéutico, desde un enfoque cualitativo (Martínez, 2004), que contribuya a comprender la realidad en que se desarrolla la enseñanza de la historia con el fin de establecer la relación histórica del ser humano y sus cualidades. Del mismo modo, el diseño de la investigación se enfocó en el paradigma hermenéutico dialéctico (Martínez, 2004), debido a la necesidad de explorar e interpretar la información obtenida y descubrir su real naturaleza en un contexto determinado.

La población objeto de estudio se seleccionó intencionalmente por los procesos que se desarrollan en el ámbito educativo. Esta es integrada por cuatro profesores del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo, con edades que oscilan entre 40 y 55 años. La recolección de los datos se realizó mediante el análisis documental, la observación no participante, el registro estructurado de observación y, por último, la entrevista individual semiestructurada aplicada a los docentes objeto del estudio (Sandoval, 2002). La información recolectada se procesó y analizó a través de diferentes matrices creadas para tal fin, que con la triangulación de la información permitieron tener una lectura y un análisis más amplio de la investigación y cumplir con el desarrollo de los objetivos (Hernández, 2014).

Conforme se fue avanzando en el análisis de los resultados, se propusieron tres etapas en las que las entrevistas, las observaciones y el análisis documental permitieron identificar tres elementos principales que dan pie a una propuesta pedagógica: la enseñanza de la historia, la pedagogía y el diálogo de saberes. Al abordar estos tres componentes principales, se generó una discusión teórica que permitió estructurar la estrategia de enseñanza, específicamente mediante la discusión de los resultados mostrados a continuación.

Resultados y discusión

Los resultados y la discusión de la investigación se estructuraron en tres etapas, en las que cada una desarrolló las categorías principales de enseñanza de

la historia, pedagogía y diálogo de saberes. En la primera etapa se determinaron los discursos que conforman las prácticas pedagógicas de los profesores; en la segunda, se cuestionó la práctica pedagógica de los profesores y se reconoció una aproximación a una estrategia pedagógica; en la última etapa se planteó una estrategia pedagógica que permitiera la enseñanza de la historia a partir del análisis de los discursos, el cuestionamiento de la práctica pedagógica y los hallazgos encontrados en cada etapa.

Etapas 1: discursos que configuran las prácticas pedagógicas

Con el análisis de documentos institucionales, por medio de la matriz de análisis documental², se encontró que en lo estipulado por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la enseñanza de la historia está integrada como un todo en el área de las Ciencias Sociales, junto con otras disciplinas, tales como geografía, constitución política y democracia, lo cual limita su importancia al momento de enseñar. Por otro lado, la estrategia de enseñanza que deben utilizar las instituciones educativas debe estar enfocada a la concepción integral de la persona humana; es decir, la enseñanza no se puede limitar a concepciones tradicionalistas que impidan el desarrollo de la integralidad del ser humano.

Además, la Ley General de Educación establece que se debe promover permanentemente la participación y la generación de conocimientos históricos, humanos y sociales en la educación, pero que ese saber se debe desarrollar mediante la comprensión y la capacidad crítica, reflexiva y analítica, para que trascienda hacia el mejoramiento de la calidad de vida y la comprensión histórica de las personas y la sociedad (Ley 115 de 1994, art. 15, numeral 5). De la misma forma, el *Proyecto educativo institucional* (2019) del colegio resuelve que la enseñanza de la historia se concibe bajo los parámetros establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), integrándola con las Ciencias Sociales.

El modelo pedagógico para todos los profesores de la institución educativa es el aprendizaje significativo, para que los profesores dirijan su enseñanza de

² En particular, se revisaron los artículos 1.º, 5.º y 23 de la Ley 115 de 1994, el *Proyecto educativo institucional* (Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo, 2019), el plan de área de Ciencias Sociales y los textos que los profesores usan para el desarrollo de las clases.

una forma participativa y el conocimiento se pueda construir en conjunto. Además, en el plan de área los profesores de Ciencias Sociales reconocen la importancia de la historia como eje principal para el desarrollo del área, y plasman en el documento que no se debe permitir que esta se enseñe mediante la repetición y la memorización de hechos. Larrosa (2008) afirma que el “diálogo puede trascender el tiempo y el espacio (el aquí y el ahora) y hacerse de alguna manera independiente de rostros, de nombres, de cuerpos y de voces” (p. 9).

Asimismo, los textos facilitados por los profesores intervenidos y que fueron objeto de estudio hicieron evidente que, a pesar de que el año de edición y la editorial de cada texto es diferente, el contenido programático de estos tiene muchas similitudes; son muy pocas las diferencias que se encontraron entre ellos. Los textos se caracterizaron por tener un contenido histórico basado en fechas, personajes históricos —entre los que solo se destaca a unos pocos—, mapas, algunos descubrimientos y el dominio de Europa sobre América, por lo que se les da gran importancia a todos los sucesos vividos en Europa; es decir, se hace patente el predominio de Europa del que habla Dussel (2014).

Por último, se reveló que los textos escolares carecen de coherencia con los documentos institucionales. Es decir, los profesores desarrollan sus prácticas pedagógicas sin tener en cuenta lo establecido en los documentos institucionales enunciados. Por lo tanto, “el educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben” (Freire, 2005, p. 79).

Etapa 2: cuestionar la práctica pedagógica que posibilite el reconocimiento de la enseñanza de la historia

La triangulación de la información se desarrolló mediante las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos: análisis documental, observación no participante, entrevista semiestructurada y el análisis de los datos recolectados por medio de matrices de análisis para la observación no participante y la entrevista semiestructurada. Además, se analizó la relación de documentos por categorías, a partir de lo cual surgieron las subcategorías emergentes de historiografía, tiempo, sociedad, prácticas pedagógicas, poder, contenido programático, saber, libertad y discurso, para el desarrollo

del objetivo de esta etapa y la aproximación a la estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia.

Con la utilización de estos instrumentos, se logró establecer que los profesores de la institución educativa en mención desarrollaban una monotonía y apatía por la enseñanza de la historia, debido a que no reconocían una metodología y una estrategia pedagógica que los guiara en la enseñanza de esta disciplina. También, el contenido programático y su desarrollo lo basaban en los textos escolares con los que contaba la institución educativa, que se encontraban descontextualizados; pero además los profesores no manejaban un discurso propio sustentado en teóricos que les ayudara a enriquecer el diálogo y la participación de los estudiantes.

Sin embargo, los profesores también reconocieron que la enseñanza de la historia es fundamental en el proceso educativo de los estudiantes y que tanto la participación como el diálogo son una estrategia primordial para enseñarla y dinamizar las clases; así, podrán salir de la monotonía y, por ende, de la apatía que les generaba la historia. Por consiguiente, a continuación se listan los rasgos característicos:

- a. Los temas enseñados no tienen una relación histórica con el contexto que les permita a los estudiantes comprender la realidad social.
- b. No se presenta un sustento teórico, conceptual y bibliográfico que enriquezca las prácticas pedagógicas, y como resultado se obtiene una enseñanza monótona y poco participativa.
- c. El modelo y las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores reflejan una relación de poder y subordinación del estudiante hacia el docente en el aula de clase.
- d. La construcción del conocimiento no se puede dar porque falta un cuestionamiento y una reflexión sobre el tema abordado, y por lo tanto, se genera poco interés por lo enseñado.

El docente debe reflexionar sobre el hecho de que la realidad de la educación es la búsqueda permanente de la transformación de los estudiantes, y para eso se deben implementar estrategias que contribuyan a la comprensión de los contextos en los que se desarrolla cada uno de ellos. En este proceso se

debe conocer la verdadera historia, que los lleve a liberar toda su capacidad crítica de la realidad, porque “todo proceso humano es social, contextual e histórico y [...] los procesos cognitivos, valorativos y praxeológicos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos” (De Zubiría, 2011, p. 202).

Por otro lado, se encontró que los profesores reconocieron que ellos cumplen una función muy importante en el quehacer pedagógico y en la construcción de nuevos conocimientos. Pero esto no se ha dado de la mejor forma, porque hay falencias en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la historia. Esto se debe a que no hay un reconocimiento teórico por parte de los profesores que los ayude a construir nuevos conocimientos; no hay apropiación de un discurso que permita la discusión y el diálogo entre estudiantes y docentes; no se tiene claro cómo la enseñanza de la historia puede permitir la liberación del conocimiento. Además de lo anterior, los profesores utilizaban los textos escolares que había en la institución educativa, que se encontraban descontextualizados y no aportaban un valor significativo a la discusión y reflexión de la enseñanza de la historia.

Todo esto terminaba en la apatía y la monotonía de la enseñanza de la historia por parte de los profesores, y estos, en últimas, las transmitían a los estudiantes. A pesar de todo lo expuesto, los docentes fueron conscientes y reconocieron que la enseñanza de esta disciplina es de gran importancia en la educación; así lo narra uno de ellos: “La importancia de la enseñanza de la historia es grande, porque, quien no conoce su historia tiende a repetir sus mismos errores” (entrevista, P01, 2019). Los profesores también reconocieron que enseñarla permite la comprensión de las realidades sociales, y uno de ellos lo expresa de la siguiente forma: “Pues yo pienso que enseñar [sic] historia le permite al estudiante ubicarse en el presente, porque conociendo él sus orígenes puede ubicarse en su realidad” (entrevista, P03, 2019).

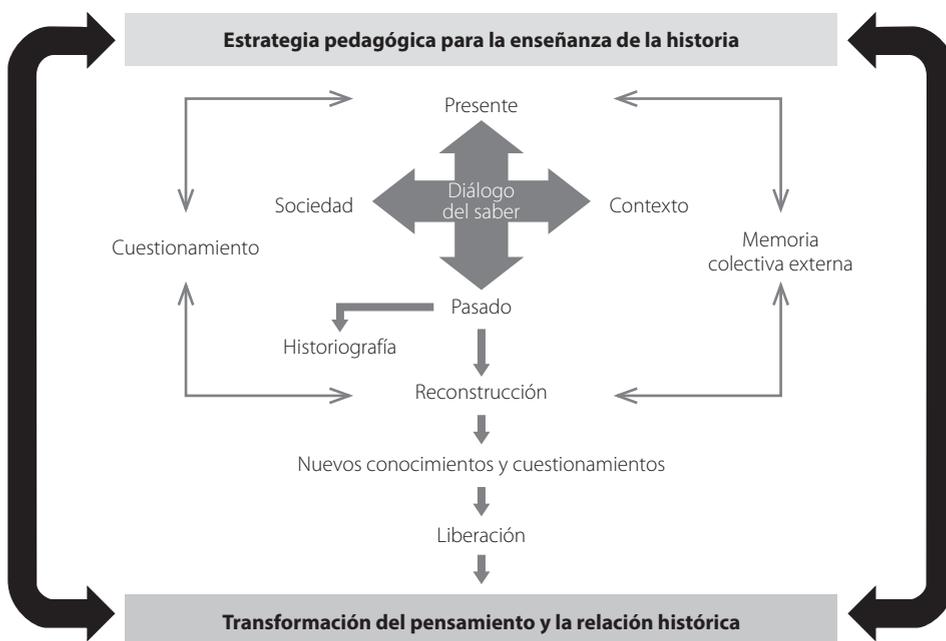
Por lo tanto, por medio de la relación del pasado y el presente, las sociedades comprenden los constantes cambios que se dan con el transcurrir del tiempo y su evolución. Los profesores también reconocieron que para romper con la apatía de la enseñanza de la historia se debe contar con una estrategia pedagógica enfocada en educar a las personas con un pensamiento crítico y reflexivo (Zuluaga, 1999). Toda esta recolección de información permitió desarrollar una

estrategia pedagógica mediante el diálogo de saberes para la enseñanza de la historia, la cual se presentará en la siguiente etapa.

Etapa 3: propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia

Esta etapa de la discusión se desarrolló en las categorías de enseñanza de la historia, pedagogía y diálogo de saberes, las cuales permitieron tener un horizonte pedagógico y estructural para la presentación de la propuesta. Por otro lado, las subcategorías que emergieron del análisis de los instrumentos fueron historiografía, tiempo, sociedad, prácticas pedagógicas, poder, contenido programático, saber, libertad y discurso. Estas permitieron organizar la estrategia de una forma coherente y razonable para la enseñanza de la historia. El siguiente diagrama muestra el desarrollo teórico y práctico descrito:

Diagrama 1.1. **Esquema teórico y práctico de la estrategia**



Fuente: elaboración propia (2020).

Para la estructura de la estrategia pedagógica, se realizó el análisis de todos los aportes de los referentes teóricos, en los que se parte de la temporalidad de la historia. Es decir, generalmente la historia que nos cuentan o nos enseñan inicia desde el pasado para llegar al presente. De acuerdo con Bloch (2001), “el conocimiento del presente importa de una manera aún más directa para la comprensión del pasado” (p. 72). De manera que se consideró este sustento teórico para que la enseñanza de la historia se inicie desde el presente para poder preguntarle al pasado y responder los cuestionamientos.

De la misma forma, con el análisis de los resultados de los instrumentos y matrices se estableció que la enseñanza de la historia no se desarrollaba por medio de un diálogo permanente entre estudiante y profesor; que, además, no se tenían en cuenta el contexto y las realidades sociales de la institución educativa, el municipio, la región y el país. Asimismo, el análisis de los textos escolares presentaba un contenido programático en el que resultaba evidente la preocupación de mostrar la supremacía de los europeos sobre los americanos (Dussel, 2014).

También, el desarrollo de los temas se presentaba con fechas, personajes históricos, mapas y otros datos que no aportan a la construcción de un nuevo conocimiento. Por este motivo, dentro de la propuesta se debía tener en cuenta lo expresado por De Zubiría (2011) en cuanto a que el diálogo debe tener una relación constante entre el profesor, el saber y el estudiante. Del mismo modo, este autor plantea “reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas” (p. 196), por lo que ha de recuperarse el material narrativo de las diferentes culturas de nuestros ancestros, para trabajar y reconstruir las diferentes tradiciones (Dussel, 2014).

En seguida, se incorporó a la estructura de la estrategia el aporte de Aróstegui (1995), quien plantea que “la historia hace que lo que somos en cada momento sea el resultado completo de lo que hemos sido. Para que la memoria colectiva sea tal, sea un bien social, ha de ser pública, externa” (p. 198). De modo que, para fortalecer la estructura de la estrategia, se deben mostrar los cuestionamientos surgidos de la discusión que se hace desde el presente hacia el pasado, para que se pueda construir un nuevo conocimiento. De esta manera, se hace posible enseñar historia a partir del diálogo de saberes, empezando desde

el presente y teniendo en cuenta el contexto, la sociedad y los cuestionamientos, para abordar el pasado desde la historiografía.

Este proceso de cuestionamientos y reconstrucción de la historia permitirá que tanto el profesor como el estudiante lleguen a un proceso de liberación en el conocimiento, para que todos esos saberes acumulados puedan ser utilizados para el bien de la sociedad; así se mostrará el camino a la transformación del ser (Zambrano, 2016). Todo lo anterior permitirá que las personas comprendan la importancia de la enseñanza de la historia y lleguen a la verdad del conocimiento, porque “no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero” (Freire, 2005, p. 112).

Desarrollo de la estrategia pedagógica en la institución educativa

Para el desarrollo de la estrategia pedagógica, se inició una serie de procesos en la institución educativa con el fin de sensibilizar, organizar, ejecutar y evaluar la estrategia. Los procesos y el desarrollo se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1.1. Ejecución de los procesos de la estrategia

Procesos	Objetivo	Responsable	Resultado	Actividades
Sensibilización	Presentar la estrategia pedagógica y sensibilizar a los docentes y a los directivos.	Profesor líder de la estrategia	Conocer la estrategia pedagógica.	Reunión de sensibilización.
Organización	Incorporar en los planes de área la estrategia pedagógica.	Profesores de Ciencias Sociales	Incorporar la estrategia pedagógica en el plan de área para poder desarrollarla e institucionalizarla.	Mesas de trabajo.
Ejecución	Presentar la estrategia a los estudiantes y desarrollarla.	Profesores de Ciencias Sociales	Los estudiantes conocen la estrategia para poder desarrollarla.	Trabajo en el aula de clases.

Continúa...

Procesos	Objetivo	Responsable	Resultado	Actividades
	Implementar la guía pedagógica de enseñanza de la historia.	Profesores y estudiantes	Los estudiantes y profesores construyen nuevos conocimientos históricos mediante el diálogo.	Sesiones pedagógicas.
	Diligenciar la guía pedagógica para identificar los nuevos conocimientos y conclusiones.	Profesores y estudiantes	Los profesores identifican el nivel de apropiación de los estudiantes, los nuevos temas que van a ser discutidos y los nuevos saberes.	Talleres pedagógicos, trabajo colaborativo.
Evaluación	Desarrollar las actividades de socialización propuestas en la guía pedagógica.	Profesores y estudiantes	Los profesores y estudiantes asumen una posición para transformar su realidad; son críticos y participativos.	Sesiones pedagógicas, debates, socializaciones.
	Conocer el impacto de la aplicación de la estrategia.	Profesores de Ciencias Sociales	Conocer el impacto de la estrategia en el quehacer pedagógico.	Mesas de trabajo.

Fuente: elaboración propia (2020).

Para que la estrategia alcanzara el impacto esperado, se inició sensibilizando a los docentes de Ciencias Sociales y a los directivos docentes para que esta se incorpore en el plan de área y se pueda desarrollar en el aula de clases. Después, la estrategia se presentó y se desarrolló con los estudiantes en el aula de clases por medio de una secuencia metodológica y una guía pedagógica, que permitiría el correcto desarrollo de esta. Por último, se evaluó la estrategia mediante unas actividades y el uso de recursos didácticos, lo que permitió presentar lo aprendido en el desarrollo de la estrategia y la apropiación de los nuevos conocimientos para los profesores, los estudiantes y la comunidad. El siguiente diagrama muestra la secuencia metodológica de la estrategia pedagógica.

Diagrama 1.2. Secuencia metodológica del desarrollo de la estrategia



Fuente: elaboración propia (2020).

Esta secuencia metodológica se inició con un saber de una situación presente relacionada con el contexto y los cuestionamientos del tema. Con la implementación de unas actividades y unos recursos didácticos, se ayudó a estimular el diálogo entre estudiantes y profesores. Luego esos cuestionamientos fueron dirigidos y relacionados con los hechos históricos que dieron como resultado aquel hecho presente, para así reflexionar y generar una crítica de los hechos y permitir la construcción de un nuevo conocimiento.

Ese nuevo conocimiento se presentó a la comunidad mediante otras actividades y recursos didácticos, para que esta también pudiera cuestionar, debatir y reconstruir ese saber. Todo lo anterior nos llevó a plantearnos nuevos cuestionamientos sobre otros hechos presentes que se estaban viviendo, para generar nuevos procesos metodológicos que deben ser llevados a dicha secuencia. Todo

el proceso descrito fue registrado en la guía metodológica establecida para tal fin (tabla 1.2).

Tabla 1.2. **Guía para desarrollar la estrategia en las clases**

Estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia	
Tema:	
Objetivo:	
Cuestionamiento inicial:	
Profesor	Estudiante
Recursos didácticos:	
Hechos presentes:	
Hechos pasados:	
Construcción de nuevos conocimientos:	
Conclusiones:	
Cuestionamientos finales:	
Profesor	Estudiante
Actividades de evaluación y socialización	
Referentes teóricos	
Referencia bibliográfica	

Fuente: elaboración propia (2020).

De esta forma, se estructuró la estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia por medio del diálogo de saberes. Esta propuesta responde a la monotonía y apatía de los profesores para enseñarla, y a todo el desarrollo teórico y metodológico planteado en esta investigación. Posiblemente no se resolverá de forma definitiva este problema, pero esta estrategia sí ayudará a dar un avance en la enseñanza de la historia y los profesores de Ciencias Sociales.

Conclusiones

De acuerdo con la primera etapa de la investigación, se logró establecer que los documentos institucionales como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el *Proyecto educativo institucional* (Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo, 2019) y el plan de área de las Ciencias Sociales mantienen una coherencia conceptual y metodológica. En estos textos se reconoce la importancia de educar personas participativas y reflexivas en la construcción del conocimiento, pero no se identifica una estrategia pedagógica que permita la enseñanza de la historia en las aulas de clases de cara a esos objetivos.

Por otro lado, los textos escolares utilizados por los profesores para la preparación y organización del contenido programático del área de Ciencias Sociales no aportan significativamente conocimientos apropiados para presentarlos a la discusión y la reflexión en la enseñanza. Año tras año, los profesores presentan el mismo contenido a los estudiantes y este impide la construcción de nuevos conocimientos que ayuden a formar personas críticas a las realidades sociales. Además, esa repetición de contenidos programáticos ayuda a que los docentes se acomoden a modelos tradicionales, de transmisión de datos, en la enseñanza de la historia; modelos que buscan la memorización de fechas y de nombres de personajes históricos.

Tras el desarrollo de la segunda etapa, se concluye que los profesores adolecen de un discurso propio y coherente. Así mismo sucede con la práctica pedagógica para la enseñanza de la historia, lo cual incide en que no se pueda generar un diálogo entre el profesor, el saber y el estudiante, y no se puedan debatir todas las incertidumbres presentadas en el desarrollo del contenido programático.

De la misma manera, se hace patente que la monotonía y apatía del docente se debe a que carece de un modelo pedagógico establecido para la enseñanza, en el que se le permita fortalecerse teórica y conceptualmente. A pesar de que los documentos institucionales establecen un modelo pedagógico para desarrollarlo en las clases, el profesor no lo reconoce ni entiende cómo debe emplearlo en su quehacer pedagógico; el resultado se ve en clases repetitivas, que generan distracción y poca importancia del tema enseñado para los estudiantes.

Sin embargo, el docente es consciente de que debe mejorar sus prácticas de enseñanza y establecer una estrategia pedagógica que lo ayude a romper con la zona de confort en que se encuentra al momento de enseñar historia. Además, reconoce que la mejor alternativa es enseñar por medio del diálogo de saberes, porque de esa forma puede educar personas críticas, participativas y reflexivas, seres humanizados que aporten a la transformación de la sociedad. Así mismo, tanto docentes como estudiantes pueden construir nuevos conocimientos para entender la relación histórica que tenemos todos los seres humanos en lo personal, al igual que en lo social.

Por último, en la tercera etapa se implementó la estrategia que permitió desarrollar la enseñanza de la historia de una forma más participativa, crítica y reflexiva; en la que se involucró al profesor, al estudiante y el saber. El diálogo de saberes permitió desarrollar todas las dimensiones humanas en los profesores y los estudiantes, iniciando con un proceso metodológico en el que se dinamizó y desarrolló la enseñanza de la historia. Además, esta estrategia involucró a los estudiantes y permitió que ellos comprendieran la evolución del mundo y su relación con esta. También permitió la construcción de nuevos conocimientos históricos, dio pie a la liberación del conocimiento y ayudó a que los estudiantes sean personas críticas de las realidades sociales en las que se encuentran sumergidos, por lo que ha dado inicio a la transformación de la sociedad.

Referencias

- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Editorial Crítica.
- Bécares, L., Busto, M. y de Hoyos, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *Ikastorratza e-Revista de Didáctica*, (16), 15-38. http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Castro, S. (2005). *La hýbris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. y Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Editorial Magisterio.
- Dussel, E. (2014). *Filosofía del Sur y descolonización*. Editorial Docencia.
- Dussel, E. (2018, octubre). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía* [ponencia]. Foro inaugural “Reforma educativa para la 4.ª transformación”. Ciudad de México, México.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Científica General José María Córdoba*, 11(11), 273-289. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Institución Educativa Monseñor Ricardo Trujillo (2019). *Proyecto educativo institucional*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2016). *Boletín Saber en Breve*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2018). *Reporte de resultados históricos del examen Saber 11*.
- Larrosa, J. (2008). *Fin de partida: Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Asolectura. <http://ieie.udistrital.edu.co/pdf/Fin%20de%20partida.pdf>
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*. Paidós Ibérica.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación (2018). *Reporte de la excelencia 2018*.
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149-160.
- Rodríguez, J. G. (Ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

- Sánchez, P. (2005). La didáctica de la historia en la historia de la didáctica. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 195-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400150>
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Editorial ICFES.
- Toledo, M., Magendzo, A., Iglesias, R. y Gutiérrez, V. (2015). Enseñanza de “temas controvertidos” en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Villalón, G. y Pagés, J. (2016). La práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: el caso de Mariana. *Revista en Educación*, 32(3), 349-371. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150408>
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis de Saber*, 7(13), 45-61. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592016000100003&lng=en&tlng=es
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Anthropos.

Capítulo 2. “Foro de significados” para aprender descubriendo*

Juan José Garzón Bernal

Este capítulo se propone identificar las consecuencias de una estrategia didáctica aplicada a la enseñanza de la historia en la que se realiza una revisión a la interacción en el aula y al manejo de los hechos históricos por parte de esta disciplina. Es una investigación que tiene como nombre “Foro de significados” y se pone en práctica en estudiantes de grado séptimo de la institución educativa distrital Colegio Fernando Soto Aparicio. Esta investigación de carácter cualitativo se lleva a cabo en un estudio de caso de tipo colectivo, desde la investigación-acción. En este se analizan registros en el diario de campo del docente investigador, una entrevista focal y dos relatos históricos de diez estudiantes. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes aprenden mejor si se les presentan las condiciones para ello, que la interacción en el aula es un aspecto que se debe observar y al que se le debe dar importancia, y que en el desarrollo del pensamiento histórico existe una riqueza conceptual que nos conduce a múltiples caminos para su enseñanza. El estudio concluye que el “Foro de significados” se puede constituir en un aporte valioso al contribuir al logro de mejores aprendizajes en las ciencias sociales y, en particular, en la historia.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.3>

Introducción

La presente investigación se lleva a cabo desde una intervención basada en aspectos pedagógicos y didácticos de la experiencia educativa que he implementado a lo largo de mi trayectoria profesional. Por consiguiente, se pretende elevar una práctica pedagógica a la teoría y determinar si el “Foro de significados” se puede constituir en una propuesta pedagógica transferible a otros espacios escolares para la enseñanza de las ciencias sociales. Se parte de que el propósito de la didáctica de las ciencias sociales debe ser llevar a los estudiantes a entender “conceptos complejos, ya que poseen un nivel de abstracción muy elevado” (Carretero *et al.*, 2004, p. 37). Esto implica que enseñar no se puede reducir exclusivamente a dar información; también debe ser la “promoción sistémica del aprendizaje utilizando diversos medios”, como Stenhouse (2003, p. 53). Este autor señala que se debe hablar de “estrategias de enseñanza” y no solo de “enseñanza”, y que como tarea de quien enseña se debe proponer una “promoción sistémica del aprendizaje”.

Desde esta idea es urgente hacer una revisión de las estrategias de enseñanza para las ciencias sociales, ya que parece necesario entender que la enseñanza debe hacer mucho más que generar actividades para que los estudiantes entiendan los conceptos complejos de esta área. Se debe procurar que las actividades dentro del aula respondan a una reflexión constante y consciente desde los saberes pedagógicos y didácticos. Por este motivo se debe pensar en cómo estructurar didáctica y pedagógicamente las clases para que vayan más allá de ser simples actividades.

En efecto, al referirse comúnmente a las estrategias de enseñanza en ciencias sociales, se presencia un distanciamiento de la pedagogía, la didáctica y los saberes que se han asumido como propios de la disciplina. Considero que debido a este distanciamiento se han dejado de lado concepciones como la de que desde la educación inicial se le debe enseñar al niño a

relacionar fenómenos y situaciones, ayudar a desarrollar las formas de investigación crítica que le permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales, o el pensar la sociedad como un todo en constante

devenir, de manera que pueda comprenderla, desenvolverse en ella y solucionar problemas del presente. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2007, p. 33)

Las propuestas actuales propician un reemplazo de la historia factual y descriptiva por una historia explicativa y conceptual (Domínguez, 1989, citado en Vergara *et al.*, 2010, p. 80), en la que los hechos históricos, aunque tienen una rigurosidad espaciotemporal, pueden darles elementos de comprensión diversos a los estudiantes, para que recreen o reconstruyan el hecho histórico desde sus significados y este cobre importancia para ellos: “Se promueve una enseñanza que incorpore la lógica explicativa de la historia, en la que se hallan imbricadas, por lo menos, las nociones de multicausalidad, intencionalidad, cambio y continuidad” (Vergara *et al.*, 2010, p. 80). Estas propuestas teóricas hacen evidente un intento de señalar que la enseñanza de las ciencias sociales pasa por diversos problemas que muestran que a los docentes de esta área nos está faltando replantearnos, pedagógicamente y didácticamente, nuestro trabajo.

Consciente de esto, el docente debe dar una mirada a los estudiantes en su acción de aprender, para innovar y transformar las prácticas que han hecho que el estudiante pierda interés en lo que las ciencias sociales le enseñan. Es así como en este trabajo investigativo se presenta el caso del grado 703 del Colegio Fernando Soto Aparicio de la localidad de Kennedy, ya que allí se muestra esta situación: jóvenes con un desinterés muy fuerte por aprender los contenidos de las ciencias sociales y que no ven la riqueza que esta disciplina posee, y ambientes en el aula marcados por el desorden y la violencia. Estas circunstancias deben llevar a renovar, a innovar, a replantearse, desde la pedagogía y la didáctica, si otras formas de hacer la tarea se pueden estudiar con el propósito de mejorar las prácticas de aula a las que estos estudiantes se han acostumbrado. De allí que esta investigación pretende responder a la pregunta *¿qué consecuencias tiene la propuesta pedagógica “Foro de significados” en el aprendizaje de la historia en estudiantes de séptimo grado en la institución educativa distrital Colegio Fernando Soto Aparicio?*

Este estudio busca fundamentar una metodología de enseñanza de las ciencias sociales que he desarrollado en el aula de clase desde el año 2006. Uno de sus objetivos es fortalecer esta metodología a partir de la identificación de

fundamentos teóricos que la sostengan, y el otro, confirmar su valor a partir de un ejercicio práctico, una intervención en el aula.

He decidido llamar a lo que sucede en mis clases “Foro de significados” y he encontrado que el origen teórico en el que este se apoya como propuesta didáctica tiene como antecedentes las tesis del Grupo 13-16 y del Grupo Cronos (Sallés Tenas, 2010). Estas propuestas buscan crear habilidades y competencias desde los conceptos y contextos de las ciencias sociales, para lograr, como lo expresa Domínguez, “que se produzca un reemplazo de la historia factual y descriptiva por una historia explicativa y conceptual” (1989, citado por Vergara *et al.*, 2010, p. 80). De allí que las nuevas tendencias presentadas por los lineamientos curriculares, el documento de orientaciones para el campo del pensamiento histórico de la Secretaría de Educación Distrital (2007) y los trabajos de Mario Carretero *et al.* (2004) hayan sido fundamentales para construir la idea teórica del “Foro de significados”.

Jerome Bruner es quien motiva la formación de dicho ambiente. Él se refiere a que en la escuela se da un proceso de enseñanza en el que “una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Según esta perspectiva, una cultura es un foro para negociar y renegociar los significados” (Bruner, 1996, p. 128). La intención de generar un foro de significados en el aula nace de reconocer que las ciencias sociales están en un constante foro de significados:

Se deduce de esta idea de la cultura como foro que la introducción del niño en la cultura mediante la educación, si ha de prepararlo para la vida, debe participar también del espíritu de foro, de la negociación, de la recreación del significado. (Bruner, 1996, p. 129)

Al conocer a los estudiantes mediante el acto reflexivo de la pedagogía y mediante las acciones didácticas con las cuales les voy a enseñar, encontramos que los estudiantes “no son una *tabula rasa*, es decir, un tablero en blanco en el que el docente escribe y que aplica a algo que está exento de cuestiones” (Espinosa Arango y Garzón Atehortúa, 1997, p. 33). Esta idea se debe superar y a los estudiantes se les deben tener en cuenta sus ideales, sus necesidades e intereses. El ambiente de aprendizaje debe repensarse en función de

la disposición del estudiante hacia las problemáticas de las disciplinas, como, en este caso, la de las ciencias sociales. La propuesta didáctica del “Foro de significados” busca que los estudiantes se instruyan en un ambiente de aprendizaje en el que se indaga y se explora el hecho histórico no con el ánimo de memorizar una información para después ser evaluados, sino para recrear el hecho histórico a la luz de los significados que los estudiantes tienen. Para ello, el hecho se recrea en iconografías propias y en la narrativa del relato, pues, como plantean Vergara *et al.*, “el discurso narrativo acompañado de imágenes puede facilitar la aproximación de los niños en la comprensión de contenidos históricos” (2010, p. 79).

Es así como, al recrear el significado mediante iconografías y relatos, llegamos a lo expresado por Bruner de la “importancia del aprendizaje del descubrimiento, aprender solo, o como Piaget dijo, aprender inventando” (1996, p. 132). El estudiante aprende cuando recrea, descubre o se da cuenta de que el hecho histórico no es solo una fecha o un personaje, sino que es un acontecimiento, con tiempo, espacio, elementos políticos, económicos y sociales; cuando se da cuenta de que “una acción o acontecimiento proporciona un motivo para la realización de una secuencia de acciones, hasta llegar finalmente al hecho histórico que se pretende explicar [...]. Cualquier situación histórica posee unos agentes, una secuencia en el tiempo y un desenlace” (Carretero *et al.*, 2004, p. 98).

En *Hacia una teoría de la instrucción* (1969), Bruner se plantea la pregunta sobre qué afecta el deseo de aprender. Se habla, entonces, de la predisposición en la relación entre maestro y alumno, pues siempre hay un problema especial de autoridad que afecta el carácter del aprendizaje. Para este autor, el aprendizaje depende de la exploración de alternativas que, a mi entender, regulan de diferente manera la relación de autoridad, para que esta no caiga en imposición y autoritarismo. Desde esta óptica existen tres aspectos, y cada uno regula el comportamiento de la búsqueda de nuevos aprendizajes; estos son activación, mantenimiento y dirección. Bruner explica que “la principal condición para activar la exploración es desde la incertidumbre y que [esta] nace de la curiosidad. Una vez creada la activación se debe mantener la exploración” (1969, p. 58).

A la luz de esta investigación se busca dar una mirada a las interacciones que se logran al concebir de esta forma un aula de clases de Historia con esta perspectiva de la instrucción. En lo referente al desarrollo de conocimientos,

se tienen en cuenta diferentes aspectos para que en el ambiente generado en el “Foro de significados” se desarrolle un proceso de construcción del conocimiento. Bruner explica que “cualquier problema puede presentarse en una forma lo suficientemente sencilla para que cualquier aprendiz pueda comprenderlo de manera reconocible” (1969, p. 58). Según él, la estructura de cualquier conocimiento se caracteriza de tres maneras: el modo de representación, su economía y su fuerza efectiva.

Esta propuesta apunta al modo de representación de cualquier problema del conocimiento. Cualquier tema o problema puede representarse de tres formas: (1) por medio de acciones apropiadas para alcanzar ciertos resultados (representación prescriptiva), (2) mediante una serie de imágenes o gráficas que representan un concepto sin definirlo cabalmente (representación icónica) o (3) mediante una serie de proposiciones simbólicas gobernadas por reglas o leyes para formar y transformar las preposiciones (representación simbólica) (Bruner, 1969, p. 59).

Metodología

El objetivo de este estudio es identificar las transformaciones en los estudiantes a partir de la propuesta didáctica “Foro de significados”, la cual propone exponer a un grupo de estudiantes de grado séptimo del Colegio Fernando Soto Aparicio a un ambiente de aprendizaje particular para la enseñanza de la historia. Partiendo de este objetivo general, es necesario situar la ruta metodológica de la presente investigación. Esta se inscribe en el enfoque cualitativo, comprendido como “un proceso que no estudia la realidad en sí, sino cómo se construye y comprende” (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 3). Desde esta concepción y siguiendo a Sandoval Casilimas (2002), el enfoque cualitativo requiere de un sujeto que conoce, el cual es afectado por lo cultural y lo social, aspectos que hacen que el conocimiento dependa de la definición, la comprensión y el análisis de los contextos.

De la misma manera, para el enfoque cualitativo se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual los valores median o influyen la generación del conocimiento, lo que hace necesario introducirse en la realidad que es

objeto de análisis (Sandoval Casilimas, 2002). Se hace énfasis en el carácter cualitativo del presente trabajo debido a que en esta investigación la indagación es guiada a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación; es decir, sobre la plena marcha. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia (Sandoval Casilimas, 2002). Los tres elementos señalados: el sujeto cognoscente, influido por una cultura; el conocimiento, como una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, y la estructura, a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, se afianzan en el aporte de Carvajal Burbano (2005). Además, se encuentra que el tipo de hallazgos de esta metodología genera interpretaciones de la realidad social estudiada en su forma natural y según el dinamismo de la vida social (Bonilla Castro y Rodríguez Sehk, 1997).

La técnica aplicada para este modelo de investigación-acción es el estudio de caso, ya que se centra en la particularidad y pretende construir un saber en torno a ella, al tiempo que reconoce en la singularidad una perspectiva privilegiada para el conocimiento de lo social (Galeano, 2004). Serrano (1997, citado en Galeano, 2004) dice que, si la investigación-acción trata de un espacio de significaciones históricamente producidas, estas necesitan más de la interpretación comprensiva que de la mediación estadística; un espacio en el cual el sujeto crea ininterrumpidamente aquellas condiciones sociohistóricas, que, a su vez, estructuran su propia vida. Para efectos de la actual investigación, el tipo de estudio de caso es el colectivo, ya que el investigador estudia conjuntamente un determinado número de casos con la intención de indagar un fenómeno, una población o una condición general.

De la mano con el estudio de caso colectivo, esta investigación se aproxima metodológicamente al ciclo del modelo Lewin (1946) de investigación-acción, el cual referencio para esta investigación siguiendo el capítulo VI en el texto de Elliot (1993). Para este autor, la investigación-acción contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación, como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Se trata de tres vértices de un mismo proceso que presenta rasgos característicos como que (1) induce a teorizar sobre la práctica, (2) somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, y

(3) implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Estos tres rasgos hacen que en la investigación-acción se sostenga una relación permanente entre lo teórico y lo práctico. Específicamente, el ciclo del modelo Lewin empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, y avanza hacia problemas de mayor envergadura.

En consecuencia, el proceso metodológico que sugiere el “Foro de significados” está en la implementación de los *ciclos de acción reflexiva* adaptados a partir del modelo citado. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una idea general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, de sus posibilidades y sus limitaciones; se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado (Elliot, 1993). De acuerdo con este modelo, se generan las fases de esta intervención de la siguiente manera:

- *Fase de problematización:* se lleva a cabo la observación según el modelo de Lewin para identificar problemas.
- *Fase de planeación:* se diseñan los momentos de esta intervención como elementos de la planeación del modelo Lewin. En esta fase se dan a entender el marco conceptual y el diseño metodológico.
- *Fase de aplicación:* dentro del modelo Lewin, es el actuar a partir de entender la intervención.
- *Fase de reflexión:* en el modelo en desarrollo, es la fase en la que se busca que, mediante el análisis de datos y resultados, nos demos cuenta de qué hace falta para mejorar el proceso. Desde la reflexión nos damos cuenta de qué hace falta y esto hace que se identifiquen problemas que requieren de más atención y de una nueva intervención.

Conforme a estas características, se realizaron dos ciclos de las fases descritas.

Ciclo 1

Se implementó de febrero a abril del 2015 para observar el ambiente que se presenta entre los estudiantes del grado 703 del Colegio Fernando Soto Aparicio

de la localidad de Kennedy en Bogotá. Desde el descubrimiento de este ambiente, se busca identificar la interacción en el aula y los procesos que logran las temáticas de las ciencias sociales en la formación de conceptos de los estudiantes. La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Murillo, 2011).

Con esta intención, las fases del ciclo I son las siguientes:

- Fase de problematización: para hacer la observación inicial se busca identificar las características de un ambiente tradicional, bajo el esquema de dictado, transcripción y manejo de libro guía. En las primeras semanas del mes de febrero del 2015, el docente investigador configuró un ambiente en su aula de Ciencias Sociales a partir de lo siguiente: el docente de pie y al frente de los estudiantes les pide que saquen el cuaderno de Ciencias Sociales; dicta el tema titulado “Los periodos de la historia”; después de esta etapa de dictado, el docente investigador entrega una guía de lectura con un texto y un cuestionario de diez preguntas abiertas cuyas respuestas se encuentran en el mismo orden consecutivo de la lectura. Además de configurar un ambiente tradicional, el docente investigador registra las interacciones entre los estudiantes y entre los estudiantes con el docente. Esto lo hace en un cuaderno de diario, estrategia de la investigación-acción.
- Fase de planeación: a partir de lo observado en la fase anterior, el docente investigador aplica un ambiente didáctico que pretende ser innovador. En este se genera una ruta pedagógica que busca hacer posible un ambiente participativo apoyado en lo presentado en el marco conceptual en lo referente a las interacciones, en un ambiente de aprendizaje y en los planteamientos sobre la construcción del pensamiento histórico-social. A partir de esta fase se asumen como categorías de análisis la interacción en el ambiente de aprendizaje y la construcción de pensamiento histórico. Se diseña una intervención en la que se pone en práctica por primera vez en esta intervención el “Foro de significados”, que busca generar unas interacciones dentro de un ambiente específico y una estrategia didáctica que lleve a la construcción de conceptos históricos,

basada en los tres momentos considerados por Bruner (1996): activación, representación prescriptiva y representación simbólica.

Generar en el estudiante la incertidumbre a partir de la curiosidad, etapa que Bruner llama *activación*, crea una dirección que dispone las acciones didácticas. Posterior a esta activación, el ambiente alternativo recurre a ejercicios de interacción docente-estudiante en lo que Bruner llama *representación prescriptiva*. En este momento del primer ciclo, el docente investigador aplica un juego de roles para organizar la información y, mediante una serie de proposiciones simbólicas, se intenta llegar a la representación simbólica (Bruner, 1996). En esta etapa el estudiante deberá escribir, con un mínimo de reglas, su primer relato histórico.

- Fase de aplicación: se genera la primera intervención. El docente dibuja un castillo medieval en el tablero, con lo que activa a los estudiantes. Centrado en trabajar el concepto de *feudalismo* en sus relaciones sociales y económicas, utiliza esta imagen del castillo para promover la interacción activa de los estudiantes. A partir del diálogo entre el docente y los estudiantes, se va construyendo un relato histórico en el que los pre-conceptos de los estudiantes sobre el tema se van afinando y transformando hasta convertirse en conceptos como *señorío*, *rey*, *conde*, *duque*, *vasallo*, *siervo* y *clero*, entre otros. Luego se organiza a los estudiantes en un juego de roles en el que a cada estudiante se le asigna un personaje de la estructura social del feudalismo medieval. El concepto central del *castillo medieval* ha permitido desarrollar el “Foro de significados”. El docente investigador ha contribuido a construir un relato que explique el feudalismo a medida que se van hilando los personajes en torno al castillo medieval.

El paso siguiente, el de la *representación simbólica*, consiste en la redacción por parte de cada estudiante de un relato de la sociedad y la economía de la Edad Media bajo el desarrollo del feudalismo. Los estudiantes escriben un primer relato histórico.

- Fase de reflexión: es la evaluación (reflexión) del primer ciclo y, desde el análisis de datos y resultados, se identifican aspectos por mejorar. El “Foro de significados” se pregunta qué debe variar en el diseño didáctico para mejorar el ambiente de aprendizaje y, por ende, la conceptualización

del estudiante en el proceso de adquirir pensamiento histórico-social, como lo expresan Carretero *et al.* (2004). A partir de esta reflexión se propone un segundo ciclo, pues como lo plantea Murillo (2011), potenciar un ciclo de investigación-acción no es suficiente. De acuerdo con esto, se mejora un plan de acción que requiere tiempo y cambios en los participantes.

Ciclo II

El segundo ciclo se llevó a cabo entre los meses de agosto y noviembre del 2015 de la siguiente manera:

- Fase de problematización: se configuró un ambiente tradicional en la semana del 17 al 22 de septiembre. El docente investigador, de pie y al frente de los estudiantes, les pide que saquen el cuaderno de Ciencias Sociales y dicta el tema titulado “Las características del ciudadano moderno”, tomado del libro *Ciencias Sociales séptimo grado* (Jiménez *et al.*, 1991). Pasados quince minutos, el profesor suspende el dictado y copia en el tablero, en orden, los términos tratados en el dictado con el fin de que los estudiantes repitan la definición de cada término. Entre estos términos se reiteraron *individualismo, ser crítico, explorar la naturaleza, la belleza del cuerpo y el retorno a los griegos*. El docente recalca que la próxima clase hará evaluación de este tema. En la siguiente clase el docente investigador comienza hablando frente a los estudiantes del tema trabajado en la clase anterior. Al terminar, les entrega a los estudiantes una fotocopia con un cuestionario de evaluación que consta de cinco preguntas de selección múltiple. Cada pregunta está relacionada con los términos que dictó y copió en el tablero antes.
- Fase de planeación: el procedimiento seguido por el docente investigador consistió en analizar los resultados de la primera fase de reflexión en el primer ciclo, en la que se identificó que se puede mejorar el paso de la etapa de representación prescriptiva (elaboración de preconceptos) a la de representación simbólica (relatos), si se vincula la etapa iconográfica en fichas creativas, las cuales dan ideas claras para

la reelaboración de significados y, por tanto, para la redacción de los relatos históricos.

- Fase de aplicación: se desarrolló entre septiembre y octubre del 2015, y para este segundo ciclo se les realizó una prueba a los estudiantes con pregunta cerrada, después se desarrolló la actividad “Foro de significados” y, en seguida, se aplicó la misma prueba para lograr comparar los momentos de la intervención. La ruta pedagógica que se sugiere y que se llevó a cabo en la fase de aplicación se desarrolló en el siguiente ambiente de aprendizaje y de la siguiente manera: primero, los estudiantes hacen un listado de palabras (preconceptos) que relacionan con el concepto escrito en el tablero por el docente investigador; luego, redactan un significado desde lo que entienden de cada término (preconceptos), y después, el docente pide que se haga una lectura en conjunto de los significados escritos por los estudiantes. Al escuchar las diversas versiones de los estudiantes sobre las explicaciones de los distintos conceptos, se busca la negociación de estos saberes, es decir, la negociación de los significados (Goolman, citado en Bruner, 1996).

En este foro, el docente va reconstruyendo el relato del hecho histórico que se configura de manera colectiva entre los estudiantes (representación prescriptiva). Con base en la construcción colectiva se desarrolla un ejercicio titulado “Ficha creativa” (representación iconográfica). Estas fichas reflejan la representación mental que los estudiantes hacen del hecho histórico de acuerdo con la construcción colectiva que han negociado en la interacción. Esta ficha crea un camino para que puedan escribir su propio relato, en el que demuestran su apropiación personal del hecho histórico (representación simbólica). El “Foro de significados” propició en este segundo ciclo la construcción del relato histórico del ciudadano moderno.

El segundo momento de la intervención se genera desde un ambiente de participación en torno a conceptos relacionados con el tema, en este caso, las características del ciudadano moderno. Las participaciones orales van construyendo un relato por parte del docente. El conjunto de conceptos fue *individualismo, ser crítico, explorar la naturaleza, la belleza del cuerpo y el retorno a los griegos*. Con base en estos

conceptos, se pasó al momento de creación iconográfica, en el cual los estudiantes debían hacer un dibujo de lo entendido sobre cada concepto. Ya con la ficha iconográfica terminada, los estudiantes debían reconstruir su propio relato del hecho histórico.

Los estudiantes encontraron en el relato inicial del docente un motivo para reelaborar sus propias producciones. La ruta metodológica consistió en la construcción iconográfica a partir de su representación mental de cada concepto; a ello se le suma el compartir sus ideas de forma oral en las plenarias del foro o dentro de los grupos de trabajo. Al terminar este momento los estudiantes elaboran su propio relato histórico. La generación de un ambiente basado en la participación oral y escrita en la forma activa del foro, la etapa iconográfica y la elaboración de los relatos históricos es lo que Sallés refiere “como adecuar el aula, en la medida de lo posible, a las necesidades y capacidades de los adolescentes” (2010, p. 6).

- Fase de reflexión: para este segundo ciclo hay más elementos de análisis, pero es necesario preguntar si se mejoró el ambiente de aprendizaje y si los estudiantes de grado séptimo mejoran su campo conceptual con respecto a las actividades didácticas del “Foro de significados”. ¿Hay o no mejoras en su formación histórico-social?

La investigación se llevó a cabo en el Colegio Fernando Soto Aparicio, sede A, ubicada en la localidad Kennedy —octava localidad de Bogotá D. C.—, la cual cuenta con veintiún cursos desde el grado cuarto hasta el grado undécimo en la jornada de la tarde. La institución tiene sede B y C. La muestra se tomó en el grado 703, curso que inició el año con 34 estudiantes que se pueden clasificar por edad y género como se muestra en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. Clasificación de la muestra de investigación

Edad/género	Masculino	Femenino
13 años	7	8
14 años	4	4

Continúa...

Edad/género	Masculino	Femenino
15 años	2	4
16 años	3	2
Total	16 hombres	18 mujeres

Fuente: elaboración propia.

En el proceso de la intervención pedagógica, se tiene claro que la muestra consiste en estudiantes neófitos en la construcción de su pensamiento histórico-social (Carretero *et al.*, 2004). Por ello, después de la intervención del “Foro de significados” se hace una observación en profundidad del proceso mediante la estrategia del estudio de caso. Se escogieron diez estudiantes teniendo en cuenta algunos criterios expresados en casos de extraedad (desfase entre la edad del estudiante y el grado que cursa), género (mujeres y hombres) y desarrollo académico. En adelante, estos estudiantes serán mencionados como sujetos numerados del 1 al 10, así: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 y S10.

Los estudiantes S1, S3, S7 y S8 son casos extraedad que ingresaron al Colegio Fernando Soto Aparicio en el 2013, año en el que este se inauguró. Durante su estadía en el colegio, estos estudiantes han estado implicados en desórdenes y llamados de atención por su irrespeto a docentes y su comportamiento revoltoso. Para el 2015 ingresaron al grado 703, donde forman parte del grupo más difícil para el proceso de enseñanza. Los estudiantes S2, S3, S5, S6, S9 y S10 son estudiantes aplicados y juiciosos, que siempre han estado en los primeros puestos académicamente. S2 y S9 han estado en el colegio desde cuarto grado.

Método de análisis

El análisis presentado se desarrolla llevando a cabo una aproximación al informe analítico planteado por Elliot (1993), quien afirma que los estudios de caso sugieren una manera de informar sobre la investigación-acción. Además, este informe involucra las herramientas para el registro de datos, tal como lo plantea Stenhouse (citado en Elliott, 1993), que en esta investigación fueron las grabaciones de la entrevista focal, el cuaderno de diario y los relatos históricos.

Para dar validez y confiabilidad, se retoma lo referido por Stenhouse (1978, citado en Elliot, 1993). Este autor explica que el estudio de caso consiste en una selección ordenada de pruebas extraídas de los datos del caso, organizadas en relación con su pertinencia respecto a las cuestiones trazadas en el objetivo general. Esencialmente, el estudio de caso es un análisis de la propia experiencia hasta un cierto momento, en aspectos concretos, y debe establecer un análisis que relacione los diferentes resultados.

En el análisis de esta intervención, se atendió al ciclo en espiral propuesto por Lewin (1946, citado en Elliot, 1993) en cuanto a las fases de problematización, planeación, aplicación y reflexión, como se describe a continuación. En primer lugar, se identifica la presencia de elementos que den cuenta de consideraciones referentes a la categoría de *interacción* desde cuatro subcategorías establecidas: (1) participación autónoma, (2) autoconciencia, (3) ambiente democrático y (4) trabajo cooperativo. Estas subcategorías proceden de la investigación de Bransford *et al.* (2007) y del texto *Realidad mental y mundos posibles*, de Bruner (1996).

Como segundo aspecto del análisis de datos, se revisan los relatos históricos de los estudiantes sobre el castillo medieval y el ciudadano moderno, para identificar aspectos de la categoría de *construcción del pensamiento histórico*, la cual se descompone en seis subcategorías de análisis: (1) comprensión del pasado recreando el presente; (2) reconocimiento del espacio que se habita para comprenderlo en sus múltiples y complejas relaciones; (3) comprensión de las relaciones histórico-sociales por medio de la narrativa; (4) construcción de significados que reflejan costumbres, creencias que recibimos y producimos; (5) apropiación de un pensamiento crítico que permita reconocer relaciones de poder (política), y (6) establecimiento de relaciones entre formas de producción y formas de vida. Estas subcategorías proceden, por su parte, del aporte teórico de Carretero y su equipo (2004), del documento sobre el desarrollo del pensamiento histórico de la Secretaría de Educación Distrital (2007) y del texto *Hacia una teoría de la instrucción*, de Bruner (1996).

El análisis de los resultados se registra en una matriz de análisis que organizó la información del diario de campo, la entrevista focal y los relatos históricos sobre el castillo medieval y el ciudadano moderno. Estas herramientas arrojaron datos que se relacionaron para lograr una mirada general de los resultados.

A partir de esta mirada, se examinan aspectos que comparan los ambientes y verifican si en el ambiente pedagógico y didáctico propuesto existen elementos o situaciones que llevan a un avance en la enseñanza de la historia.

Resultados

El campo de los resultados presenta un escenario propicio para el análisis. Parto de la siguiente pregunta: ¿qué hallazgos se dieron en el momento de recoger información? Por ello, presento registros del diario de campo relacionados con el ambiente de enseñanza tradicional durante el primer ciclo del ejercicio.

Diario de campo: “Hay dificultad ya que gritan mucho, hablan excesivamente, no hacen caso” (registro del 10 de febrero del 2014). “Se sigue evidenciando que es muy exigente el grupo, ya que no tienen hábitos de escucha y no hay interés” (registro del 14 de febrero del 2014). “Actúan agresivamente; al parecer les gusta que les llamen la atención y les griten. En todo momento están dando quejas” (registro del 10 de marzo del 2014).

Estos hallazgos, separados por un mes de observación, hacen visible a un grupo de 37 estudiantes con las características de un curso difícil en su manejo disciplinario: son desordenados e incluso irrespetuosos, y el ambiente tradicional, basado en actividades como el dictado, el copiado y la transcripción, no mejoró las relaciones con la materia de Ciencias Sociales.

Matriz de las subcategorías de interacción

En la tabla 2.2 se observa el desempeño de cada uno de los estudiantes del estudio de caso en cuanto a las cuatro subcategorías de la interacción en el aula.

Tabla 2.2. Observación de las subcategorías de interacción en el aula

Estudiantes	Participación autónoma	Autoconciencia	Ambiente democrático	Trabajo cooperativo
S1	x	x	x	x
S2	x	x	x	x
S3		x		x

Continúa...

Estudiantes	Participación autónoma	Autoconciencia	Ambiente democrático	Trabajo cooperativo
S4		x		x
S5	x	x	x	x
S6	x		x	x
S7			x	x
S8	x		x	x
S9	x	x	x	x
S10	x	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

La primera subcategoría, participación autónoma, se observó en siete de los diez estudiantes de la muestra, mientras que en los sujetos S3, S4 y S7 no tuvo presencia. Así mismo, la subcategoría de autoconciencia se presentó en siete sujetos, excepto en S6, S7 y S8. Sobresale el caso de S7, en quien no hubo presencia de estas dos subcategorías. Él es un estudiante extraedad muy silencioso en clase; fue invitado a la entrevista focal y su participación fue muy baja. La tercera subcategoría, correspondiente al ambiente democrático, estuvo presente en ocho de los diez sujetos de la muestra. Solo en S3 y S4 no se manifestó esta actitud, como sucedió con respecto a la subcategoría uno. Son estudiantes de difícil socialización a quienes solo les importa su punto de vista.

De los diez participantes, los estudiantes extraedad son S1, S7 y S8. De estos, S1 mostró resultados en las cuatro subcategorías; S7, en la subcategoría tres y cuatro, lo cual sugiere que es un estudiante al que le favorece trabajar de manera colectiva y lo aprecia. S8 no manifestó actitudes de la subcategoría dos (autoconciencia); aunque participa, no parece haber adquirido la capacidad de analizar cómo puede mejorar su trabajo o en qué está fallando.

Por otra parte, S2, S3, S5, S6, S9 y S10 son los estudiantes que vienen con un buen proceso académico en el colegio y son catalogados como “buenos estudiantes”. De ellos, S2, S5, S9 y S10 obtuvieron resultados positivos en las cuatro subcategorías; S2 y S9 han estado en los primeros puestos del curso académicamente; S5 y S10 participan activamente, si bien S5 no registró resultados en la subcategoría dos.

De otro lado, las subcategorías de participación autónoma y autoconciencia se registraron durante las intervenciones del grupo focal y en las anotaciones del diario de campo del docente. Aunque están presentes en el 70 % de los estudiantes, es evidente que se debe poner énfasis en estas dos subcategorías para mejorar los resultados en los estudiantes. También se observa que se debe seguir estimulando el trabajo colectivo, ya que la tercera y cuarta subcategoría contaron con un 80 % y un 100 % de participación respectivamente, lo que señala que los estudiantes pueden configurar interacciones solidarias y colectivas.

Con relación a las subcategorías de participación autónoma y autoconciencia, S1 expresó lo siguiente:

Uno no aprende lo mismo si lo regañan o no. Uno debe aprender así, sin que lo regañen; si a uno lo regañan, uno se queda quieto; si no lo regañan, es porque uno está atento; si a uno lo mantienen regañando, eso es muy cansón. En la clase sí ha habido buena participación, buena atención en las clases.

Con respecto a la autoconciencia, S1 y S4 fueron enfáticos en afirmar que “lo que más nos afectó en la clase fue el comportamiento de nosotros, que nos poníamos a molestar y no trabajábamos, y el irrespeto que hemos tenido”. Esto demuestra que S1 y S4 tienen un alto sentido de autoconciencia. Así mismo, S5 expresó:

Eso depende de uno, si uno quiere, o sea, si a uno le llaman la atención y uno dice ‘bueno, yo estoy equivocándome’ o algo así, uno también debe. Si uno quiere, así por obligación, uno no aprende nada; pero si uno quiere, aprende hartito.

Esto demuestra que los estudiantes reconocen sus errores, son conscientes de que deben mejorar, y que si se les prepara el ambiente para ello, se promueven estas dos subcategorías. El análisis de esta subcategoría muestra que, en el aula, los estudiantes son quienes aprenden al construir conocimiento cultural desde el contexto y se convierten en conocedores asiduos (Bruner, 1969).

Matriz de las subcategorías de construcción del pensamiento histórico

Para el primer ciclo del modelo Lewin, se obtuvo como resultado el relato histórico del castillo medieval, y para el segundo ciclo, el relato histórico del ciudadano moderno. En las tablas 2.3 y 2.4 se registran los logros de los estudiantes en las subcategorías de la construcción del pensamiento histórico según sus relatos históricos del castillo medieval y del ciudadano moderno, respectivamente.

La tabla 2.3 muestra que las subcategorías 3 y 5 se manifestaron en el 100 % de los sujetos de la muestra. En las subcategorías 1 y 6 el 90 % de los sujetos observados mostraron las habilidades correspondientes. La subcategoría 4 se presentó en el 70 % de los estudiantes. Sin embargo, la subcategoría 2 solo se hizo evidente en un 20 % de los diez sujetos, por lo que esta es la subcategoría menos representada.

De otro lado, se observa que en los relatos de S5 y S9 hubo presencia de las seis subcategorías y que S3 solo desarrolló tres subcategorías. De los estudiantes extraedad (S1, S7 y S8), en el primer relato, S1 registró cinco subcategorías; no hubo presencia de la 2. Por su parte, S7 obtuvo resultados en tres subcategorías, pero no en las subcategorías 1, 2 y 4. Por último, S8 desarrolló cuatro subcategorías y no demostró resultados en las subcategorías 2 y 4.

Entre los estudiantes de buen desempeño académico (S2, S3, S5, S6, S9 y S10), S10 solo obtuvo buen desempeño en cuatro subcategorías, mientras S2, S3 y S6 registraron cinco subcategorías y S5 y S9 demostraron logros en las seis subcategorías.

Tabla 2.3. Observación de las subcategorías de construcción del pensamiento histórico en el relato del castillo medieval

Estudiantes	Comprensión del presente recreando el pasado	Reconocimiento del espacio que se habita	Comprensión de las relaciones históricas a través de la narrativa	Construcción de significados que reflejan costumbres y creencias	Apropiación de un pensamiento crítico que permita reconocer las relaciones de poder (política)	Establecimiento de relaciones entre formas de producción y formas de vida
S1	x		x		x	x
S2	x		x	x	x	x
S3	x		x	x	x	x
S4	x		x		x	x
S5	x	x	x	x	x	x
S6	x		x	x	x	x
S7			x		x	x
S8	x		x		x	x
S9	x	x	x	x	x	x
S10	x		x	x	x	x

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.4. Observación de las subcategorías de construcción del pensamiento histórico en el relato del ciudadano moderno

Estudiantes	Comprensión del presente recreando el pasado	Reconocimiento del espacio que se habita	Comprensión de las relaciones históricas a través de la narrativa	Construcción de significados que reflejan costumbres y creencias	Apropiación de un pensamiento crítico que permita reconocer las relaciones de poder (política)	Establecimiento de relaciones entre formas de producción y formas de vida
S1	x		x		x	x
S2	x	x	x	x	x	x
S3	x		x		x	x
S4	x	x	x	x	x	x
S5	x		x	x	x	
S6	x		x		x	x
S7	x	x	x	x	x	
S8	x		x	x	x	
S9	x	x	x	x	x	x
S10	x	x	x	x	x	x

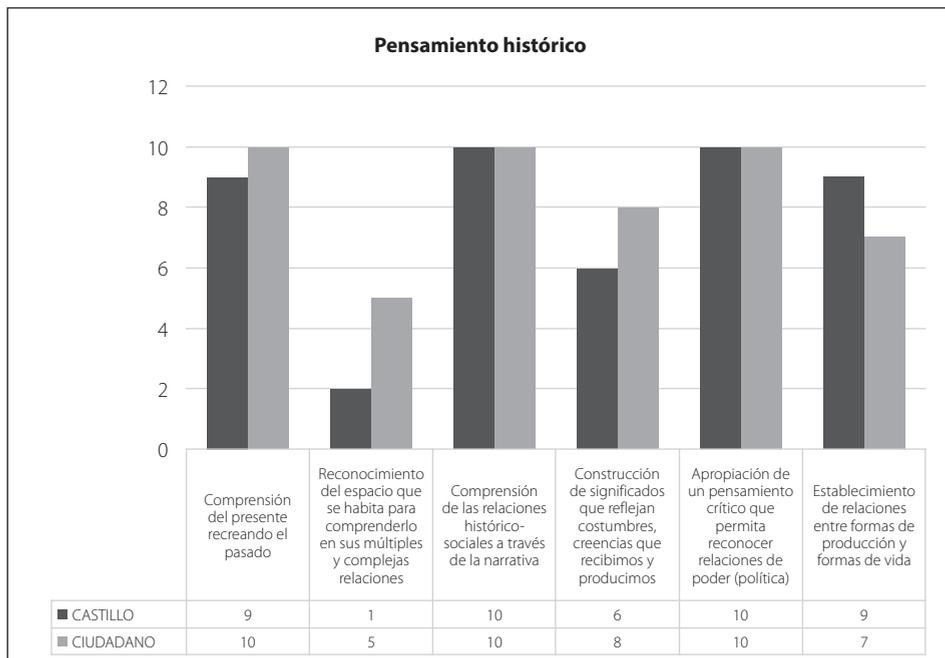
Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2.4 se muestra que hubo presencia de las subcategorías 1, 3 y 5 en el 100 % de los sujetos de la muestra. En la subcategoría 6, el 70 % de los sujetos observados presentaron resultados positivos. La subcategoría 4 se manifestó en el 80 % de los estudiantes, pero la subcategoría 2 solo se presentó en el 50 % de los diez sujetos, por lo que esta es la subcategoría menos registrada.

De otro lado, se observa que en los relatos de los estudiantes S2, S4, S9 y S10 hubo evidencia de las seis subcategorías, y en los de S3, S5, S6 y S8, en cuatro subcategorías. De los tres estudiantes en extraedad (S1, S7 y S8), en el relato del ciudadano moderno, S1 ostentó cinco subcategorías, pero no la subcategoría 2; S7 presentó cinco subcategorías, excepto la subcategoría 6, y en el relato de S8 hubo presencia de cuatro subcategorías y faltaron las subcategorías 2 y 6.

De los estudiantes que vienen con un buen proceso académico, S2, S9 y S10 obtuvieron resultados positivos en las seis subcategorías; S3 y S6, en cuatro subcategorías.

Gráfica 2.1. Comparación de las subcategorías en la construcción del pensamiento histórico



Fuente: elaboración propia.

Según el diseño de estas actividades, 60 puntos sería la valoración perfecta si los diez estudiantes de la muestra manejaran de forma ideal y consciente las seis subcategorías. En el relato histórico del castillo medieval, el puntaje del grupo es de 46 puntos y, como se ve en la gráfica 2.1, en el relato del ciudadano moderno, el grupo obtuvo 50 puntos. Estos resultados manifiestan una mejoría de un relato a otro (o de un ciclo a otro) en cuanto al manejo del hecho histórico, de “los conceptos históricos en estudiantes novatos” (Carretero *et al.*, 2004).

Según estos resultados, en el relato del castillo medieval el grupo de estudiantes manejó las seis subcategorías en un 76%, y en el relato histórico del ciudadano moderno, en un 80%. Las seis subcategorías resultan importantes, ya que se concibe la forma como se organiza el pensamiento histórico (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2007). Además, las subcategorías son herramientas para que los estudiantes escriban historia, pues estas “se concatenan para formar pensamiento histórico” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2007, p. 61).

En cuanto a la subcategoría 3, que consiste en “la comprensión de las relaciones histórico-sociales a través de la narrativa”, en los dos relatos los resultados del grupo de estudiantes fueron del 100%. Este porcentaje responde posiblemente a que la narrativa del conocimiento histórico se da de diversas maneras (Carretero *et al.*, 2004). Del mismo modo, apoyados en Bruner (1996), se entiende que la mente humana es la que configura la realidad y que es posible concebir que el conocimiento social se construye utilizando el relato para crear versiones propias, que puedan llegar a verse como realidades por concebir. Además, todo hecho histórico requiere de personajes, situaciones, tiempo y espacio (Ricœur, citado en Carretero *et al.*, 2004).

Lo observado en los dos relatos históricos mostró que en todos los estudiantes estuvo presente la subcategoría 5, “Apropiación del pensamiento crítico que permite reconocer las relaciones de poder (política)”. Este resultado no contradice lo planteado en esta tesis, cuando señala que, según Carretero *et al.* (2004), en el aula de clase los contenidos de los hechos históricos deben darle al alumno un medio para entender los hechos políticos. Hacer esto es lo que permite generar pensamiento crítico.

En la subcategoría de “Comprensión del presente recreando el pasado”, el relato del castillo medieval obtuvo un resultado de 90%, y del ciudadano

moderno, de 100 %. Según las orientaciones curriculares de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (2007), esta subcategoría se presenta como la ubicación temporal que hace el estudiante en el momento de identificar el concepto histórico. En los registros obtenidos durante la entrevista focal, se encuentran afirmaciones como las de S10:

Volver a la época antigua, como era la gente, como eran las cosas en ese tiempo y como ha cambiado ahora la gente en la ciudad, como ha cambiado todo ahora que es muy diferente. Es volver al pasado, revivir los momentos que vivieron nuestros antepasados, retomar lo del pasado. Es como saber qué hacían antes y conocer más sobre las cosas y distinguir lo que hacían antes y ahora, lo que hemos cambiado.

Al respecto, Carretero *et al.* (2004) dicen que la historia no solo es sobre el pasado, sino que también es una reflexión sobre el presente. La historia implica la transición de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente.

Un aspecto relevante de los resultados obtenidos a partir de los relatos históricos realizados por los estudiantes se manifiesta al analizar la subcategoría 2, que atiende al “reconocimiento del espacio que se habita para comprenderlo en sus múltiples y complejas relaciones”. Este aspecto obtuvo resultados bajos: del 20 % en el relato del castillo medieval y del 50 % en el del ciudadano moderno, posiblemente respondiendo al énfasis que se dio a la perspectiva histórico-cultural en la elaboración de los relatos históricos. Sin embargo, en la didáctica del “Foro de significados” sí se llevó a cabo un ejercicio diferente que daba importancia a esta subcategoría, con el fin de responder a la integralidad de las ciencias sociales. El registro presentado en el diario de campo establece que para dar participación a los estudiantes en el ámbito geográfico

se desarrolló un ejercicio que inició con un foro acerca de términos de geografía, para ir ubicando paulatinamente los accidentes geográficos de Europa. Los estudiantes debían escribir en una hoja y repasar en grupos para salir y reproducir

con tizas en el patio lo que tenían en la hoja, y posteriormente exponerlo. Solo un grupo de estudiantes desarrolló hasta el final el ejercicio.

Los bajos puntajes pueden indicar que no existe una buena asimilación de estos temas por parte de los estudiantes y que estos tienen escasa capacidad para relacionar los hechos históricos con una ubicación espacial. Se asume, entonces, que hace falta más trabajo en esta subcategoría. Estos resultados permitirían reconocer la necesidad de relacionar los conocimientos de tipo geográfico con los conceptos históricos y no tratar la historia y la geografía como disciplinas aisladas de las ciencias sociales.

En resumen, en los resultados respecto a la “comprensión del presente recreando el pasado” se hace evidente que los estudiantes sí hacen relación de dos momentos en el tiempo y que la historia debe llevar a comprender el pasado con herramientas del presente. En cuanto al “reconocimiento del espacio que se habita para comprenderlo en sus múltiples y complejas relaciones”, se debe vincular más este análisis conceptual a los relatos con énfasis histórico-cultural. Con respecto a la “comprensión de las relaciones histórico-sociales a través de la narrativa”, se comprobó la capacidad de los estudiantes de seguir un relato para después recrearlo. Sobre la “construcción de significados que reflejan costumbres, creencias que recibimos y producimos”, lo escrito en los relatos muestra que, al ser una visión alternativa de la historia, puede llevar a una difícil comprensión (Carretero *et al.*, 2004). Las evidencias de la “apropiación de un pensamiento crítico que permita reconocer relaciones de poder (política)” se manifestaron en que los relatos están marcados por la relación de formas de poder; sin embargo, esto puede ser el resultado de cómo a estos sujetos se les han enseñado los hechos históricos. Por último, quedó expuesta la necesidad de reforzar el “establecimiento de relaciones entre formas de producción y formas de vida”, ya que, aunque se partió de ellas en la intervención, en los relatos no se afianzan de manera suficiente.

Discusión

Este trabajo investigativo se ha dado a la tarea de identificar los aprendizajes de la historia en una muestra de estudiantes de grado séptimo del Colegio

Fernando Soto Aparicio, desde un ambiente de enseñanza construido y configurado por el docente investigador a lo largo de su experiencia en el aula. Se busca responder al siguiente interrogante: ¿qué consecuencias tiene la propuesta pedagógica “Foro de significados” en los aprendizajes de la historia en los estudiantes? De esta manera, se busca impulsar la conciencia pedagógica y didáctica de los ambientes de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los hallazgos de esta intervención muestran que, cuando se ponen en práctica metodologías inspiradas en teorías, se avanza en la toma de conciencia para el mejoramiento de las prácticas educativas por parte de los docentes. Es conveniente insistir en hacer estudios sobre la didáctica de las ciencias sociales para aproximar a los estudiantes a la complejidad de sus conceptos, entendiendo que son estudiantes neófitos (Carretero *et al.*, 2004) y que es urgente crear conciencia histórica en ellos. El docente de Ciencias Sociales debe entender esta integralidad e interdisciplinariedad para elaborar de manera muy creativa conexiones temáticas desde situaciones problemáticas en las que se identifiquen campos conceptuales que demuestren que es mucho lo que se puede aprender en la interacción con los estudiantes.

En los hallazgos metodológicos se aprecia que aplicar el modelo de investigación-acción (Lewin, citado en Elliot, 1993) en dos ciclos dio a entender que, al reflexionar cada vez que termina un ciclo, se pueden proponer más ciclos en función de mejorar la calidad en la enseñanza de la historia. A esto se le une el aprovechamiento de las fases de planificación, acción, observación y reflexión, para avanzar hacia problemas de más envergadura. De esta manera, la presente investigación es una ruta posible para que la investigación-acción se utilice en el aula con el objetivo de mejorar paulatinamente los problemas académicos y de convivencia de los estudiantes. Además, se logró dar un cuerpo metodológico a la experiencia “Foro de significados”.

Ahora bien, Bruner (1969) explica que cualquier problema puede presentarse en una forma lo suficientemente sencilla para que cualquier aprendiz pueda comprenderlo de manera reconocible. Esto puede ocurrir mediante un ambiente de foro (representación prescriptiva), mediante una serie de imágenes que representan un concepto (creatividad y representación icónica) y mediante una serie de proposiciones simbólicas o relato (representación simbólica). Por consiguiente, conviene profundizar en la relación de la fuerza

semiótica de los conceptos de la historia con la creatividad en el uso de la representación iconográfica y simbólica que poseen los estudiantes para el dominio del lenguaje narrativo.

Del mismo modo, es Jerome Bruner quien motiva la formación del ambiente “Foro de significados”, ya que plantea que en la escuela se da un proceso de enseñanza de la cultura que se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes y que “la cultura es un foro para negociar y renegociar los significados” (1996, p. 128). Así pues, queda abierta la discusión de si esta experiencia del “Foro de significados”, según lo planteado durante todo el capítulo, es un ambiente que puede ser referente para otros docentes.

El “Foro de significados” pretende hacer que el estudiante adquiera pensamiento histórico-social, como lo expresan Carretero *et al.* (2004). En efecto, al implementar las categorías de análisis queda claro que estas categorías son herramientas que le dan muchos elementos al docente de Ciencias Sociales.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación logró dar fundamento teórico a la propuesta pedagógica “Foro de significados”, ya que aproximó un trabajo de aula llevado a cabo por mucho tiempo al aporte conceptual de teóricos que han recorrido estos mismos problemas.

Volver sobre una forma de trabajar la enseñanza de las ciencias sociales apoyado en conocimientos teóricos estructurados me permitió, primero, confirmar la conveniencia de pensar las prácticas de aula desde la pedagogía y la didáctica del “Foro de significados” en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa distrital Colegio Fernando Soto Aparicio y, segundo, entender que el ejercicio de enseñar es ir más allá de simples actividades. Así, las actividades de enseñanza deben ser pensadas y estructuradas en función de un modelo pedagógico determinado, con lo que parece demostrarse que las prácticas de los docentes deben volver su mirada a la reflexión sobre las teorías que han configurado el paradigma de la educación. El ejemplo implementado en esta investigación le permite al estudiante hacer representaciones mentales y relatos históricos: insumos de la construcción del conocimiento social desde esta propuesta didáctica.

La intervención realizada para este estudio logra que los estudiantes desarrollen conciencia histórica mediante el reto de generar una propuesta que los involucre con otra manera de aprender historia, de aprender conceptos históricos, que los lleva a relatar la historia. Se confirma que, si se piensan los contenidos de las ciencias sociales no como una acción memorística, sino como una dinámica permanente de construcción de significados en los estudiantes, se deben recrear ambientes de aprendizaje en los que se vinculen la interacción y la construcción de los conceptos. Los resultados obtenidos y la anterior aseveración nos llevan a afirmar que el “Foro de significados” es un ambiente en el que, efectivamente, se logra el aprendizaje de los conceptos complejos de las ciencias sociales.

El estudio mostró la importancia de la *interacción* en el aula (un tema que reclama más atención). Se encontró que cuando se valora un ambiente centrado en la participación, la autoconciencia y el trabajo cooperativo, se mejoran los aprendizajes. En la interacción como un encuentro entre estudiantes y entre estudiantes y docente, como un encuentro en colectivo, es donde se involucra el conocimiento. Este conocimiento se logra al recrear el significado de los conceptos de una disciplina que, como las ciencias sociales, posee palabras muy complejas para el estudiante.

El “Foro de significados” sirve como una iniciativa de enseñanza, ya que presenta un análisis teórico desde la psicología cognitiva de Jerome Bruner, del cual retoma elementos esenciales para configurar una didáctica que lleva al estudiante a estar siempre interesado en la construcción de los conceptos. Es interesante ver los resultados de cuando el estudiante se lanza a escribir sus propias ideas, sus propias versiones de la realidad (Goldman, citado en Bruner, 1996) y, por lo tanto, crea sus mundos posibles (Bruner, 1996).

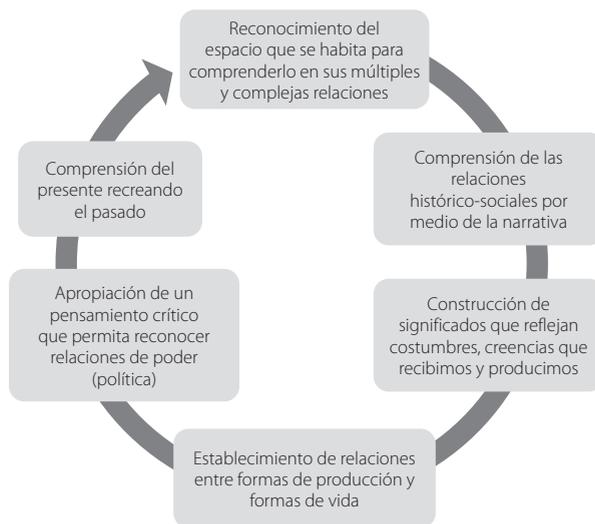
El “Foro de significados” demuestra también que el estudiante posee un sentido común para definir cualquier palabra, que aunque no sea el sentido que piden el diccionario, el libro o el docente, sirve como forma de participación y de activación, y crea expectativa. Poder manifestar sus propios puntos de vista y participar, luego de la motivación inicial, posibilita que el docente genere el intercambio o foro en el que el significado es el centro de la didáctica. El docente va orientando las participaciones para que se dé un momento en el que la iconografía y la representación mental lleven al estudiante a esquematizar

las acciones a partir de las cuales podrá escribir su relato del hecho histórico. El docente escucha lo que dice su estudiante y, a continuación, se presenta el desarrollo iconográfico y el relato histórico del estudiante.

Al encontrarse un buen resultado en la redacción de los relatos históricos de estos estudiantes neófitos del Colegio Fernando Soto Aparicio, se puede entender que, desde el ejercicio de la narrativa, los sujetos toman elementos de un saber cada vez más cercano a las subcategorías observadas. Así, se demuestra la complejidad de los conceptos históricos, pero también, las bondades de una didáctica que, como el “Foro de significados”, se orienta a un proceso real de construcción y afianzamiento. En el “Foro de significados” los estudiantes inicialmente exploran los temas desde sus preconceptos, luego realizan iconografías sobre estos y, después, redactan sus significados o sus versiones del hecho histórico trabajado.

Este ejercicio investigativo fue importante para este grupo de estudiantes y para el docente porque, con la redacción de los relatos históricos del castillo medieval y del ciudadano moderno, se demuestra el uso del lenguaje narrativo que aproxima al estudiante neófito a los análisis de esta disciplina desde las seis subcategorías trabajadas.

Diagrama 2.1. **Las seis subcategorías de la construcción del pensamiento histórico (adaptación del modelo de Lewin)**



Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo el análisis de esta intervención, se atendió al ciclo en espiral propuesto por Lewin (citado en Elliot, 1993) en cuanto a las fases de problematización, planeación, aplicación y reflexión. Por consiguiente, se hizo una revisión de los dos relatos históricos, el castillo medieval y el ciudadano moderno, para identificar aspectos de la categoría de la *construcción del pensamiento histórico* en seis subcategorías de análisis: (1) comprensión del pasado recreando el presente, (2) reconocimiento del espacio que se habita para comprenderlo en sus múltiples y complejas relaciones, (3) comprensión de las relaciones histórico-sociales a través de la narrativa, (4) construcción de significados que reflejan costumbres, creencias que recibimos y producimos, (5) apropiación de un pensamiento crítico que permita reconocer relaciones de poder (política) y (6) establecimiento de relaciones entre formas de producción y formas de vida. Estas subcategorías proceden del aporte teórico de Carretero *et al.* (2004), del documento sobre el desarrollo del pensamiento histórico de la Secretaría de Educación Distrital (2007), y del texto *Hacia una teoría de la instrucción*, de Bruner (1996).

Visto así, los docentes de Ciencias Sociales debemos entender que las seis subcategorías son herramientas que llevan al estudiante a demostrar la comprensión del concepto y del hecho histórico. Los estudiantes, así sea de forma desordenada, hacen uso de las subcategorías para redactar su relato o para participar oralmente, y junto con su docente identifican en cuáles de las subcategorías son fuertes y en cuáles de ellas tienen debilidad para avanzar en la comprensión.

Referencias

- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en las ciencias sociales*. Norma.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (Eds.) (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela* (Cuadernos de la Reforma). Secretaría de Educación Pública de México.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Hispanoamérica.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M. y López, A. (2004). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique.
- Carvajal Burbano, A. (2005). *Elementos de investigación social aplicada*. Escuela Americana de Cooperación y Desarrollo.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Espinoza, C. y Garzón, L. M. (1997). *El plan de estudios: Proyecto educativo institucional Humanitas siglo XXI*. Editorial Santillana.
- Galeano, M. E. (2004). *Investigación cualitativa: Estado del arte*. Universidad de Antioquia.
- Jiménez, H., Sánchez, P., Páez, S. y Rodríguez, G. (1991). *Ciencias Sociales séptimo grado*. Editorial Sue.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Ciencias Sociales* (Serie Lineamientos Curriculares). Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos en Ciencias Sociales y Naturales. Formar en ciencias: ¡El desafío!* Ministerio de Educación Nacional.
- Murillo, F. (2011). *Investigación-acción (métodos de investigación en educación especial)*.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sallés Tenas, N. (2010). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: Evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (10), 3-10.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2007). *Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico: Colegios públicos de excelencia para Bogotá* (Cuadernos de Currículo). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Vergara, A. E., Balbi, M. N. y Schierloh, S. B. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín: Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Lectura y Vida*, 31(1), 78-89.

Capítulo 3. El “Ágora filosófica”: una alternativa para mejorar la enseñanza de la Filosofía*

José Omar Parodi García
Juan Manuel Gómez Cotes

Partiendo del desarrollo empírico del ejercicio didáctico “Ágora filosófica” y de la observación de las actuaciones de los estudiantes del último grado de bachillerato de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatonuevo, ubicada en La Guajira, en el norte de Colombia, este capítulo pretende mostrar una mejora significativa en las formas de enseñar y de aprender Filosofía. Su metodología parte del paradigma sociocrítico y del diseño de la investigación-acción participativa. A la vez, la observación, el diario de campo y la consulta documental fueron los instrumentos escogidos para la recolección y el análisis de la información. Los resultados dejan ver que hay una mejora en la forma de enseñar Filosofía, reflejo del aumento de la autonomía estudiantil, del uso de las TIC y de la consolidación de una identidad institucional. El “Ágora filosófica” es un constructo social que motiva a los estudiantes y a los padres a participar de los aprendizajes.

Introducción

Los estudiantes matriculados en el grado undécimo (120 aproximadamente), en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatonuevo, La Guajira, en el 2018, tenían diferentes orígenes poblacionales y étnicos, así como

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.4>. Los autores agradecen a la Universidad de La Guajira, a la Universidad de los Andes, a la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatonuevo, a la Alcaldía Municipal de Hatonuevo y al Colegio de Inglaterra de Bogotá.

distintos ritmos de aprendizaje. En el curso convivían, por una parte, alumnos de familias que llegaron a la zona con la esperanza de un trabajo en la mina de carbón de El Cerrejón, provenientes de todos los departamentos de la costa y, en menor medida, del interior del país; por otra parte, estudiantes afrodescendientes, algunos incluidos en el grupo mencionado y otros procedentes de los pueblos absorbidos por el socavón de la mina; también había jóvenes en condición de desplazamiento, estudiantes de la etnia wayuu, algunos cuantos inmigrantes venezolanos y, obviamente, lugareños. Todas estas circunstancias resultan en una serie de dificultades para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se traducen en bajos resultados académicos y poca autonomía en el aprendizaje, lo cual se hace evidente en los informes de los periodos escolares y en los aportes hechos por los docentes en las reuniones de la comisión de evaluación y promoción; información que tiene respaldo documental en los archivos físicos de Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.

También se consideró que esta situación había sido generada básicamente por las siguientes situaciones captadas en clase:

1. Enseñanza centrada en los docentes y no en los estudiantes; es decir que las prácticas pedagógicas no garantizaban que los estudiantes fueran activos académicamente.
2. Limitaciones en el despliegue de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, al momento de analizar un texto.
3. Dificultad para generar una reflexión personal desde el planteamiento de un filósofo e identificar a los pensadores con sus principales ideas.
4. Falta de habilidades y destrezas para consultar o formar parte de una investigación.
5. Uso nulo de las TIC para mejorar el aprendizaje.
6. Poco desarrollo del pensamiento en los estudiantes, quienes no distinguían entre aprender filosofía y aprender a filosofar.
7. La identidad institucional que, otrora, se había estado logrando con los proyectos pedagógicos se estaba perdiendo y preocupaba en los diálogos docentes.

Este diagnóstico hace evidente la existencia de un problema que imposibilitaba el mejoramiento académico de los estudiantes en cuanto al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva, y obstaculizaba, de paso, cualquier intento de cambio en el marco de lo conocido. En este conjunto de ideas, surgió la inquietud por solucionar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Filosofía. A partir de esta situación, se planteó el interrogante: *¿cómo podemos contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía en los estudiantes de grado undécimo, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatonuevo, La Guajira?*

Para iniciar, se hace necesario hablar un poco de esta disciplina: “La filosofía es una actitud y una manera de vivir, exigente y rigurosa; es también una enseñanza, una escuela y, por tanto, un saber, o, mejor dicho, un conjunto de saberes —todo ello animado por un espíritu de descubrimiento y de curiosidad inherente a la filosofía—” (Goucha, 2011, p. xvii). El estudio de la filosofía desde los escenarios de enseñanza y aprendizaje supone también asumirla con esas mismas características, es decir, como parte de nuestra vida, siendo autoexigentes y experimentándola con la rigurosidad y la complejidad que la caracterizan.

La diversidad social en la que se mueven los docentes en todo el mundo supondría que la clase de Filosofía debería ser radicalmente distinta en cada espacio del planeta, pero esto le quitaría peso al carácter universal de la disciplina. Desde este criterio, la práctica docente de la Filosofía toma una multiplicidad de matices, de acuerdo con las realidades culturales, históricas y políticas de los escenarios geográficos a los que hagamos alusión. Sin embargo, hay algo que es común para todo docente y alumno de Filosofía: la realidad cambiante del planeta, con el avance de las ciencias y la tecnología, los movimientos y problemáticas sociales de la humanidad que tienen que afrontarse críticamente. En este conjunto de ideas,

no olvidemos que la filosofía es crítica, en el sentido griego del término: es decir, que siempre debe consistir en una labor de selección reflexiva y metódica de las informaciones brutas que nos proporciona nuestra experiencia personal y social. Estar informado no es lo mismo que ser formado. (Goucha, 2011, p. xvii)

Desde este punto de vista, la reflexión filosófica es el camino para hacer transitar a los estudiantes desde la dependencia académica hacia la autonomía, o de la minoría de edad kantiana a la ilustración o el libre pensar. La enseñanza de la filosofía se antoja urgente, más allá de los discursos tecnocráticos de quienes dirigen los establecimientos educativos, en la medida que “[...] la filosofía es una aliada valiosa, que se funda en el razonamiento reflexivo y la práctica del diálogo mediante el cual nos abrimos a la diversidad de opiniones y perspectivas” (Bokova, 2014, p. 1).

A pesar de las diferencias en todas las regiones del mundo en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, se encuentra que las metodologías propician las prácticas planteadas por Bokova, a pesar de las cercanías de esta disciplina con la religión y las éticas confesionales. Por otra parte, también hallamos casos en los que la crisis de la filosofía es evidente, debido a que su práctica adolece de lo reflexivo y lo crítico, y sus contenidos y métodos se alejan de lo que podríamos llamar *filosofía*: “Vemos pues que, en ocasiones, se puede manifestar cierta perplejidad ante lo que se denomina en ciertos sistemas educativos ‘filosofía’, ya que no se procura suscitar en los alumnos una práctica reflexiva” (Goucha, 2011, p. xviii).

Asimismo, podemos afirmar que, “[...] a pesar de su importancia, la Filosofía se ha percibido a menudo como una materia abstracta y poco significativa para los estudiantes” (Corcelles y Castelló Badía, 2013, p. 151). Se prefiere compartir con la Unesco la idea de que “la Filosofía comporta un pensamiento global y crítico imprescindible para abordar los problemas complejos de la sociedad contemporánea” (citada en Corcelles y Castelló Badía, 2013, p. 151).

En el nivel de secundaria, la enseñanza de la Filosofía presenta diversas circunstancias que complejizan su situación. En primer lugar, no puede reducirse a un conjunto de temáticas para desarrollar durante un año lectivo. Por otra parte, se ha venido concentrando en los escenarios universitarios y, allí mismo, enfrenta su debilitamiento curricular frente a las materias no humanísticas o técnico-científicas. Así, se pone en riesgo la posibilidad de debatir las ideas, incluso aquellas supuestamente inamovibles; es decir, la capacidad de rebelarse (Goucha, 2011).

La crisis en la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina filosófica es sistémica, aunque no exclusiva de ella; otras áreas reportan situaciones similares.

Sin embargo, puesto que la Filosofía es por antonomasia la punta de lanza de las asignaturas sociohumanistas, el peso de la problemática hace más mella que en otros escenarios académicos. Los cambios deben comenzar en las universidades hacia el futuro, pero en lo concerniente a los docentes, el camino más expedito parece ser generar investigación y nuevas prácticas.

Los aspectos relevantes que describen la crisis en la enseñanza de la Filosofía saltan a la vista en cada momento o clase. En este sentido es importante tener en cuenta lo que plantea Tozzi (2007):

Para actuar sobre las causas específicas de la crisis actual de la enseñanza y del aprendizaje de la actividad filosófica (*du philosopher*), es necesario promover prácticas que articulen la exigencia de la disciplina y que tengan en cuenta el nuevo contexto de los institutos masificados; crear institutos de investigación sobre la enseñanza de la filosofía; animar y difundir las prácticas innovadoras que ensayan vías inéditas para "aprender a filosofar", abiertas a experiencias diferentes y a la reflexión sobre nuevas formas de filosofía. (pp. 210-211)

Desde estas reflexiones, se puede observar cómo la enseñanza de la filosofía en el mundo de hoy exige aprendices autónomos y docentes que construyan escenarios de aprendizaje creativos e innovadores, para que, al final del bachillerato (grados décimo y undécimo), los alumnos puedan reflexionar críticamente sobre los interrogantes o problemáticas de su realidad. Con ese sentido se planteó la actividad que motivó este escrito, a saber, el "Ágora filosófica", y surgió desde aquí el objetivo que se propuso: *determinar cómo el desarrollo del "Ágora filosófica" contribuyó en transformar la enseñanza de la Filosofía en el grado undécimo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatunuevo, La Guajira.*

Estas ideas que motivaron el "Ágora filosófica" también concuerdan con lo planteado por Paredes Oviedo y Villa Restrepo (2013), quienes referencian conceptos de Bech (2000) y Gómez (2003):

La formación de licenciados en Filosofía y la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior están ancladas, en cuanto a los contenidos, a una perspectiva historicista y en cuanto a los métodos de enseñanza y de evaluación a

una fundamentalmente “verbalista”. Dicho aspecto produce unas prácticas educativas que se quedan cortas para el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica; estas tres cumplen un papel relevante en el desarrollo de competencias necesarias para el contexto actual de las “sociedades del conocimiento y la información”. (p. 38)

Las falencias mencionadas se presentan desde las etapas de formación docente y se proyectan a las aulas, con los conocidos resultados en los educandos. Por otro lado, la dependencia académica es producto de nuestra manera de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Castro (2000) plantea lo siguiente:

El problema de la educación, tal y como la entendemos en nuestro país, es que tiende a hacer alumnos psicológicamente dependientes de la orientación del profesor. Tenemos alumnos más o menos activos y más o menos pasivos. Sin embargo, podemos afirmar que, a la gran mayoría de ellos, a la hora de pensar por sí mismos, la tarea se les vuelve inconmensurable y casi imposible. Ello ocurre porque, entre todos, los hemos acostumbrado a depender de nuestra orientación o guía. (p. 155)

Esta situación obnubila a los educandos y los frustra. No conocen otro mundo que aquel donde el docente resuelve todas sus inquietudes. La autonomía se ve afectada profundamente, en la medida que no poseen las bases metacognitivas para la génesis de prácticas de aprendizaje independientes, reflexivas y críticas.

Después de haber analizado someramente la filosofía como disciplina y la situación en cuanto a su enseñanza, hay que detenerse y pensar que toda educación debe apuntar al desarrollo del pensamiento. Como punto de partida, se puede abordar la definición de *pensamiento* de Villarini Jusino (2003):

El pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar

soluciones, tomar decisiones y comunicarse e interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro. (p. 37)

Ahora bien, como complemento, "llamamos *pensamiento crítico* a la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones": lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática (Villarini Jusino, 2003, p. 39).

Por otro lado, según Madariaga y Schaffernicht (2013):

El lingüista americano Noam Chomsky [2007] pone énfasis en la característica de "des-educación" de los individuos aludiendo a que el sistema escolar promueve un modelo de educación que está en las antípodas del desarrollo del pensamiento crítico e independiente. Señala que tal modelo incentiva a los profesores a moverse en función de técnicas y procedimientos en detrimento de la búsqueda de fórmulas que permitan el despliegue creativo y audaz de los individuos. (p. 473)

Lo anterior alude a las prácticas educativas en general, aunque ya aquí, aterrizando propiamente en el asunto del pensamiento crítico, se puede pensar que esta tradicionalidad imperante en las formas de llevar a cabo el proceso docente educativo no solo impacta en la autonomía estudiantil, sino precisamente en el desarrollo del pensamiento, y es allí donde se consolida esa gran preocupación. En este sentido, Madariaga y Schaffernicht (2013) proponen:

Parece fuera de toda duda el que las instituciones de educación propicien el desarrollo del pensamiento crítico entre sus estudiantes. Cada vez resulta más necesario el contar con consensos respecto a cuáles deberían ser los mejores caminos a seguir para lograr que nuestros alumnos sean capaces de desenvolverse reflexivamente en torno a la resolución de problemas, al planteamiento de interrogantes que les sean desafiantes y/o el pensar metacognitivamente: "Los educadores escuchan cada vez con mayor frecuencia la orden de 'enseñar a pensar'... De golpe, la escuela parece haber descubierto que no está haciendo bien su trabajo, y ahora el pensamiento crítico se ha vuelto una preocupación

casi constante de los docentes, de los directivos, de los padres y, sobre todo, de los medios para quienes siempre es buena una mala noticia”. (p. 479)

Desde el escenario docente representado hasta ahora, se propuso, como una manera de contribuir en la búsqueda de otros caminos para la enseñanza y el posterior aprendizaje, la puesta en marcha del “Ágora filosófica”. Esta consistió en que, al final del primer semestre y por grupos, a los estudiantes de grado undécimo se les asignaron algunos periodos de la historia de la filosofía; estos tomaron al filósofo que más les llamó la atención del periodo correspondiente para preparar su pensamiento, en el sentido de dominar las principales ideas de ese filósofo; después, el día que se realizó la puesta en escena del “Ágora filosófica”, los estudiantes representaron al pensador y actuaron como si fueran dicho filósofo. Cabe destacar aquí que la experiencia estética que pudieron suscitar en el auditorio por su atuendo tuvo mucha importancia.

El auditorio lo conformaron estudiantes invitados de otros grupos o grados, sus compañeros, así como cualquier estudiante que deseó participar. El docente fungió de moderador y, fundamentalmente, de guía en los debates. En el aula, los alumnos que representaban el periodo específico se ubicaron al frente e iniciaron su disertación; el auditorio les hizo preguntas e incluso debatió con los pensadores-alumnos.

Fue allí donde radicó la razón de ser de esta actividad: en convertir el aula de clases en una plaza pública como en la Antigua Grecia, donde se discutían, además de temas filosóficos, aspectos políticos, económicos y otros. Este componente de la actividad es soportado teóricamente en el juego de roles. El acompañamiento en el proceso de preparación se describe más adelante.

Los criterios de evaluación se organizaron en una rúbrica que especificó los productos entregables, como el atuendo y la etiqueta con el nombre del pensador representado, la carpeta con los materiales revisados y consultados, el ensayo y la disposición para participar oralmente. En la evaluación también se tuvo en cuenta la frecuencia y el nivel de las intervenciones de los estudiantes que representaban a los filósofos y la apropiación, por parte de cada uno de los invitados y del propio curso, de los temas tratados mediante el uso de esta estrategia. Asimismo, se evaluó la estética del atuendo, la calidad del ensayo elaborado y la habilidad para sortear los debates.

Como se mencionó, el “Ágora filosófica” se sustenta en la estrategia del juego de roles. En efecto,

los ejercicios de simulación, como el juego de roles, “mejoran la experiencia educativa, ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes”. (Krain y Lantis, 2006, traducidos y citados en Gaete-Quezada, 2011, p. 291)

Según Gaete-Quezada (2011), estos son “beneficios que avalan de manera clara la utilización de estrategias y didácticas de enseñanza-aprendizaje en donde el estudiante adquiera un mayor protagonismo e interacción con sus conocimientos, habilidades y compañeros de clase” (pp. 291-292). Convertir al alumno en un sujeto activo de su aprendizaje es determinante, en la medida que adquiere las competencias que serán las bases para la vida misma.

Por otra parte, para Faysse *et al.* (2006), los juegos de roles se han convertido en una herramienta estratégica en los trabajos de aula:

Los juegos de roles son cada vez más utilizados para apoyar discusiones en grupo y facilitar la organización o mejora de una acción colectiva. Estos representan una situación virtual, pero suficientemente cercana de la realidad, dentro de la cual los participantes pueden discutir temas importantes de la realidad a partir de lo que pasa durante el juego. (p. 199)

Finalmente, se puede decir que en la actividad del “Ágora filosófica” los estudiantes dieron vida a los personajes que les fueron asignados: diseñaron su atuendo; trataron de comprender y dominar las principales ideas de los filósofos; algunos incluso se presentaron en el idioma original y luego hicieron la traducción; plantearon debates que quizá se presentaron en el periodo de esos personajes o, en muchos otros casos, que jamás se dieron en la realidad, pero que ellos ficcionaron para poder comprender la contradicción entre las distintas ideas.

Método

En términos metodológicos existen dos escenarios que permitieron comprender cómo se llevó a cabo esta iniciativa: por una parte, la estructura de la metodología de la investigación, y por otra, el proceso de desarrollo de la actividad didáctica objeto de este trabajo, referido al desarrollo práctico de la propuesta, como se presenta a continuación.

Estructura metodológica de la investigación

Paradigma de la investigación

El paradigma sociocrítico fue el referente para esta investigación: “Este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades” (Alvarado y García, 2008, p. 189). Las maneras de ver el mundo, las respuestas académicas, los compromisos, la vinculación de los padres, directivos y otros docentes, y los discursos de los estudiantes, fundamentalmente, fueron la base para poder consolidar la anhelada comprensión del todo.

Es así como, desde el planteamiento de las autoras Alvarado y García (2008),

el paradigma que nos ocupa se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico. Nace de una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el paradigma positivista y plantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior. (p. 189)

Enfoque de investigación

A todas luces, el enfoque que se trabajó fue el cualitativo, teniendo en cuenta que la problemática abordada tiene una génesis socioeducativa y se pretendía interpretar dicha realidad, sobre la base de la complejidad de conocer y comprender los impactos de una práctica pedagógica desde dentro.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación utilizado fue el de *investigación-acción participativa*, en la medida que quien investigó formó parte de los pormenores de la práctica y fungió también como observador del proceso. En torno a este aspecto, Ander-Egg (2003) plantea lo siguiente:

Para adentrarnos en el análisis de los elementos constitutivos de la investigación-acción participativa, nada mejor que comenzar por examinar los tres términos con que se compone esta denominación: investigación-acción participativa, y estudiar cómo se combinan entre ellos. De ahí se derivan sus características básicas: en tanto *investigación*, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto *acción*, significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y, por ser *participación*, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (equipo técnico o agentes externos) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados. Para decirlo con brevedad: la investigación-acción participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción. (pp. 4-5)

La sinergia que proyectó esta actividad *per se* surgió precisamente del hecho de haber convertido a todos los actores en sujetos activos de aprendizaje. Tanto docentes como estudiantes y comunidad fueron arte y parte; no hubo convidados de piedra, en la medida que el proceso investigador, que concibió todo como un engranaje sistemático, fue construido desde un escenario participativo: *El "Ágora filosófica" como un constructo netamente social*.

Asimismo, para ampliar la caracterización de este enfoque metodológico se consideraron las apreciaciones de Colmenares (2013):

Son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: *cíclica*, *recursiva*, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; *participativa*, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; *cualitativa*, porque trata más con el lenguaje que con los números, y *reflexiva*, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo. (p. 106)

La investigación-acción participativa fue nuestro faro para el diseño de la investigación. El ágora en su totalidad implicó intervención y participación activa de todos para que pudiera tener sentido. La innovación pedagógica “viajó” del docente que la creó a la comunidad, y de ella a las manos del docente como investigador. Ese vaivén permitió la retroalimentación y el uso sinérgico del estado de cosas que constituyeron esta actividad. Esa sinergia permitió que docentes y estudiantes de otras instituciones descubrieran en esta actividad posibilidades de mostrarse y descubrirse a sí mismos, como sujetos activos y no como un número más en una planilla de registro.

Población muestra

La población objeto y sujeto de esta investigación fueron los 120 estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Hatonuevo, en el departamento de La Guajira, en el año 2018.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se consideraron, por un lado, la *observación*, fundamento primigenio del proceso investigativo por el cual se hacía seguimiento a todas las acciones de los estudiantes de forma permanente, y, por otro, el *análisis documental*, que se refiere a la revisión de documentos de carácter científico que apuntan a la teorización de la práctica y sirven de base para concretar la reflexión sobre las actividades realizadas.

Asimismo, se registraron en la planilla las actuaciones previas de los estudiantes, las cuales salieron a flote en conversaciones presenciales y digitales, desde donde el estudiantado hacía retroalimentación y aportes.

Por su parte, los docentes fueron conviniendo y proponiendo alternativas de mejora de los procesos.

Con respecto a los instrumentos de recolección de información, en primer lugar, se tuvo en cuenta el diario de campo, no siempre desde la estricta formalidad del libro de texto manual, sino usando también las fotografías registradas en el celular del investigador. En segundo lugar, la revisión de la base de datos documental permitió la identificación del material referente al proceso investigativo, que consolidó el andamiaje teórico de esta iniciativa. Por último, se llevó a cabo la revisión de los trabajos de los estudiantes como parte de este instrumento.

Proceso de desarrollo de la actividad didáctica

El registro de esta fase del proceso se elaboró como sistematización de las experiencias vividas, desde los impactos en el pensamiento de los docentes que manejamos la propuesta.

Primera etapa: asignación de los pensadores por periodos y explicación de la metodología

Cuando iniciaron el grado undécimo, en febrero del 2018, la mayoría de los estudiantes sabía a lo que se enfrentaría: el “Ágora filosófica”. En las primeras semanas de clases se compartió con ellos información, sin perder de vista el desarrollo de las temáticas y los problemas que se abordan en la asignatura.

En primer lugar, se explicó la actividad del “Ágora” (nos apoyamos en un póster). Luego, en el tablero se realizó un cuadro con los pensadores sobresalientes de cada periodo de la historia de la filosofía y se desarrolló una descripción sucinta de las características de cada periodo y de algunos de sus pensadores representativos. Para la elaboración de ese cuadro, nos basamos en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2010), así como en los libros de texto de la editorial Santillana, *Pensamiento filosófico 1 y 2* (Sánchez León y Ordóñez Pinilla, 2012; Sánchez León *et al.*, 2012). Algunos estudiantes mostraron resistencia, incluso apatía; trataron de persuadirnos de no llevar a cabo la actividad. Sin embargo, muchos otros mostraron interés de seguir adelante e

incluso solicitaron algún pensador de su preferencia. Se le explicaron a los estudiantes los criterios de la evaluación soportados en la rúbrica que se presenta en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Rúbrica general de evaluación del “Ágora filosófica”

N.º	Acciones del proceso	Valor sobre 100 puntos porcentuales	Criterio
1	Demuestra la consulta bibliográfica sobre el pensamiento del filósofo asignado.	Hasta 10 puntos	Debe mostrar evidencia física —y digital— de la revisión de los materiales (impresiones, fotocopias...), así como anotaciones al margen de esos documentos y en su libreta de apuntes.
2	Constata el diseño del atuendo por parte del pensador-alumno	Hasta 20 puntos	El atuendo debe permitir un parecido físico cercano con el pensador. Debe estimular una experiencia estética favorable ante sus compañeros y corresponder con lo que se conoce de la época y del personaje en sí.
3	Sustenta, antes de la actividad final, al menos dos de las principales ideas del filósofo	Hasta 20 puntos	La sustentación se da a manera de exposición. En ella pueden apoyarse en carteleras y fichas. Debe tener solvencia en el dominio de cada idea y demostrar su capacidad de aplicación en contextos cotidianos.
4	Participa de forma oral en la actividad	Hasta 40 puntos	La participación oral es definitiva. Alrededor de esta gravitan los demás productos evaluables. La frecuencia y la calidad de las intervenciones deben dar pistas suficientes sobre una buena o mala preparación.
5	Construye un mapa conceptual (usando Cmaptools) con las principales ideas del filósofo	Hasta 10 puntos	El mapa debe contener la mayoría de las ideas planteadas por el filósofo representado, con abordajes conceptuales que permitan identificar el dominio o comprensión por parte del estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el cuadro usado en la explicación inicial sirvió para asignar los pensadores a cada estudiante. Esta parte tomó más de una hora de clase. Los criterios para asignarlos fueron los rendimientos académicos

del grupo, los resultados que obtuvieron en otras actividades del año anterior y el papel que desempeñaron en general en el grado décimo.

Se tuvo en cuenta el desempeño de los alumnos durante el año anterior por el hecho de que este grupo, tomado como base, trabajó esta área desde grado décimo y, en ese sentido, sus habilidades y deficiencias sirvieron de punto de partida en esta etapa del proceso.

Poco a poco se desenmarañó el listado de pensadores y cada uno se emparejó con el alumno que asumiría el reto de representarlo. La literatura mencionada sobre historia de la filosofía y la experiencia del docente fueron el faro que guio esta etapa. Los primeros filósofos asignados fueron Nietzsche, Platón, Aristóteles, San Agustín, Descartes, Hume, Schopenhauer, Marx, y las filósofas Beauvoir, Forcades y Nussbaum.

Las experiencias de años anteriores han dejado claro que ciertos pensadores ejercen como pilares de discusión. De hecho, alrededor suyo han girado los más interesantes debates de la filosofía. Es así como dichos pensadores fueron asignados a los estudiantes más entusiastas, para poder darle solidez a la realización de la actividad. Muchos de ellos se acercaron para pedir filósofos "sencillos", y se les dijo que tales pensadores no existían. Muy a pesar de esto, más bien se buscaron para ellos filósofos que no hubiesen sido de renombre y que su obra no fuera tan extensa como la de otros. En este momento se les recordó que tenían que elaborar un atuendo que les permitiera parecerse mucho al pensador que iban a representar y una etiqueta en cartulina con el nombre de ese pensador.

Ahora bien, en pleno ejercicio de asignación se presentaron serias tensiones por los filósofos adjudicados. Algunas alumnas reclamaron que se les diera una mujer y, como son pocas las filósofas conocidas, muchas quedaron con las ganas de representar a alguna pensadora. Incluso, en jornada contraria escribieron por WhatsApp con el fin de hacernos cambiar de opinión. Algunas lograron acuerdos, pero en otros casos no hubo nada que hacer, sino conformarse con el pensador que les correspondió.

Las cosas llegaron a tomar un tono más serio cuando padres de familia molestos por el pensador seleccionado para sus hijos escribieron al WhatsApp para que fuera cambiado. En uno de los casos se negó esta posibilidad, ya que la estudiante en cuestión tenía un alto desempeño en la asignatura y el pensador

que debía trabajar era un pilar fundamental para poder fomentar el debate, por lo que era conveniente que lo asumiera. Las razones que argumentaba la mamá eran concretamente religiosas: su familia era evangélica y a la alumna se le había asignado un pensador ateo.

Otra tensión ocurrió porque una estudiante pidió representar a un filósofo ateo siendo ella cristiana. El papá llegó al colegio a reclamar, llamó la atención por lo que se estaba haciendo con su hija y preguntó por qué se le había asignado ese pensador. Solo se le respondió que ella escogió a ese filósofo, que no se le asignó y, como la clase es un espacio para la libertad, aceptamos que fuera así. Afortunadamente no pasó a mayores y el papá terminó aceptando la decisión de su hija.

Por último, durante esta etapa del ejercicio se realizó un cineforo con la película *El mundo de Sofía*. Se explicó que esta actividad tenía como propósito analizar cómo evolucionó el pensamiento filosófico en la historia. También se les dijo que les podría servir para identificar a los principales filósofos de la historia de la humanidad. Se les propuso ver la película y después resolver los siguientes interrogantes y realizar las siguientes tareas: ¿cuál es la parte de la película que consideras más filosófica y cómo la relacionarías con tu vida?; elabora un listado de los pensadores o filósofos mencionados en la película y de las ideas con las que son asociados; ¿cuál de esos pensadores mencionados te gustaría representar en el ágora?, ¿por qué?; ¿qué temas, ramas o problemas filosóficos son abordados en la película?; invita a tus padres a ver la película y pídeles que te ayuden a responder la siguiente pregunta, ¿qué aprendizajes para tu vida puedes tomar de la película?, y por último, investiga los periodos de la historia de la filosofía y a los pensadores más representativos de cada uno de ellos para elaborar un cuadro con esa información.

El debate generado por las respuestas fue interesante y alentador. Aunque muchos se centraron en el componente de ficción más que en el filosófico, el objetivo del cineforo no se perdió. Cabe destacar que algunos estudiantes empezaron a preguntar si podían representar este u otro personaje. Una de las cosas que reconocieron, sin profundizar en detalles, fue la utilidad de la filosofía.

Segunda etapa: desarrollo, revisión y apoyo a la investigación, o consulta bibliográfica por parte de los estudiantes

Después de que se les asignaron los pensadores a los estudiantes, se dio inicio al proceso de búsqueda bibliográfica. En este momento, se insistió en que la revisión bibliográfica debe centrarse en los principales planteamientos del pensador más que en los aspectos biográficos, en la medida que la vida del filósofo solo servirá para la presentación, que dura unos cuantos segundos. Sin embargo, se aclaró que en algunos casos la vida misma del pensador afectó sus aportaciones filosóficas. También se hizo hincapié en que la consulta debe tener en cuenta al menos un documento original o primario del autor y los demás pueden ser secundarios.

Para conseguir los documentos base, se sugirieron páginas web, canales de YouTube, textos físicos de la biblioteca escolar y algunos otros de propiedad de los docentes, que fueron puestos a su disposición en el centro de copiado institucional. Asimismo, los archivos digitales se entregaron en una memoria USB y los que estaban en los celulares o en la nube se les hicieron llegar a través de WhatsApp. En cuanto al uso de la herramienta digital WhatsApp, se les pasó el número telefónico y se les comentó la disponibilidad de asesorías permanentes por ese medio. Se presentaron varios casos de consultas y debates sobre diversos tópicos vía WhatsApp.

Durante el proceso de consulta bibliográfica, se continuó exigiendo la elaboración del atuendo, el cual debía permitirles un parecido bastante cercano al pensador representado para darle más naturalidad y credibilidad al juego de roles que es el "Ágora filosófica". Para la elaboración del atuendo, se propuso que buscaran la asesoría de padres, familiares y amigos, y se sugirió utilizar materiales desechados, ropa vieja o cualquier otro elemento de la casa que los ayudara con la elaboración de dicho atuendo.

Asimismo, otra de las actividades que permeó el proceso de consulta fue el uso de la plataforma YouTube. Se explicó que por medio de videos pueden mejorar su conocimiento sobre el pensador asignado. Para ello, se presentó un listado de canales populares del medio. Los videos de YouTube podían ser tomados como "tutoriales" en la preparación de su personaje o filósofo. Lo que se pretendía era que los estudiantes dispusieran de una asesoría permanente

y asincrónica. Los canales propuestos fueron los siguientes: *La fonda filosófica*, *Unboxing philosophy*, *Educatina*, *Gustavo Bueno*, *Fortunata y Jacinta*, *Facultad libre virtual*, *Jesús G. Maestro*, *Adictos a la filosofía*, *Grandes pensadores del s. XX*, *Filosofía aquí y ahora* y el *Seminario virtual de filosofía de la Universidad Autónoma de México (UAM)*.

Más adelante, se les pidió a los estudiantes que organizaran una carpeta en físico con las fotocopias e impresiones que iban obteniendo sobre su pensador. En esas carpetas que los estudiantes fueron armando, algunos tenían un documento primario, y la mayoría, documentos secundarios. Con la impresión de una captura de pantalla de los videos, demostraban la utilización de videos como recurso de preparación.

Este momento del proceso fue difícil porque, en muchos casos, los estudiantes buscaron y copiaron los documentos, pero no los leyeron. Se les exigió subrayar el documento y se les motivó a tener pequeñas conversaciones con los docentes de manera individual, para valorar el nivel de conocimiento sobre las ideas del pensador. Asimismo, se les pidió que hicieran síntesis de las ideas, una a una, hasta llegar a cuatro, que eran las mínimas que se exigían.

Tercera etapa: sustentación preparatoria de algunas de las ideas del pensador

Habiendo avanzado en el proceso de investigación y en la caracterización del pensador, se esperaba que, a estas alturas, los estudiantes tuvieran claras al menos dos de las ideas más destacadas del filósofo. La sustentación debía ser oral. Era una manera de enfrentarlos paulatinamente a la realidad del ágora, pues, aunque en la práctica la conocían desde afuera (fueron invitados a ágoras de otros grupos el año anterior), no dejaba de suscitarles nerviosismo y presión la inminencia de la participación en la actividad. Si bien la sustentación definitiva era frente a sus compañeros en el aula de clases y de manera oral, ellos podían apoyarse en carteleras, diapositivas y otros recursos. De hecho, también debían llevar un mapa conceptual de las ideas relevantes del pensador asignado, elaborado con el *software* Cmaptools.

Las sustentaciones se dieron conforme fueron pasando de manera voluntaria los estudiantes más responsables. A los estudiantes que no lograron exponer o a aquellos que no lo hicieron de la mejor manera, se les instó a mejorar su

consulta, a leer más, a ver videos y a comunicarse con los docentes para compartir información y, de alguna u otra forma, mejorar un tanto el resultado final.

Es importante mencionar aquí que mientras se avanzaba en las clases, antes de la sustentación definitiva, se iban realizando otras actividades previas que apuntaban al mismo objetivo de prepararse para el gran día. En esta instancia se les propuso hacer un *podcast*. Se constituyeron grupos de tres o cuatro estudiantes para montar grabaciones estilo programa radial, en el que sustentaron alguna idea de su pensador e incluso aprovecharon para hacer pequeños debates. El día de la presentación nos dirigimos hacia una de las salas audiovisuales y escuchamos una a una las grabaciones. Fue algo muy divertido: utilizaron su creatividad manejando herramientas digitales para mejorar el resultado obtenido y lo más importante fue que comenzaron a relacionarse con las ideas de sus pensadores.

Además de los *podcast*, se planteó elaborar caricaturas filosóficas. Con el apoyo del docente de Informática, los estudiantes conocieron aplicaciones, *software* y plataformas para diseñar las caricaturas; de hecho, en esa misma clase las fueron elaborando. Debieron entregar las caricaturas en físico para poder evaluarlas, y lo que se pudo destacar de estas es que mostraron pequeños debates de la historia de la filosofía.

En consonancia con estas actividades, también se dio la instrucción de elaborar memes que serían mostrados en el ágora institucional. La actividad consistió en tomar una idea del pensador representado en esta actividad y una imagen relacionada, y diseñar la pieza gráfica con la ayuda de algún programa o aplicación. Se hizo un concurso y se expusieron los ganadores en varios tableros.

Cuarta etapa: realización de la actividad central "Ágora filosófica"

El trabajo fue arduo. Hubo días en los que se desarrollaron tres ágoras, así como otros en los que solo se llevó a cabo una. El recinto se dispuso de la siguiente manera: al fondo, los pupitres para los pensadores-alumnos; a la derecha, desde la puerta de entrada, los estudiantes del grado que organiza; a la izquierda, los estudiantes invitados y los que desearon y pudieron estar con el permiso de su docente pasante. Los docentes se ubicaron en el rincón izquierdo, al lado de los pensadores-alumnos.

Era el ágora de la Edad Contemporánea del curso 11b. Las condiciones de aire acondicionado en el recinto acostumbrado no eran las mejores debido a un daño en el servicio eléctrico, y por esta razón las ágoras se llevaron a cabo en el salón regular de clases. A pesar de todo esto, el desarrollo de la actividad no fue afectado por el clima. El grupo de 11b fue el más grande que se haya presentado: diez pensadores-alumnos. Al inicio de la actividad se presentaron todos los pensadores-alumnos y, después, se dio continuidad a las participaciones y los debates. Se hizo un registro fotográfico y uno que otro de audio, hasta finalizar la actividad.

La primera disertación la propuso quien representaba a Karl Marx, alrededor del tema de la religión. A esta se unieron Forcades y Nussbaum haciendo una defensa de la existencia de Dios, no como una idea del hombre, sino como un ser con existencia propia. El público se unió inmediatamente al debate. Este tema suele vincular al grupo de estudiantes que escuchan a los pensadores. Los estudiantes plantearon argumentos a favor y en contra de la existencia de Dios. La exaltación no se hizo esperar, hubo mucha pasión. Algunos estudiantes cayeron en reflexiones teológicas que obnubilaron el peso de los argumentos. Se les redireccionó para que no se perdieran en elucubraciones religiosas.

La participación de quien representaba a Nietzsche apareció para caldear los ánimos del debate. Este planteó la muerte de Dios para dar a entender que todos los valores judeocristianos han fracasado. La reacción del público pareció más aferrada a sus creencias que a sus razonamientos. Sin embargo, los argumentos éticos esbozados por los pensadores-alumnos cristianos, de hecho, fueron los que más peso tuvieron. Frente a esto, quien representaba a Nietzsche propuso la idea del *superhombre*, como ese nuevo ser humano, con un pensamiento dionisiaco, que ha de venir a reemplazar a aquel esclavo de la sociedad.

Después, el debate trató sobre el asunto de la mujer. En ese sentido, la estudiante que representaba a Simone de Beauvoir propuso una defensa a ultranza sobre la equidad entre el hombre y la mujer. Planteó que la diferencia no podía formularse en términos de género. “La mujer no nace, se hace...”, manifestaba. Apareció en ese momento el representante de Nietzsche y formuló su postura aparentemente misógina sobre la mujer: la mujer debe estar para el deleite de los hombres. El público femenino no se hizo esperar y replicó los términos de quien representaba a Friedrich Nietzsche. Los argumentos

feministas aparecieron. En el recinto, el ambiente discursivo hizo referencia a la paridad: "Somos igual de capaces de llevar a cabo las labores que suelen hacer los varones", dijeron; "incluso lo hacemos mejor". "Los hombres no son nada sin las mujeres"; "somos más inteligentes", incluso, y sobre todo, "la supervivencia de la especie depende fundamentalmente de la mujer", manifestaron. Y la pensadora-alumna (Beauvoir) remató el debate con la idea de que todo lo logrado hasta ahora por las mujeres ha sido producto de la lucha y que en esa misma línea se debe seguir: la igualdad ha de lograrse con la lucha.

En muchos casos las intervenciones fluyeron sin la necesidad de la guía del docente (moderador), pero en un momento dado se tuvo que fomentar la participación. ¿Cómo se hizo?, se dijo el nombre de un pensador y se asoció con una de sus ideas. El estudiante aprovechó el momento y participó. Cuando hablaban como el estudiante y no como el pensador, se les corrigió preguntándoles que si no habían dormido bien o que si les había caído mal el desayuno. Ellos entendían esto como una solicitud de redirección de su intervención. Esto último se hizo en algunas ocasiones.

También se presentó una situación en la que el docente o moderador intervino en varias discusiones en el ágora y una alumna del público preguntó por qué el profesor estaba interviniendo tanto, si solo debía fungir de guía. Si bien la alumna tenía la razón, se le respondió que el docente también podía emocionarse, debido a que no era alguien externo, completamente neutro, pues tenía ideas propias que compartir. Sin embargo, el docente redujo sus intervenciones en adelante.

Cabe resaltar que los temas que más llamaron la atención en las ágoras, si bien pudieron surgir de cualquiera de las preguntas filosóficas que se han abordado en la historia de la filosofía, fueron los temas de actualidad, como la existencia de Dios, el conocimiento, el feminismo, el uso de las redes sociales, el amor, la política, la ética, el aborto, entre otros. En el fondo, los temas debían surgir desde lo que planteó el filósofo representado.

Finalmente, terminada el ágora, unos cuantos pensadores-alumnos realizaron un videoclip con carácter evaluativo sobre la actividad. Este sirvió para registrar las distintas impresiones de los estudiantes sobre lo que acababan de hacer.

Resultados

La descripción de los resultados se detalla en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. **Resultados del “Ágora filosófica”**

N.º	Resultados	Instrumentos utilizados
1	El desarrollo de las etapas del proceso —descrito en la metodología— por parte del 100 % de los estudiantes logró que estos últimos se involucraran en acciones hechas por sí mismos (autonomía), a pesar de que los niveles de dichos resultados fueran disímiles.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Entrevistas o diálogos con estudiantes y docentes.
2	La sustentación de la primera idea del pensador, la realización del mapa conceptual, los <i>podcast</i> y, en general, los espacios de diálogo y debate que se crearon de manera natural y también desde la motivación del docente, en cada una de las tareas, concretaron una mejora en el fortalecimiento de las competencias básicas, a saber: la argumentación, la proposición y la interpretación. Esta mejora se manifestó con buenas notas en al menos el 60 % de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Registro en planilla de los resultados de las tareas.
3	La realización del ágora y los memes filosóficos ayudaron a que más del 50 % de los estudiantes superaran la dificultad para generar una reflexión personal desde el planteamiento de un filósofo y, con esto, a identificar a los pensadores con sus principales ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Registro en planilla de intervenciones y resultados de los memes.
4	La revisión y entrega final de los avances en la búsqueda de información, el estudio de videos y el acto de compartir información entre docentes y estudiantes redujeron la brecha entre las habilidades y destrezas necesarias para consultar y las acciones de los alumnos. El 100 % de los estudiantes encontró información básica y útil para su papel en el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Registro en planilla de los avances. • Diálogo permanente entre docentes y alumnos.
5	El apoyo en herramientas digitales tales como buscadores, YouTube, WhatsApp, Cmaptools, Audacity, entre otros, para la búsqueda de información y la realización de memes, mapas conceptuales y <i>podcast</i> , por parte de la gran mayoría de los estudiantes, sirvió para la toma de conciencia de la importancia de las TIC en el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Registro en planilla. • Diálogos presenciales y virtuales.
6	Gran parte de los estudiantes descubrió, con sus acciones, la importancia de diferenciar entre filosofía y filosofar. Esto último fue el resultado de hacer permear lo que planteó el filósofo asignado por medio de sus propias ideas, sin dudar con esto de sus propias convicciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Registro en planilla de las intervenciones en el ágora. • Diálogo privado.

Continúa...

N.º	Resultados	Instrumentos utilizados
7	La identidad institucional que generó el "Ágora filosófica" se consolidó por la mejora en los resultados obtenidos en el proceso docente educativo, así como por los impactos de las participaciones de nuestros alumnos en eventos de carácter regional y nacional (Modelo de las Naciones Unidas y encuentros filosóficos en La Guajira y Bogotá), así como en la realización de un "Ágora filosófica" departamental.	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo. • Registro en planilla. • Diálogo permanente.

Fuente: elaboración propia.

Discusiones

Desarrollada la actividad del "Ágora filosófica", es el momento de hacer un ejercicio de comprensión del todo a partir de sus partes. En este sentido, las impresiones que dejó la participación de los estudiantes detrás de lo que dijeron —porque se trata de las impresiones— hicieron surgir un par de preocupaciones: la primera, por la forma como ellos se preparan para las actividades más importantes en este proyecto; la segunda, por cuál es la postura sensata de los jóvenes al formar parte de esta innovación.

Hubo estudiantes que no se presentaron en ninguna de estas actividades y otros que se presentaron y no tuvieron buen desempeño. El ágora produce temor en este tipo de estudiantes, consecuencia de no ser responsables con la mayoría de las actividades escolares. Proponen su aplazamiento, la cancelación, el cambio por actividades más sencillas; en fin, hay un rechazo permanente previo a la realización de las actividades. Surge otro interrogante: ¿Es este comportamiento genérico para todo lo que hacen estos alumnos en la escuela o este es endémico a esta propuesta?

Aquí cabe plantear si esta propuesta es un paliativo o un bálsamo para cambiar las dinámicas en las formas de enseñar y aprender, o si de hecho es un acto revolucionario que genera cambios que se profundizarán en la teoría educativa y didáctica de la enseñanza de la filosofía. Validada o no alguna de estas "hipótesis", es importante afirmar que la práctica reflexiva es una necesidad como alternativa para asentar nuestras ideas en tierra firme y para que estas no sigan siendo parte de ese acervo especulativo, empírico y provisional que

caracteriza el *modus vivendi* del docente. Por este motivo, es importante hablar primero de *práctica*:

En su definición más común se puede señalar como un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad. Este nexo de actividades está compuesto por una serie de elementos los cuales se vinculan en la práctica. *Grosso modo*, toda práctica involucra al menos la existencia de elementos corporales (actividades del cuerpo), actividades mentales (involucran sentido y, entre otros aspectos, emociones, motivaciones, saberes prácticos y significados) y un conjunto de objetos y materialidades que participan de la ejecución de la práctica. (Ariztía, 2017, p. 224)

Así las cosas, el “Ágora filosófica” es el resultado consciente de una acción práctica, pensada en un tiempo y en un espacio determinado, lo cual supone un vínculo existencial con esos elementos contextuales que le permitieron llegar a la realidad y replicarse. Como práctica, es también un autorreconocimiento del ejercicio docente, el cual no está limitado al despliegue tradicional del currículo, sino que también se extiende a una deliberada actividad investigativa al lado del accionar didáctico-pedagógico. Pero la práctica solo cobra sentido cuando es reflexiva. En este sentido, Domingo Roget (2013) sugiere:

Esta acción que se considera propia de personas críticas y autónomas adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica, dado que el fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral, y, por tanto, reflexiva. Esta puede orientarse de acuerdo con distintos principios y valores, afecta al desarrollo multidimensional y se va consolidando en la acción. Es precisamente por ese carácter formativo y experiencial del saber pedagógico que surge la necesidad y la exigencia de reflexionar sobre él y en torno a él; resulta indispensable emitir juicios, resolver problemas, plantear soluciones y puntos de mejora. Estas exigencias de la profesión docente solo pueden llevarse a cabo de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión. Actualmente entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto

práctico donde opera, sino que busca también el estudio profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta exigencia de reflexión sobre la práctica docente es lo que denominamos propiamente *práctica reflexiva*. (p. 170)

En el transcurso del “Ágora filosófica”, se presentaron situaciones de alegría en algunos de los estudiantes menos comprometidos cuando culminaron su participación de manera adecuada. Estos contaron anécdotas de comentarios hechos por egresados que los instaron a comprometerse más y a disfrutar del proyecto. Todo se hilvana en una cuadrícula heterogénea de emociones y aprendizajes. Es un diálogo de saberes que no se agota. Sobre el diálogo de saberes, Hernández Rincón *et al.* (2017) dicen:

En investigación, el diálogo de saberes hace parte de las llamadas metodologías cualitativas, y su propósito dista de pretender demostrar su validez estadística, en cambio, en generar conocimiento sobre costumbres, experiencias y lecciones aprendidas, buscando la comprensión de los fenómenos y permitiendo participar a los actores involucrados desde un abordaje más cercano que facilite la comprensión y apropiación de conocimientos compartidos. El diálogo de saberes hace parte de la metodología de investigación-acción participativa (IAP), la cual se basa en la interacción entre los distintos actores para el reconocimiento de los problemas de su territorio u organización y así plantear alternativas de mejoramiento las cuales requieren de la participación de la comunidad y generan aprendizaje mutuo durante todo el proceso. (p. 244)

Por otra parte, se puede decir que el “Ágora filosófica” es un constructo social. Los que participan en ella, si bien tienen realidades individuales, se imbrican en un diálogo de saberes que socializa un conocimiento desde la equidad o el equilibrio de niveles de reflexión y complejidad. Los saberes que se crean en los escenarios de discusión son producto de la adecuación de las distintas posturas, que se originan desde los grados de comprensión y terminan fusionándose en un aprendizaje que a todos y cada uno les es útil. Todo lo anterior nos hace pensar que cada alumno con su propia cosmovisión, el docente que lidera desde su manera de pensar, cada padre con su forma de

ver el mundo, cada profesor con su propio universo discursivo y cada directivo, con sus pareceres, permitieron dar luz a esta actividad.

Otro asunto relevante es la autonomía o la autorregulación en el aprendizaje, la cual es un elemento esencial que los estudiantes de esta institución requieren para afrontar las principales actividades del proyecto. Los esfuerzos de varios docentes —no solo del de Filosofía— apuntan a la construcción de un estudiante activo. Para apoyar lo anterior, Chaves Barboza *et al.* (2016) explican:

La autorregulación del aprendizaje es un proceso cíclico, donde la persona determina sus objetivos de aprendizaje, planifica las estrategias correspondientes a estos objetivos y pone en práctica las estrategias planificadas; estas son las acciones de control volitivo. Paralelamente, la persona realiza acciones de observación sobre su actuación en la autorregulación y en el aprendizaje; también observa su motivación, su eficacia y los logros que alcanza con sus acciones. Asimismo, el sujeto efectúa acciones de reflexión metacognitiva, cuando utiliza la información recabada y las experiencias vividas en las acciones anteriores para realimentar y reiniciar nuevamente el ciclo de autorregulación del aprendizaje. (p. 68)

Este es el mismo camino que la escuela ha pretendido que tomen la mayoría de sus estudiantes. Los docentes de todas las áreas estarían satisfechos si se avanzara en estos menesteres. Esta actividad sobrevive por la autonomía que ella misma promueve y requiere del alumnado. No existiría esta innovación si no fuera por la autorregulación que tienen o que han logrado muchos de los estudiantes en el seno de esta propuesta.

Cabe decir también que “en el aprendizaje autorregulado los estudiantes intervienen activamente para lograr sus objetivos de aprendizaje, se proponen metas o propósitos y trabajan para conseguirlos, supervisándose constantemente y modificando sus acciones y pensamientos en un proceso autodirectivo” (Díaz, 2010, p. 791). Los estudiantes que obtienen buenos o excelentes resultados en el ágora dan fe de esto. Puede que, en la práctica, en esta actividad se presente un contraste extremo entre estudiantes que no paran de hablar y aquellos a los que hay que sacarles las palabras; sin embargo, la vida misma es así. En nuestra sociedad hay estos dos tipos de personas, unos preocupados por

comprender la complejidad de la vida y expresar su punto de vista y otros pendientes de cosas un tanto más simples y superfluas. La filosofía da muestras de todo esto: hace simple lo complejo y complejiza la simplicidad de la vida.

Los estudiantes destacados dieron muestra a lo largo de su preparación de estar comprometidos con la consulta sobre su pensador: pidieron el libro en la fotocopidora y el libro guía del docente, trajeron memorias USB para solicitar archivos, se comunicaron por WhatsApp para hacer preguntas, para dialogar con el docente o para solicitar información, revisaron los canales de YouTube, buscaron en internet. Demostraron un compromiso permanente y en profundidad. Se dieron casos de diálogos por teléfono y de conversaciones por WhatsApp de largo aliento y a deshoras, pero muchos de estos esfuerzos fueron reivindicados con la vinculación al grupo líder, que llegó a participar en eventos regionales y nacionales en Bogotá.

Cabe anotar aquí que estos muchachos destacados provienen de familias con características sui géneris: algunas cristianas, otras con mejores niveles socioeconómicos y otras con padres con un mayor grado de escolaridad, incluso con padres docentes. Todo esto nos ayuda a comprender al estudiante que le fue bien en el ágora.

El compromiso familiar para esta actividad es tal que los padres suelen ayudarlos en la elaboración de su atuendo, en la comprensión de las ideas del filósofo e incluso en la selección del filósofo que van a representar. Se dieron casos, como se mencionó, en los que estudiantes cristianos evangélicos solicitaron filósofos ateos y sus padres se opusieron a esto, sin lograr disuadir a su hijo de esa decisión. Este tipo de padres no comprenden el sentido del juego de roles, que significa representar a un personaje; creen más bien que este proceso de investigación puede prestarse para hacer a los estudiantes dudar de sus creencias.

Este temor parece no haber desaparecido desde la Edad Media. Giordano Bruno tuvo que huir de la Iglesia —sin éxito— por sus ideas filosóficas, sin haber dudado nunca de la existencia de Dios. Puede que esos padres crean que el docente incide en la determinación de los estudiantes, pero esto ocurre porque subestiman la capacidad intelectual de sus hijos y la libertad que se propugna en la clase de Filosofía. En esta clase se puede pensar libremente, pero no sin argumentos. La filosofía es una escuela para la libertad y en este sentido Matsuura (2011) exalta:

¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria. Dichas finalidades exigen tiempo, fijarse en uno mismo, en los otros lenguajes y en otras culturas. Se trata de un tiempo largo, que requiere una instrucción esclarecida y una puesta en perspectiva rigurosa de conceptos e ideas. La filosofía como método, actitud y pedagogía permite así desarrollar competencias en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar. (p. ix)

Por otra parte, cabe sostener que el contacto con los estudiantes destacados ha sido más cercano, producto del afecto que les suscita el saber filosófico, de la motivación que ha logrado en ellos haber participado de la mejor manera en otras actividades y del hecho —en unos cuantos casos— de formar parte del grupo institucional que participa en foros, modelos de las Naciones Unidas y encuentros filosóficos organizados por otras instituciones y en otros lugares del país, a los cuales han sido invitados. El compromiso de estos estudiantes mantiene vivo este proyecto. Si bien, en la práctica, todos los estudiantes motivan a continuar con esta propuesta, ya sea desde sus deficiencias o desde sus excepcionalidades, los estudiantes que se destacan ratifican año tras año que el docente ha acertado en el camino que ha tomado para enseñar de una manera innovadora la filosofía.

Asimismo, algunos estudiantes participaron en muchas de las presentaciones del ágora de manera activa. Aprovechaban horas libres, pedían permiso a otros docentes, se inventaban excusas e incluso de manera arbitraria se “volaban” de otras clases para poder entrar en la actividad. Su papel era muy activo, se convertían en ejes de discusión en el público. La reacción de los compañeros del grupo al que se presentaban era atacarlos, asediarlos con preguntas y proponerles un debate personalizado. Pero ellos sabían que todo lo que hacían repercutiría finalmente en su calificación del periodo, por ello nunca se dejaron amedrentar con las preguntas de los otros alumnos. Siguieron adelante por el mero placer de disfrutar de una discusión filosófica. A los jóvenes les gusta

debatir. En esta actividad encuentran ese espacio natural de reflexión colectiva sobre las preguntas más profundas del ser humano: el origen del universo, la maldad, lo femenino, la crisis de nuestra sociedad, la ciencia.

Conclusiones

Se puede concluir que el "Ágora filosófica" es un constructo social, no una creación meramente individual de su investigador. Es más bien una obra colectiva, en la que todos los que intervienen aportan de manera implícita o explícita una inquietud que puede suscitar una reflexión. Pero también se aportan prácticas y acciones que mejoran los resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades.

Las contribuciones de los participantes en el desarrollo del proyecto son variopintas y sinérgicas, en el sentido de que muchas de las acciones que hemos llevado a cabo han desbordado las consecuencias para las que fueron pensadas. Los impactos van más allá de las competencias académicas, su incidencia llega al ser de los alumnos. Los estudiantes construyen su carácter y consolidan su personalidad con cada participación; se hacen grandes al representar a su institución.

Del mismo modo, los estudiantes elaboran su utopía desde la reflexión filosófica y desde su quehacer en esta actividad, y la proyectan en el tiempo. Sus comentarios en redes sociales, en eventos y en encuentros presenciales esporádicos dan fe de cómo formar parte de este proyecto, que cambió sus vidas, los ayudó a construir su ideología, la cual les permitió pensarse como seres humanos y prepararse para el mundo, por lo que los pilares instaurados durante su participación en el "Ágora filosófica" les servirán para toda la vida.

Con respecto al soporte metodológico, terminamos descubriendo, más que pensándolo con antelación, que este proyecto de profundización responde al enfoque de la investigación-acción participativa. Lo que se ha hecho en el "Ágora filosófica" solo podía organizarse, ejecutarse y difundirse mediante esta metodología, puesto que el investigador es arte y parte de todo el proceso; las actividades se deben a él, pero no se sostienen por él, sino con él, por el concurso de los demás sujetos involucrados. Estos participan de manera activa y

sobre ellos recae una gran responsabilidad, que en cierta medida no se conoce explícitamente, pero que en realidad ha permitido el éxito de esta innovación.

En cuanto a la actitud de los estudiantes frente a sus compromisos, encontramos que un aspecto crucial de esta es la autorregulación de su proceso de aprendizaje. Este proyecto se sostiene fundamentalmente desde la autonomía de los estudiantes. La actividad depende de la autorregulación, pero también la estimula y la promueve. De hecho, el perfil del estudiante que se logra consolidar en el desarrollo de las distintas actividades es el de un joven que puede llevar a cabo por sí mismo el proceso de aprendizaje, mientras el papel del docente se circunscribe al de un guía permanente y ya no al de solucionador de problemas.

La filosofía sigue siendo útil para los jóvenes, a pesar de que a quienes regentan la educación en este país no les parezca. La implementación de este proyecto ha constatado para qué sirve la filosofía. Frente a lo que se propone por parte del Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo de esta asignatura por medio de esta actividad ha servido para identificar a los principales pensadores de la evolución de la filosofía y para asociarlos con una o varias de sus ideas. Los estudiantes se sienten más cómodos al momento de mencionar a estos pensadores, no temen decir sus nombres y hay una apropiación del diálogo filosófico. Por otro lado, abordan la filosofía desde sus principales problemas, sin importar qué pensador se haya detenido a reflexionar sobre estos, lo cual constituye la vía más expedita para incorporar en su acervo cotidiano reflexiones que son profundamente filosóficas. Con el ágora se ha logrado un enriquecimiento discursivo, que ha llevado a sacar de las banalidades a muchos jóvenes y los ha ayudado a poner los pies sobre la tierra y a repensarse.

Finalmente, el año 2018 marcó un nuevo hito para el proyecto: se llevó a cabo la primera “Ágora filosófica” interinstitucional, en la cual participaron estudiantes y docentes de la Institución Educativa Carlos Camargo, de Hatonuevo, y de la Institución Vicente Roig y Villalba, del municipio de Fonseca. Entre docentes y estudiantes colaboraron alrededor de quince personas. Esta ágora interinstitucional permitió compartir la experiencia con alrededor de setenta estudiantes, entre aquellos de nuestra institución y los de otras instituciones, aparte de los seis estudiantes que actuaron de pensadores-alumnos. Los resultados de esta ágora interinstitucional fueron maravillosos, en el sentido de que las intervenciones nunca perdieron el entusiasmo y se mantuvo el

nivel de fogosidad que acompaña este tipo de debates. No importaba de qué institución fueran los alumnos, si se compartía una idea, esta era debatida de inmediato. Fueron al menos dos horas de discusiones filosóficas y las conclusiones finales por parte de los docentes y estudiantes invitados fueron muy positivas. Los estudiantes incluso les exigieron a sus docentes que desarrollaran algo similar en sus instituciones.

Con base en la primera ágora interinstitucional, se propuso llevar a cabo una segunda, a la cual se invitarían al menos ocho instituciones, con la colaboración de aproximadamente cuarenta personas, entre docentes y estudiantes, y la asistencia de cien personas (aparte de los ocho pensadores-alumnos y del docente moderador) en el recinto donde se desarrollaría la actividad. De hecho, la segunda ágora filosófica interinstitucional se materializó en octubre del 2019, con mucho éxito, con la presencia de la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza, del municipio de Distracción; la Institución Etnoeducativa Julia Sierra Iguarán, de Uribia, y las dos instituciones que participaron en la primera versión.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Ander-Egg, E. (2003). Capítulo 2: Características y elementos constitutivos de la investigación-acción-participativa. En *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen Humanitas. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ANDER-EGG-Ezequiel-Cap-2-Characteriasticas-y-elementos.pdf>
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, (59), 221-234. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x201700-0200221>
- Bokova, I. (2014, 20 de noviembre). *Mensaje de la sra. Irina Bokova, directora general de la Unesco, con motivo del Día Mundial de la Filosofía*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230719_spa

- Castro, F. (2000). ¿Por qué enseñar filosofía hoy? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 147-156. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200508.pdf>
- Chaves Barboza, E., Trujillo Torres, J. M. y López Núñez, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (48), 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36843409006.pdf>
- Colmenares, A. M. (2013). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Corcelles, M. y Castelló Badia, M. (2013). El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: Percepciones de los estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734036>
- Díaz, A., Pérez, M. V., Valenzuela, M., Muñoz, P., Rivas, S. y Salas, C. (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 789-800. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327082.pdf>
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Faysse, N., Peñarrieta, R., Quiroz, F., Ampuero, R., Vega, D. y Cossío, V. (2006). El uso de juego de roles para apoyar discusiones sobre una acción colectiva: Experiencias en zonas periurbanas de Bolivia. En R. Bustamante, A. Durán, N. Faisse, P. Cuba y J. Butterworth (Coords.), *Experiencias del proyecto Negowat en Bolivia: Facilitando negociaciones sobre el acceso al agua y uso de la tierra en zonas periurbanas* (pp. 199-236). Centro Agua. <https://agritrop.cirad.fr/559499/>
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.3>
- Goucha, M. (2011). La dinámica del método. En M. Goucha (Dir.), *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: La situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. xvi-xxi). Unesco. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/La%20Filosofía.%20Una%20Escuela%20de%20la%20Libertad.pdf>
- Hernández-Rincón, E. H., Lamus-Lemus, F., Carratalá-Munuera, C. y Orozco-Beltrán, D. (2017). Diálogo de saberes: Propuesta para identificar, comprender y abordar temas

- críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte*, 33(2), 242-251. <https://www.re-dalyc.org/pdf/817/81753189016.pdf>
- Krain, M. y Lantis, J. S. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspectives*, 7(4), 395-407. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2006.00261.x>
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 472-484. <https://doi:10.31876/rcs.v19i3.25637>
- Matsuura, K. (2011). Prefacio. En M. Goucha (Dir.), *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: La situación actual y las perspectivas para el futuro* (p. 9). Unesco. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/La%20Filosofía.%20Una%20Escuela%20de%20la%20Libertad.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2010). *Orientaciones pedagógicas para Filosofía en la educación media* (documento 14). Ministerio de Educación Nacional. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/orientaciones-pedag-gicas-para-la-filosof-en-la-educaci-n-media>
- Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Sánchez León, M. C. y Ordóñez Pinilla, C. (2012). *Pensamiento filosófico 1*. Santillana.
- Sánchez León, M. C., Ordóñez Pinilla, C., Muñoz Santamaría, Y. G., Obando Orozco, A. E. y Prieto Ruiz, O. G. (2012). *Pensamiento filosófico 2*. Santillana.
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215. <https://xdoc.mx/documents/sobre-la-didactica-del-aprendizaje-del-filosofar1-5e260be363e6e>
- Villarini Jusino, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4(4), 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>

Capítulo 4. Lectura y escritura: procesos esenciales para la formación del pensamiento crítico en la escuela*

Maided Alexandra Sáenz Pinzón
Sonia Esperanza Andrade Cucaita

En este capítulo se busca establecer la relación entre el diálogo de intersubjetividades y la resignificación (Cassany, 2017; Martínez, 2001), para fortalecer el nivel crítico. Ante la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, se desarrolló un ejercicio de investigación-acción en el Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y en los talleres de literatura del programa Crea-Instituto Distrital de las Artes (Idartes), sede Castilla. Para ello, se llevaron a cabo tres etapas: diagnóstico, mediante la observación como docentes investigadoras; planeación de actividades que permitieron analizar nueve textos y la reflexión. El ejercicio investigativo permitió hacer una descripción a partir de los textos seleccionados de acuerdo con la relación entre el diálogo de intersubjetividades y la resignificación; de esta forma, de los procesos, además de delimitar y brindar algunas recomendaciones pedagógicas que se pueden tener en cuenta de acuerdo con las tipologías textuales y las estrategias metodológicas implementadas. Con todo esto, se identifica que la resignificación siempre será posible porque ayuda a simbolizar el mundo desde el diálogo de intersubjetividades por medio de la experiencia personal, otros textos o el intercambio de ideas entre pares.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.5>. Este capítulo nace como resultado del proceso de investigación que se ha venido desarrollando desde la labor pedagógica de las autoras en el Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y en los talleres de literatura de Crea-Idartes de la sede Castilla. Además, formó parte de la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”, por lo que recibió la asesoría de las profesoras Clara Araque de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y Paola Valbuena de la Universidad de los Andes.

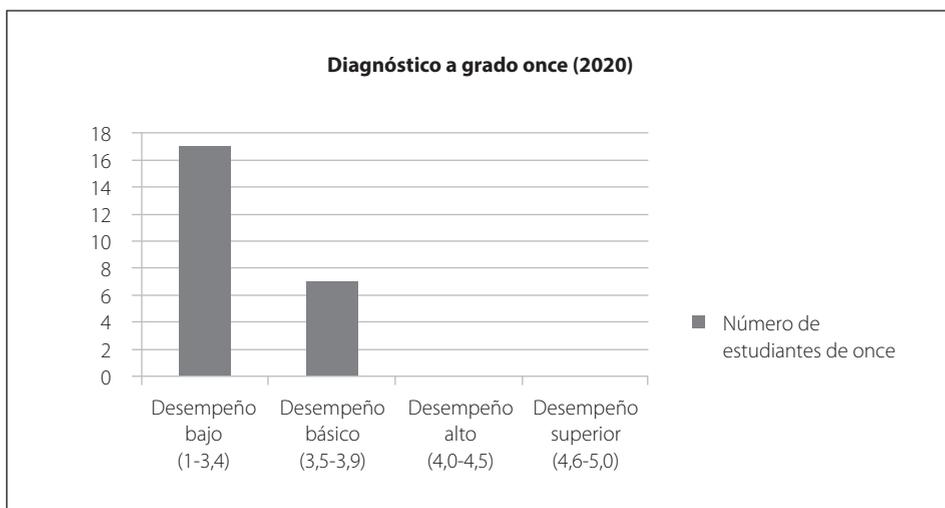
Introducción

La reflexión a partir de las experiencias del docente y el educando en espacios académicos resulta enriquecedora, de ahí que surjan cuestionamientos sobre el quehacer pedagógico y el impacto de este en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿qué se debe enseñar?, ¿qué se quiere aprender?, ¿cómo se quiere aprender?, ¿cómo llevar a la práctica los conocimientos adquiridos?, ¿cómo enseñar respondiendo a los estilos cognitivos y la diversidad cultural en las aulas?, y por ende, ¿de qué manera la educación debe reformularse para responder a las poblaciones? Esto lleva a proponer estrategias metodológicas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Además, el contexto actual nos enfrenta a circunstancias políticas, económicas, ambientales, culturales y sociales que exigen una actitud reflexiva y crítica, más aún cuando la masificación de la información no garantiza siempre una interpretación óptima de la realidad. Es así como los ciudadanos poco intervienen en la generación de cambios necesarios para su entorno, se convierten, más bien, en sujetos consumidores que poco dilucidan, cuestionan y reflexionan sobre lo que se les ofrece. De esta forma, profundizar en los procesos de lectura y escritura en la escuela le permite al docente, por un lado, mantener el interés de niños y jóvenes en el aprovechamiento máximo del texto; por otro lado, fortalecer la comprensión y la representación del mundo.

Entonces, la necesidad de trabajar la lectura y la escritura desde una perspectiva crítica es notoria. Ejemplo de ello, además de la experiencia en el aula, son los ejercicios diagnósticos realizados en el 2020 por los docentes del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, con los que se buscaba construir el proyecto de lectura. Con estos se logró hacer evidente que, a pesar de los esfuerzos en el aula y de la aplicación de propuestas en años anteriores coordinadas por el área de Humanidades, los estudiantes no muestran avance de los niveles de comprensión grado a grado. Una muestra de ello son los resultados obtenidos en grado once, en los que —como lo muestra la gráfica 4.1— la mayoría se encontraba en un nivel bajo o básico de acuerdo con el sistema de evaluación de la institución, por lo que se puede comprobar que en su mayoría tan solo hace una lectura literal y esto afecta también los procesos de producción textual.

Gráfica 4.1. Resultados obtenidos en uno de los ejercicios de diagnóstico aplicados a estudiantes de grado once en el año 2020 para la construcción del proyecto de lectura del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero



Fuente: elaboración propia.

Esta problemática, evidente también en los resultados de las pruebas Saber (Hurtado, 2020), genera la necesidad de considerar la lectura y la escritura procesos que permiten la representación propia y del mundo a partir de una apropiación de este. Lo anterior implica recurrir a textos continuos y discontinuos, pues desde el desarrollo cognitivo de un sujeto en particular, se construyen y se reconstruyen diferentes formas tales como símbolos, íconos y señales (Gallego, 1996). Es decir, desde los diferentes campos del conocimiento, los docentes deben ser intermediarios entre la interpretación y representación de la época en la que se vive. Sumado a esto, como mediadores es fundamental llevar a los estudiantes a jugar con el lenguaje, no importa la edad, el nivel de escolaridad, el código con el que lo hagan. Así, aprender a leer y a escribir es también aprender a aprehender la realidad, al tiempo que se cede un pedazo de sí mismo con la escritura.

Se debe empezar un cambio de perspectiva desde todas las etapas, de ahí que posturas en las que se reconozcan diferentes formas de codificar la realidad permiten ver la importancia de dejar que los estudiantes experimenten con diferentes códigos. Lo anterior, dado que la producción textual da la facilidad

de reorganizar las propias ideas, tomar posición frente a temas que emergen y la posibilidad de comprenderlas, en lo posible, ser gestores de cambio para su contexto. En este sentido, el docente le permite al educando ir más allá de acuerdo con aspectos sociales, culturales, psicológicos y lingüísticos (Tolchinsky, 1993), sin perder de vista los saberes y experiencias previas de los estudiantes al integrarse en espacios académicos. Esto conduce a admitir que ya tienen un conocimiento de las formas de comprender y significar el mundo, de acuerdo con la interacción y la experiencia (Larrosa, 2006).

Una de las manifestaciones del lenguaje que permite la abstracción y reconstrucción de nuestra realidad, que nos lleva a jugar con diferentes códigos, es la literatura. De ahí que desde la experiencia pedagógica pueda considerarse una herramienta fundamental para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, la cual debe tomar protagonismo en las aulas, independientemente del área que el docente imparta. Incluso, la escuela formal no necesariamente debe estar alejada de lo que se logra en otros espacios como los talleres de Crea-Idartes, que se han vinculado a diversos colegios del distrito de Bogotá, por medio de su programa Arte en la Escuela. Allí se propone que los estudiantes perciban en el arte un campo de conocimiento con el que desarrollen la sensibilidad estética y la expresión simbólica, es decir, que comprendan y representen el mundo por medio de la literatura.

Así, las estrategias didácticas y metodológicas pueden ser muchas, todo depende de la recursividad del docente y de cómo las aplica de acuerdo con la población que acompaña. Por ello, de la práctica pedagógica en la que se desarrollaron actividades que guiaron hacia una reflexión desde ambos espacios, el Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y los talleres de literatura en la sede Crea-Idartes del barrio Castilla, se buscó comprender la relación entre el diálogo de intersubjetividades y la resignificación en los procesos de lectura y escritura ante determinadas situaciones dadas en diferentes textos, para fortalecer y enriquecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Con respecto a la metodología, se decidió utilizar la investigación-acción, para llegar a una reflexión con la que se pueda transformar la práctica en el aula (Colmenares y Piñero, 2008). De este modo, se implementó un plan de acción mediante actividades aplicadas en cada espacio en el que se desarrolló la investigación, las cuales —gracias al análisis hecho de acuerdo con el diálogo de

intersubjetividades incentivado por el docente y la resignificación generada por la interpretación y la creación— condujeron a un ciclo constante que hace posible modificar las prácticas pedagógicas con respecto al objetivo propuesto.

El alcance de este objetivo permitió determinar que la resignificación lleva a identificar el nivel de comprensión de los estudiantes, por lo que aquellos que se acercan al pensamiento crítico tienen mayor facilidad para dar una interpretación de la realidad y crear a partir de esta. De tal forma, la influencia del diálogo de intersubjetividades generado en el aula es esencial porque conecta con la experiencia personal, crea otros textos o el intercambio de ideas entre pares. Para lograrlo, tanto el texto literario como el que no lo es se convierten en recursos didácticos desde los que se establece una dimensión dialógica del lenguaje que da como resultado la construcción de esquemas de conocimiento (Martínez, 2001).

Referente teórico

Desde una perspectiva cognitiva, la lectura se concibe como un proceso complejo al igual que la escritura (Parodi, 2001). Para el desarrollo de ambas se requieren tres momentos: la *abstracción* de la realidad, la *conceptualización* para dar sentido a la constitución de mundos posibles y la *simbolización* con la que se transmiten a otros individuos los conceptos construidos (Correa, 2001). De ahí que ser sujetos receptores y productores de mensajes permite considerar la interconexión de la lectura y la escritura, pues el desarrollo de una puede potenciar la otra. Más aún si se lleva a construir significados mediante representaciones mentales que configuran conceptos y relaciones, pues como lo dice Freire (1981): “Leer el mundo implica *escribirlo* o *reescribirlo* para transformarlo de forma consciente” (p. 6).

Tal correlación conduce a la construcción de significaciones a partir de códigos y formas de simbolizar según convenciones de tipo cultural, social o ideológico. De este modo, el docente debe adoptar metodologías que, a su vez, vayan de la mano con percepciones integradoras del lenguaje como la pragmática, la sociolingüística, el análisis crítico del discurso, entre otras. Más aún, cuando dentro del marco nacional se considera importante llevar al estudiante a la construcción de significaciones no solo desde el texto escrito, sino

también desde otras formas del lenguaje como el cine, el cómic, la pintura, la música, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Uno de los mejores medios para lograrlo es la *lectura crítica*, pues con ella se abarca lo que se pide en documentos como los estándares, los derechos básicos de aprendizaje y los lineamientos curriculares. Además, se logra ir del análisis hacia la acción como invitaba Freire (2002), en la medida en que, a partir de la palabra, se describe, interpreta y reescribe la realidad. Es así como el papel del docente, en este caso, es mediar esa cercanía entre el texto y el educando, con el fin de generar el acto creador desde su propia experiencia (Freire, 1981).

En este sentido, posturas como las de Giroux (1989) sirven de base en la tarea de fortalecer el pensamiento crítico. Primero, porque se asume que la lectura y la escritura pueden ser profundizadas en contra o a favor de códigos culturales existentes, para así hacer posible la producción de conocimientos, subjetividades e identidades. En segundo lugar, porque se reconoce que el texto puede abarcarse desde la postura de diferentes públicos. Finalmente, al ser necesario que los contenidos, valores y destrezas que se desarrollan en espacios educativos permitan transformar el mundo en el que se vive (Martínez, 2006). Así, se logra que el estudiante construya consciencia crítica para luego cambiar las desigualdades de su entorno, pues como actividades culturales, tanto la lectura como la escritura son medios para formar, transformar el texto, el contexto y al mismo sujeto, gracias a posibilidades de interpretación y construcción de sentidos y significados (Cubides *et al.*, 2017).

Lo anterior es posible porque la lectura crítica es el nivel máximo de comprensión, lo que implica lograr que se establezcan relaciones, identificar la intencionalidad, hacer inferencias y reconocer las voces dialógicas entre el texto y otros textos (Jurado, 2014). En palabras de Cassany (2003), leer críticamente es leer más allá de las líneas, lo que implica sobrepasar los dos planos previos del proceso: leer las líneas, que corresponde solo a decodificar, y leer entre líneas, en el que solo se entiende el significado. Por lo que, como lo sugiere Jurado (2014), todo tipo de texto se puede convertir en el medio para formar ciudadanos con habilidades críticas que se hacen evidentes en la comprensión y la producción textual (Cubides *et al.*, 2017), incluso desde etapas muy tempranas como la del preescolar (Ferreiro, 2000). Para lograrlo, y como lo afirma Jurado (2020), son varios los caminos para alcanzar el nivel crítico, de esta

forma, se mejoran las debilidades generadas por vivir en un mundo globalizado en el que el acceso a la información es constante. Por lo tanto, aunque leamos más que en otras épocas, abordamos los textos como *leedores alfabetizados*, incapaces de ir más allá de lo esencial, de cuestionar, de establecer conexiones entre los textos (Jurado, 2020).

En este sentido, la visión dialógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico de la que nos hablan Cassany (2017) y Martínez (2001) es indispensable, gracias a que incentiva la interacción constante entre los diferentes campos del saber, además entre los interlocutores en relación con el contexto, es decir, una multiplicidad de voces correlacionadas en la construcción de sentido (Martínez, 2001). Un camino para lograrlo, y que también defienden los teóricos de la lectura crítica, es partir de la *dimensión dialógica del lenguaje*. Martínez (2001) la explica desde la postura del signo de Bajtin (1999), el cual se define como un intercambio verbal intersubjetivo en el que intervienen dos sujetos socialmente organizados, de esta forma se logra la construcción de significaciones. Esto da como resultado esquemas de conocimiento, dados por un intercambio entre yo-tú-él y la influencia del contexto (Martínez, 2001). Dentro del ámbito educativo, Martínez considera que una pedagogía discursiva e interactiva podría incidir en el cambio de posiciones entre el lector, el escritor y el mismo texto, reduciendo la distancia entre ellos mutuamente. Además, la lectura y la escritura se asumirían como procesos independientes que se complementan.

Por último, es de resaltar que el aporte de diferentes enfoques centrados en comprender el lenguaje es necesario en la práctica pedagógica diaria, por ejemplo, el *análisis crítico del discurso*, que reconoce la importancia de las habilidades y los conocimientos lingüísticos (el léxico y la gramática), los análisis de los actos de habla, las actitudes en determinados contextos, la asociación entre lo connotativo y lo denotativo, etc. Lo cual coincide con lo expresado por Martínez (2001) al poner énfasis en la pedagogía discursiva e interactiva; así, el intercambio social, dentro y fuera del aula, se hace más interesante, atractivo y divertido (Cassany, 2006).

Metodología

Las posturas teóricas referenciadas, conjugadas con la experiencia en el aula desde la que se busca mejorar una problemática identificada en el campo educativo (Sandín, 2003) como lo son los bajos niveles de comprensión y producción textual, llevan a proponer una investigación desde el enfoque cualitativo. De ahí que, en el análisis de las actividades aplicadas en la implementación del plan de acción propuesto, sea posible establecer la relación entre el diálogo de intersubjetividades y la resignificación en el fortalecimiento de la lectura crítica en niños y jóvenes de dos contextos: las clases de Español en el Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero y los talleres de literatura del centro Crea-Idartes del barrio Castilla. Por lo tanto, el método aplicado fue la *investigación-acción*, pues las docentes encargadas de ambos espacios se convirtieron en investigadoras activas, quienes desde la indagación y la reflexión de su práctica pedagógica tienen la posibilidad de mejorar (Colmenares y Piñero, 2008) mediante la relación entre la teoría y la praxis. Es decir, fueron integrantes del proceso de investigación, se centraron en los valores profesionales e indagaron en las propias acciones como participantes (Latorre, 2007). Además, los resultados obtenidos se contrastaron con la observación participante (Quecedo y Castaño, 2002), que en este caso se hace dentro de la dinámica del aula (Campos y Lule, 2012).

La investigación se aplicó en dos espacios académicos diferentes a partir de dos categorías de análisis centrales: el diálogo de intersubjetividades (entre el texto, el contexto y el lector) y la resignificación o construcción de esquemas de pensamiento. Los primeros participantes fueron los estudiantes de grado séptimo, octavo y once del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, de ahí que, como se observa en la tabla 4.1, los grupos con los que se desarrolló este estudio iban cambiando año a año, pues esto permitió comparar lo que se lograba identificar con cada uno en la aplicación de las actividades propuestas. A su vez, se implementó en los talleres de creación de Crea-Idartes, en los que participaron niños y jóvenes de los grupos Impulso Colectivo Crea Castilla y Arte en la Escuela en el Colegio La Amistad.

Tabla 4.1. Población que participó por el año en el desarrollo de las actividades propuestas para trabajar la lectura crítica a partir de textos literarios y no literarios

Curso	Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero						Talleres de creación literaria de Crea- Idartes	
	701	801	701	702	702	1101	Impulso Colectivo Crea Castilla	Arte en la Escuela Colegio La Amistad
Año	2017	2018	2019	2019	2020	2020	2020	2020
Número de estudiantes	15	20	23	25	23	28	7	35

Fuente: elaboración propia.

En el desarrollo, se tomaron como base las fases propuestas por Suárez (2002) para la investigación-acción. En la primera, se hace un diagnóstico de los procesos de comprensión y producción de los estudiantes del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero de acuerdo con la experiencia en el aula, mediante la observación participante que se registra desde la práctica pedagógica. Esta permite delimitar el problema, además de contrastarlo con los resultados año a año en las pruebas Saber 11.º y con el diagnóstico del proyecto de lectura del año 2020. Para los procesos de Crea-Idartes se identifican los intereses, acercamientos y afinidades que tienen los niños frente a la lectura y la escritura, con el fin de caracterizar la población. En segundo lugar, se planean diferentes actividades para las clases de Español de la institución y los talleres de literatura de Crea-Idartes de la sede Castilla, en los que, desde diferentes tipos de textos, las docentes investigadoras logran describir lo observado en la comprensión y producción a la luz de la teoría. Por último, gracias a los resultados, se busca llegar a la transformación de las prácticas pedagógicas.

Para la segunda fase, correspondiente a la implementación de las actividades planeadas, se aplicaron diversas estrategias pedagógicas con las que se buscaba mediar entre la reconstrucción de significaciones y la apropiación de posibles situaciones dadas desde los textos abarcados, las cuales se describen a continuación.

El “Chocolate literario”

Consistía en una hora semanal que se dedicaba a la lectura en voz alta de un libro, a partir del cual se desarrollaban ejercicios de comprensión con los que se evaluaban los diferentes niveles y se incentivaba la producción textual mediante la creación de nuevas historias, la redacción de cartas, la construcción de historietas, entre otros, para así fortalecer la lectura crítica. En ocasiones se aplicaban diferentes dinámicas, por ejemplo, el *juego cooperativo de comprensión lectora* en el que se asumían papeles asignados previamente (Bermejo, 2011): el lector, quien leía en voz alta; el detective, quien preguntaba las palabras desconocidas e intentaba dar su posible significado o buscaba en el diccionario que debía tener a la mano; el preguntón, quien interrumpía para solucionar alguna duda sobre la historia, y el adivino, encargado de hacer una predicción sobre el cómo podía continuar. Finalmente, para ambientar el espacio se compartían alimentos que los mismos estudiantes llevaban.

El podcast

Fue un proyecto de aula desarrollado en cinco momentos: el análisis de gráficas relacionadas con la prueba Saber, la lectura de artículos publicados por autores reconocidos en el campo de la educación como De Zubiría (2018), Pérez (2019) y Taborda (2019), la redacción de una reseña crítica, la socialización de los textos en pequeños debates virtuales, la creación de un ensayo y la realización de *podcasts* para publicarlos en las diferentes redes sociales de la institución. De esta forma, primó la lectura dialógica, pues se hicieron análisis colectivos de textos continuos y discontinuos, de forma individual y colectiva, para finalmente apropiarse de las problemáticas que rodean la educación en Colombia e incluso proponer posibles soluciones.

Creación de textos a partir de la experiencia propia

La actividad tenía como objetivo recrear un cuento a partir de su propia experiencia frente a alguna discusión o conflicto que hubieran tenido con alguien o si conocían una situación similar. Para este se tomó como base la lectura del

texto *Tito y Pepita* de Amalia Low (2011) con el que se les propuso reescribir el cuento leído según lo que han vivido. Los textos se recibieron por WhatsApp y correo electrónico debido a las complejidades que trajo consigo la pandemia de la covid-19 a comienzos del año 2020.

Elaboración de cuentos sobre la “invasión alienígena”

La actividad tenía como objetivo reflexionar sobre la importancia de los páramos y la situación en la que se encontraba el páramo de Santurbán, por ello se formularon las siguientes preguntas: ¿cuál es la importancia de los páramos y humedales para las poblaciones?, ¿qué animales habitan estos espacios y cuáles se encuentran en peligro?, ¿qué es el *fracking*?, ¿qué propondría para preservar estos espacios? Se les planteó crear un superhéroe, dotarlo de poderes y cualidades que le permitieran combatir las amenazas que padecen los páramos. Este iba a ser representado como un “alienígena” que deseaba conquistar la Tierra a partir de la destrucción de estas reservas naturales. Es así que esta idea y otras actividades de sensibilización permitieron proponer la elaboración de un cuento.

Entre todas las actividades se seleccionaron nueve textos que demostraban el proceso que siguieron los estudiantes que participaron en la investigación año a año, según la relación presentada en la tabla 4.1. Estos fueron producto de las actividades descritas, cuya selección se hizo de acuerdo con los siguientes criterios: la culminación del ejercicio y el seguimiento del proceso desarrollado, pues a algunos estudiantes se les dificultaba, ya que no lograron terminarlo; la conexión con el texto original, además de la relación de este con otras lecturas de diferente tipo, es decir, el diálogo intertextual mediado por el docente, los compañeros o de forma autónoma; la construcción de un nuevo texto desde diferentes códigos, para alcanzar una resignificación en tipologías diferentes o iguales a la leída originalmente. Para su análisis, se tomaron fragmentos y se describieron de acuerdo con las categorías de análisis. De esta forma, se llegó a una reflexión pedagógica con la que se enriquece constantemente la labor en el aula.

Resultados

Para determinar los resultados obtenidos en las cuatro actividades descritas en la sección de metodología, se hace el análisis cualitativo de los nueve textos seleccionados antes y realizados por los estudiantes. De esta forma, se tuvieron en cuenta los dos criterios esenciales para alcanzar el objetivo propuesto: el diálogo de intersubjetividades y la resignificación. Para el primero, se describen los mecanismos que utiliza el niño o joven para relacionar con su propia experiencia o con otros textos con los que ha interactuado, ya sea de forma autónoma o por la mediación del docente. En el caso del segundo, se tiene en cuenta la creación de un nuevo texto, que recree otras realidades o incluso dé muestra de una posición frente a un contexto dado, independientemente de la tipología textual, sea esta literaria o no. A continuación, se describen los resultados observados en cada una de las estrategias pedagógicas implementadas.

El “Chocolate literario”

En el año 2017, cuando se inició el “Chocolate literario”, se hizo la lectura en voz alta del libro *La ventana abierta y otros cuentos* de la colección Libro al Viento (Bierce *et al.*, 2006). En el 2018, al continuar con el mismo grupo de estudiantes, se aplicaron ejercicios de creación con el mismo texto, por ejemplo, la redacción de una carta como si fueran los personajes del cuento “Una mujer respetable” de Kate Chopin. Entre estas se pudieron resaltar dos que, al analizarlas, como se muestra en la tabla 4.2, permiten comprobar que los autores lograron identificar dos situaciones cotidianas, además, consiguieron tomar una posición determinada. Por un lado, se cuestiona el engaño de la esposa por la llegada de otro hombre e intenta demostrar que el divorcio es imposible. Por otro lado, se reconoce la posibilidad de que la mujer puede sentirse atraída por otro, a pesar de ser casada. En este sentido, se logra conectar dos épocas diferentes: la del cuento y la del lector, para finalmente dar una posición frente a un hecho cotidiano como es el matrimonio.

Tabla 4.2. Análisis de las cartas creadas a partir del cuento “Una mujer respetable” de Kate Chopin

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Cuento	Carta	“Por medio de la presente le solicito que no me quite a mi esposa, la señora Baroda, ya que la quiero mucho, hemos pasado mucho tiempo juntos y la amo demasiado para dejarla ir”.	Está mediado entre el docente y los estudiantes, por lo que asocia la concepción cultural del matrimonio de la época del cuento leído con la propia.	El señor Gouverneil es el presidente de Estados Unidos, pues le da un nuevo papel al personaje de acuerdo con el contexto del autor de la carta.
Cuento	Carta	“Por medio de la presente le solicito atentamente que me dé el divorcio porque usted me engañó con una mujer y por eso ya no le quiero, lo siento y me voy a ir para San Andrés”.	A su vez, es mediada por el diálogo en el aula entre el docente y los estudiantes, por lo que muestra la concepción cultural del matrimonio en relación con la época de quien lee el cuento en la actualidad. De hecho, menciona un contexto colombiano como es San Andrés.	Gastón es un estudiante del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, por lo que, al igual que el autor de la primera carta, le da otro papel diferente al del cuento leído.

Fuente: elaboración propia.

Otro de los ejercicios de producción desarrollados a partir de una de las narraciones del libro *La ventana abierta y otros cuentos* fue uno en el que se contrastó la trama de “El pagano” de Jack London y el capítulo “La balada del mar salado” de la serie Corto Maltés (Pratt, 2014 [2002]). De esta forma, se buscaba incentivar el diálogo entre los estudiantes como lectores, los autores, los textos y los contextos para llegar finalmente a una nueva versión acompañada de una representación gráfica. Al aplicarlo con 8.º, en el Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero, fueron muy pocos quienes lograron crear un nuevo texto, solo uno logró recrear la historia, lo que se observa en la conservación de los nombres de los personajes, pero con otro papel. En este caso, no se identifica la posición frente a una situación determinada, es decir, se hace evidente que no alcanza

el nivel crítico y, aunque desarrolla una resignificación, esta muestra muy poca construcción de una opinión a partir de los textos leídos, pero igual motiva un proceso de creación, incluso mediante otros códigos como es el dibujo.

Tabla 4.3. Análisis del cuento creado a partir de la lectura de “El pagano” de Jack London y el capítulo “La balada del mar salado” de la serie Corto Maltés

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Cuento	Cuento Dibujo	“Un día las mujeres tuvieron a sus hijos, cada uno nació por diferencia de una hora, pasaron los años y los niños se volvieron jóvenes, el primer niño se llamaba Rasputín, el segundo era Corto Maltés y el tercero se llamaba Juan Agustín, los tres eran muy amigos, se acompañaban en todo y se apoyaban”.	La docente media el diálogo entre el cuento y otro texto perteneciente a otra tipología como es un video. De esta forma, busca guiar a los estudiantes hacia la lectura crítica, dándole importancia a la intertextualidad.	Hay una resignificación en la que poco se ve una conexión entre los textos abarcados en el diálogo de intersubjetividades; al contrario, en el nuevo cuento se cambia el contexto del original con el video visto, pero se mantienen los nombres de los personajes, por lo que, a pesar de carecer del nivel crítico, sí logra recrear una nueva realidad mezclando algunos elementos, haciéndolo incluso mediante una representación gráfica.

Fuente: elaboración propia.

Con el grupo de 7.º del año 2019, se trabajó a partir del libro *Papaíto piernas largas* de Jean Webster (2013), se redactaron cartas informales para motivar a otros a leerlo y así incentivar un diálogo con el texto, el autor y el contexto de ambos, por lo tanto, se dio una estructura específica en la redacción: en el primer párrafo debían hacer una síntesis de lo leído hasta ese momento, ya que el libro no fue terminado; en el segundo, contar lo que les había parecido bueno; en el tercero, lo que no les había gustado, y en el último, explicar por

qué recomendaban el libro. Este ejercicio permitió establecer que la mayoría no logra superar el nivel de comprensión literal, porque, aunque sintetiza la historia, no da su opinión, lo que además demuestra que no están acostumbrados a ir más allá del texto, a transformarlo, porque no lo hacen desde otras áreas. En uno de los pocos casos en los que se hizo evidente un acercamiento a la lectura crítica, como lo muestra la tabla 4.4, una estudiante procura especificar lo que consideró bueno con la palabra *feliz*; pero sin construir una idea clara en la que explique el por qué son favorables estas situaciones para el personaje principal y cómo puede reflejarse esto en la realidad.

Tabla 4.4. Análisis de la carta realizada a partir del libro *Papaíto piernas largas* de Jean Webster

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Novela	Carta	“Cuando Papaíto decidió hacerse cargo de Judy (feliz). Cuando entró a la universidad (feliz). Cuando hizo amigas (feliz)”.	Se lleva a cabo gracias a la instrucción de la docente, con la que llevaba a la estudiante a que como lectora estableciera una relación directa con el texto leído desde su experiencia personal.	La estudiante creó una carta para invitar a otros a leer el libro. En esta se percibe que en ocasiones da apreciaciones de lo bueno o malo que viven los personajes, pero sin desconectarse mucho del texto original; entonces, el ejercicio de resignificación le permite acercarse al nivel crítico, aunque refleja la necesidad de profundizar en la organización de sus ideas para expresar la opinión.

Fuente: elaboración propia.

En el 2020, se mantuvo el espacio del “Chocolate literario” a pesar de las condiciones que trajo consigo la pandemia, en este caso, de forma virtual y con el libro *Háblame del fantasma del faro* de Tina Blanco (2003). Por ello, fue

necesario compartir audios con la lectura de algunos capítulos grabados por los estudiantes, acompañados de ejercicios de comprensión y producción que se publicaban en las redes sociales con la etiqueta *Chocorretos literarios*. Con estos se pudo apreciar que el número de niños que se acercan al nivel crítico se incrementa gracias a que manifiestan su opinión, hacen inferencias sencillas no solo desde el código lingüístico, sino también desde la representación gráfica. Por ejemplo, en la tabla 4.5 —que corresponde a las respuestas dadas a uno de los cuestionarios aplicados— se muestra que una estudiante logra ir más allá de lo leído al conectarlo con la realidad y cuestionar el papel de las computadoras en relación con el trabajo del hombre.

Tabla 4.5. Análisis del cuestionario sobre el libro *Háblame del fantasma del faro* de Tina Blanco

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Novela	Respuestas para preguntas abiertas	<p>¿Qué extrañarías si fueras farero y te jubilaras?</p> <p>“Extrañaría ver la luz del faro y ver cómo llegan los barcos al muelle”.</p> <p>¿Según lo que muestra el video, es posible decirle a Jano y a Aurora que la tecnología nunca reemplazará el trabajo del farero?</p> <p>“La tecnología no puede tener las mismas capacidades que un humano”.</p> <p>¿Qué otras profesiones crees que podrían cambiar por el avance de la tecnología?</p>	Se logra conectar el texto leído con la experiencia del lector, a partir de las preguntas formuladas por la docente, pero también con otros textos sugeridos como el video utilizado sobre los fareros.	En este caso son respuestas coherentes con las preguntas formuladas que también problematizan una situación real como lo es el papel de la tecnología. Se acompañan con dibujos publicados en el grupo de Facebook del curso, por lo que, además del código lingüístico, se reconstruye a partir de la imagen.

Continúa...

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
		“Debemos pensar que la tecnología no puede hacer el trabajo de un ser humano, ya que hoy en día el trabajo es muy escaso por lo de la tecnología”.		

Fuente: elaboración propia.

El podcast

Para realizar los *podcasts* sobre la *educación en Colombia*, se siguieron varios pasos, los cuales mostraron diferentes resultados. En primer lugar, se hizo un análisis colectivo de las pruebas Saber 11.º en la institución y en el país, con las que los estudiantes llegaron a diversas conclusiones con respecto a la educación en el país. De esta manera, se lograron establecer relaciones entre diferentes textos continuos o discontinuos que se leyeron en los informes del ICFES sobre el nivel de competencias por áreas. Por lo tanto, los estudiantes lograron ir más allá de las líneas al contextualizarlo con su realidad como estudiantes. Después, se hizo la lectura de artículos de opinión de personas reconocidas en Colombia en el campo educativo; pero a su vez trabajaron la argumentación con reseñas, ensayos, debates colectivos y la construcción del guion radial. En el proceso, muchos mostraron un gran progreso en la producción textual, aunque en la reseña predominaba a veces el resumen, debido a que muchos solo hacían una lectura literal.

En general, los resultados obtenidos con el proceso de realización del *podcast* fueron favorables, a pesar de ser la primera vez que se aplicaba como producto final de un proyecto de aula. En el caso de los debates virtuales, en los que compartieron los artículos leídos para conocer diferentes posiciones sobre la educación en nuestro país, sorprendía que quienes se esforzaban en la redacción de la reseña, por ende, en comprender el texto, lograban conectar el tema con su propia experiencia para así proponer posibles soluciones a las

problemáticas identificadas. Ese diálogo incentivó una construcción colectiva en torno a un tema que les afecta y del que ellos también son partícipes, lo cual motivó, incluso, a quienes mostraban menos documentación o argumentación.

En la planeación, producción y publicación de los *podcast*, se presentaron tres casos: los que se centraron en leer sus ensayos, los que con diálogos sencillos intentaron tomar posición basándose en el proceso de lectura y escritura realizado con anterioridad, y los que, como resultado final, lograron ir más allá, por ende, asumir una posición en torno a la educación en Colombia. Esto se hace posible gracias a la lectura intertextual no solo con el material entregado en las sesiones, sino por las consultas hechas de forma autónoma, lo que se puede ver en la tabla 4.6.

Tabla 4.6. Análisis de la creación de *podcast* sobre la educación

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Infografías sobre los resultados de las pruebas Saber 11.º en la institución y en el país.	<i>Podcast</i>	“Tal vez no tengamos el mejor sistema educativo, tal vez no seamos uno de los mejores países en educación, pero lo podemos ser, en estos años los colombianos hemos sido conocidos en todo el mundo gracias a grandes representantes como Gabriel García Márquez, Adriana Ocampo, Nelson Sabogal, entre muchísimos más, en gran parte ellos han sido los que han logrado que el nombre de <i>colombianos</i> haya quedado grabado en todo el mundo”.	Se logra al conjugar la experiencia previa, los textos compartidos por el docente y los que cada estudiante revisa de forma autónoma.	El estudiante crea un nuevo texto en un formato diferente al original, en este caso auditivo, el cual se enriquece desde la intertextualidad guiada por el docente, el diálogo con los compañeros y enriquecida por el mismo estudiante. El resultado final deja ver que él se acerca al nivel crítico porque expone su posición frente a la educación en Colombia.

Continúa...

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
		<p>“También ¿sabías que somos pioneros en Latinoamérica de la educación inclusiva?, este es el modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión social”.</p>		

Fuente: elaboración propia.

Al final, con la creación de los *podcasts*, se corrobora que los aspectos para trabajar el pensamiento crítico, explicados por Jurado (2020), sí generan una mayor apropiación de los textos. En este caso, desarrollar un proyecto en el que los textos argumentativos tengan protagonismo en el aula incentivó el diálogo como lectores con contextos determinados y con diversas posiciones para definir una propia en torno al tema sugerido. De ahí que en uno de los productos obtenidos se sugiera que la solución está en los niños y jóvenes que se están formando, quienes en el futuro tomarán las riendas del país (Izquierdo, 2020), es decir, varios estudiantes fueron más allá de lo literal, construyeron y propusieron.

Creación de textos a partir de la experiencia propia

Al aplicar la actividad con los estudiantes de grado quinto del Colegio La Amistad, se les solicitó leer el cuento “Tito y Pepita” de Amalia Low (2011). A partir de este, recordaron algún momento en el que les había sucedido algo parecido a la historia, en la que un par de vecinos por malentendidos comienzan una riña de cartas, pero más adelante terminan siendo amigos. De este modo, se les propuso reescribir el cuento leído según su propia experiencia. En estos se encontró que los niños hacen una reinterpretación de la realidad, pues no se limitan a

adaptarse a la cultura, sino que buscan modificarla como lo dice Corsaro (1997, citado en Gaitán, 2017). Así, lograron llegar al pensamiento crítico siendo conscientes de sí mismos y del modo en que operan las personas, para luego reconocer cómo las acciones pueden influir en el lugar que cada quien habita. En este sentido, la analogía entre lo ficticio y lo vivido les permitió realizar un proceso de selección del conflicto para narrar, lo cual se identifica en la tabla 4.7. Aquí, los paréntesis se usan para especificarles a los lectores que los hechos narrados no son totalmente ficticios, sino que en realidad ocurrieron, se hace explícito el diálogo del texto leído con el contexto.

Tabla 4.7. Análisis de la creación del cuento a partir del texto *Tito y Pepita de Amalia Low*

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Cuento	Cuento	Pollo Blanco y Sebas: “Al otro día que llegamos al punto de encuentro, yo con mi hermanito y una primita, mi vecino también llevó a sus hermanos menores (esto sucedió en la vereda de mis abuelos cuando voy de vacaciones de mitad de año), nos miramos fijamente con Pollo Blanco (su nombre verdadero es Mauro, le decimos así por su temperamento, ya que se asemeja a un gallo de pelea del tío Rómulo) y decidimos competir, el que recogiera más limones en un minuto ganaba”.	La instrucción dada durante el desarrollo de la actividad lleva al estudiante a contrastar lo leído con la experiencia personal.	Se crea una narración ficticia, pero se conjuga con la realidad mediante el uso del paréntesis. En este sentido, se encuentra que la interpretación del texto leído le permite, por un lado, identificar y comprender conflictos cotidianos de la sociedad y, por otro, relacionar lo leído con su realidad, así, recrear un nuevo texto. Entonces, narrarse eventos de su vida también les permite a los niños comprender la realidad que se abre ante ellos.

Fuente: elaboración propia.

Un segundo texto escrito en el taller demuestra que el acercamiento a la literatura es una experiencia única e irrepetible (Larrosa, 2006), es decir, cada sujeto la vive desde su modo de sentir y percibir el mundo. Es así como cada uno configura tanto significados como posturas frente a la obra leída y esto es evidente cuando manifiestan su opinión de forma oral o escrita. En los fragmentos del cuento titulado “El oso Black y la osita Miranda” de la tabla 4.8, se puede destacar que hace uso de la fábula, tipología que no se había trabajado en las sesiones, por lo tanto, se identifica un acercamiento previo a la literatura. Por otro lado, aunque el cuento no es tan explícito como el descrito, sí expone situaciones de la vida cotidiana como son los rumores y cómo este hecho puede afectar las relaciones entre las personas. Además, en el texto se hace evidente cómo la autora va distinguiendo y reconociendo acciones desde un marco ético, que se observa en el fragmento de la tabla 4.8.

Tabla 4.8. Análisis del cuento “El oso Black y la osita Miranda”

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Cuento	Cuento	<p>“Un día la osita Miranda salió a comprar unas tortas de crema para su mamá osa, pues estas eran las que más les gustaban. De pronto escuchó que la llamaban: ‘Osita Miranda!, quiero hablar contigo y conocerte un poco más, tal vez me puedas convidar esas deliciosas tortas con crema que siempre llevas’.</p> <p>La osita Miranda, muy enojada, le respondió: ‘¿Para qué me necesitas, oso Black, si tú eres alguien muy gruñón y tienes fama de ser muy malo?, la verdad no me interesa hablar con osos como tú’.</p> <p>“La osita Miranda queda muy asombrada y piensa: ‘Creo que me equivoqué</p>	<p>Se contrasta lo leído con la experiencia personal, por lo que se relaciona con los valores aprendidos en diferentes contextos.</p>	<p>En este texto la estudiante pasa a un nivel más complejo tanto de escritura como de interpretación textual, pues no solo recrea sucesos de su posible realidad, sino que les otorga a sus personajes cualidades humanas, que le permiten visualizar el conflicto y, desde allí, tomar una posición desde su percepción</p>

Continúa...

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
		pensando que el oso Black era un gruñón, me dejé llevar solo por los comentarios de la chismosa jirafa y la pandita'. Y desde ese día el oso Black y la osita Miranda se volvieron los mejores amigos y ese es el fin".		de vida para resolverlo, como se lee en la parte final del fragmento.

Fuente: elaboración propia.

Con la aplicación del ejercicio, se puede observar que el acercamiento a los textos literarios en edades tempranas contribuye a reinterpretar la realidad, además de llevar a reconocer los diversos significados y miradas que sugiere determinado tema. Además, propicia la interacción entre la obra y el lector, pues no solo se limitan a decodificar la información de la obra leída, sino que logran establecer relaciones con su propia experiencia, para así llegar a la elaboración de su cuento. En este sentido, abarcar la literatura desde preguntas y reflexiones puede ser un detonante en la elaboración de textos, con lo cual se pueden armonizar los conflictos que se plantean en el texto con la realidad, incentivar el acercamiento con la experiencia propia, lograr que a los niños les sea más significativo escribir y hablar sobre lo que interpretan desde su propia voz. Entonces, el juego literario permite recrear y repensar realidades con las que los sujetos cuestionan y reflexionan diversos contextos en los que se ven inmersos, incluso, hasta llegar a posibles soluciones.

Elaboración de cuentos sobre el tema “invasión alienígena”

La actividad consistía en crear un cuento sobre el reconocimiento y cuidado de los páramos, por lo tanto, el personaje principal debía ser un superhéroe que se enfrentara a algunas de las amenazas que hoy en día perjudican estos espacios naturales. Uno de los productos finales obtenidos se titula “Invasión alienígena”, texto de una niña de siete años en el que se observa la efectividad de actividades

de trampolín sugeridas por Jolibert (1997), al ser un medio para incentivar la imaginación y la creatividad en la creación de historias. Así, los cuentos de niños se convierten en metáforas que representan con fantasías problemáticas que debemos enfrentar en la actualidad, una búsqueda de ir más allá del nivel literal y no ser los *leedores alfabetizados* a los que se refiere Jurado (2020).

En el texto “Invasión alienígena” es posible resaltar dos fragmentos. En el primero se puede identificar que el héroe seleccionado y sus cualidades dan cuenta de la percepción que la estudiante tiene de la realidad, influenciada a su vez por el contexto en el que interactúa, la familia, la escuela, los docentes, entre otros, como se puede ver en la tabla 4.9. En este, la narradora relata el modo en que el superhéroe se enfrenta a los alienígenas, por lo que se observa una toma de postura: dejarlos libres, no afectarlos, pues deja la sensación de que ellos aprendieron la lección. En este sentido, muestra su percepción de las distintas situaciones con las que interactúa y es capaz de expresarlo desde su propia voz a partir de la escritura. También, muestra el grado de responsabilidad que tiene la sociedad en la formación de sujetos libres, autónomos y críticos desde edades tempranas. Para el cierre del cuento, la autora toma una postura reflexiva frente al modo de resolver el conflicto que presenta en este: no solo recurre al poder de la heroína, sino a la población para que le ayude a resolver el conflicto de la narración. Aunque el texto es ficción, es posible ver la influencia de su contexto y el acercamiento a lecturas previas que le han permitido construir modos de pensar, reflexionar y tomar posturas frente a lo que acontece en su sociedad.

Tabla 4.9. Análisis del cuento “Invasión alienígena”

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
Juego virtual sobre el páramo	Cuento	“¿Por qué estarán celebrando? — preguntó—. ¡No importa!”, y en cinco minutos con sus rayos X atrapadores, encerró a todos en sus cápsulas. Mujer Estrella llevó las cápsulas al ovni y allí las rompió. Los <i>aliens</i>	La estudiante relaciona el texto leído con los conocimientos previos sobre los superhéroes y los alienígenas.	Se crea un cuento en el que rescata la belleza natural de su país con la representación de personajes heroicos. Resignifica el actuar del superhéroe y su posible acción frente a castigar o no a los

Continúa...

Tipo de texto leído	Tipo de texto creado	Fragmento	Diálogo de intersubjetividades	Resignificación
		<p>quedaron libres en la nave y se fueron porque tenían miedo de quedar atrapados otra vez". "¡Mañana reparamos todo!", pensó Mujer Estrella al mirar por la ventana de su guarida. Al día siguiente, con la ayuda de todos los habitantes de la ciudad, repararon todo y nunca se fue la belleza y bondad de Colombia".</p>		<p>que actúan mal con el medio ambiente.</p>

Fuente: elaboración propia.

Como se comprueba en los textos presentados, el desarrollo de un pensamiento crítico debe darse en todas las edades porque es un proceso gradual que depende no solo de las habilidades que desarrolle cada individuo, sino también del contexto en el que se encuentran inmersos. Así, las familias, los docentes y la sociedad deben reconocer su función y responsabilidad. Entonces, los niños y jóvenes son capaces de reflexionar y repensar el mundo que les correspondió vivir.

Por lo tanto, de acuerdo con el análisis desde el intercambio de subjetividades y la resignificación, los resultados sugieren dinámicas que se pueden implementar en pro de alcanzar el nivel crítico. Frente al primero, se observa que cualquier tipología textual favorece en el diálogo entre yo-tú-él y la influencia del contexto. Sin embargo, para la resignificación se considera importante la delimitación de textos y actividades que llevan a alcanzar la lectura crítica, por lo que se podría jerarquizar con otros estudios que den continuidad a la investigación hasta el momento realizada.

Discusión

Lo observado en los resultados de las actividades aplicadas incentiva la búsqueda de comprender más a fondo lo que ocurre en las aulas frente a los procesos de lectura y escritura. Por lo tanto, cuestionarnos sobre aspectos como las tipologías textuales que trabajamos, las estrategias metodológicas que implementamos y los niveles de comprensión y producción nos lleva a pensar si continuamos formando *leedores alfabetizados* (Jurado, 2020) en nuestras instituciones o sujetos capaces de ir más allá, por lo que partir de la postura dialógica en la que desde la interacción se guíe hacia la reflexión y creación desde diversos lenguajes abre las puertas hacia el pensamiento crítico en nuestros estudiantes.

Evidentemente, el camino no es fácil, pues como se pudo observar en los resultados, el proceso de cada estudiante, los hábitos frente a la lectura y la escritura, el estímulo en casa, entre otros factores, influyen en si se logra la resignificación o no, de ahí que en el desarrollo de las actividades presentadas se vio dificultad en algunos estudiantes. Sin embargo, el intercambio entre yo-tú-él y la influencia del contexto (Martínez, 2001) incentivan los sentidos, lo que quiere decir que, como ocurrió con las cartas, los cuentos, el *podcast*, las preguntas abiertas, el diálogo siempre llevará a algo nuevo por crear. De esta forma, la postura dialógica permite llevar a la práctica una lectura precedida por la reescritura del mundo, lo cual nos lleva a tomar consciencia sobre cómo transformarlo (Freire, 1981) como sujetos socialmente organizados.

De hecho, vivir en un momento en el que el acceso a la información es cada vez más fácil para todos nos lleva a comprender que prevalece la tarea de guiar hacia la apropiación del entorno mediante la creación y recreación de la realidad, es decir, construir puentes de significaciones entre el yo y el mundo en el que vivimos (Moncada *et al.*, 2009). Así, los diferentes textos que se desarrollan como consecuencia de la masificación de la información pueden convertirse en recursos desde los que se pueda ir más allá de lo que abstraemos, lo podemos conceptualizar y simbolizar (Correa, 2001). Una muestra de ello fue la actividad del *podcast*, pues para llegar a este se recurrió a infografías, artículos de opinión, incluso otras fuentes consultadas por los estudiantes de forma autónoma.

Entonces, se debe partir de que el texto es una unidad de comunicación (Van Dijk, 1980 [1977]), por lo que no necesariamente debe estar codificado mediante el signo lingüístico, sino mediante diferentes formas de lenguaje con las que sea posible construir significaciones. Así, el meme, los tiktok, las canciones, los artículos de opinión, los clásicos de la literatura o cualquier tipología pueden ser una herramienta útil para desarrollar el pensamiento crítico, siempre y cuando se parta de una lectura desde diferentes perspectivas y se construyan nuevos textos que permitan apropiarse de la realidad. Esto lleva a que, en el *intercambio de intersubjetividades* y la *resignificación*, el docente adapte sus estrategias metodológicas a la inmediatez del momento (Ortiz, 2004) con diferentes formas de comunicación cercanas a los estudiantes.

A su vez, se debe tener en cuenta que, en la práctica, y como lo permitió ver la investigación realizada, el diálogo de intersubjetividades puede ser guiado por el docente, darse entre compañeros, partir de la experiencia personal o nacer del propio interés de cada estudiante. Su importancia se debe a que permite comprender que la lectura intertextual es un ingrediente esencial en el camino para alcanzar el nivel crítico. De hecho, así sea con dificultad, mediante esta se logrará llegar a la resignificación con diferentes formas de expresión que, además, permitirán presentar el avance de los estudiantes según su nivel de comprensión. De esta forma, sí hay una relación entre ambos componentes esenciales de la postura dialógica, pues permiten establecer una conexión entre la lectura y la escritura.

Sin embargo, es fundamental que el paso de la comprensión a la producción, al que invita la postura dialógica, se implemente desde todos los campos del saber, se vuelva un hábito en la escuela; más aún en contextos con poco estímulo en casa como ocurre con muchos niños de colegios públicos en condición de vulnerabilidad, quienes requieren que se compensen las carencias del capital cultural (Bizama *et al.*, 2015). De hecho, al exigir un proceso continuo, a muchos estudiantes se les puede dificultar, como ocurrió con algunas actividades aplicadas, pero poco a poco irán tomando una posición frente a diferentes temas.

Entonces, el ejercicio investigativo en torno a los procesos de lectura y escritura desde una postura dialógica debe continuarse independientemente del espacio de formación desde el que se trabaje, lo esencial es que permita

implementar diferentes estrategias pedagógicas que lleven a cada estudiante a alcanzar el pensamiento crítico de acuerdo con su proceso.

Conclusiones

Esta investigación permitió comprender que la relación entre el diálogo de intersubjetividades y la resignificación se da porque, cuando leemos el mundo, lo podemos simbolizar de diferentes formas. Por lo tanto, es posible delimitar aspectos que pueden ser tenidos en cuenta a nivel pedagógico cuando se busca fortalecer el nivel crítico en diferentes espacios académicos desde una postura dialógica. Por ejemplo, el paso de la comprensión a la producción permite evaluar el nivel que alcanzan los estudiantes, de ahí proponer estrategias metodológicas que permitan avanzar según el proceso de estos.

En este sentido, a nivel metodológico, lo esencial es generar el diálogo desde diferentes campos del conocimiento e invitar a los estudiantes a proponer, según su propia realidad, su experiencia personal, la que los atraviesa y los transforma (Larrosa, 2006). Esto permite una relación horizontal en la que cada uno contribuye en el proceso de formación. Es decir, es esencial que el pensamiento crítico se trabaje desde todas las áreas, en todas las etapas y de parte de todos los involucrados en el proceso educativo: familia, sociedad y escuela, para que así el aprendizaje se construya desde el aporte de todos.

Con respecto a los textos a los que se puede recurrir, se reconoce que los literarios y los que no lo son se convierten en recursos pedagógicos con los que se establece una relación entre el diálogo de intersubjetividades (la comprensión) y la resignificación (la producción). Por ejemplo, en el caso de la literatura motiva a conocer el mundo, a jugar con él. Por su parte, los textos argumentativos incentivan una búsqueda por abarcar un tema a partir del diálogo entre diferentes autores, el contexto y el lector, hasta llegar a la construcción de un punto de vista, más aún si se abarcan desde el desarrollo de proyectos como lo sugiere Jurado (2020). De hecho, la selección de los textos no necesariamente debe ser desde el docente, sino también de los mismos estudiantes, de acuerdo con las tipologías en las que ellos se comunican diariamente. Es de aclarar que, en la resignificación, el ejercicio lleva a cuestionar

sobre aquellos textos que pueden mediar el alcance hacia el nivel crítico, por lo que podría analizarse con mayor profundidad en próximos estudios.

El docente cumple un papel fundamental en la implementación de la postura dialógica, ya que su acción pedagógica influye en el proceso que lleva al estudiante hacia la construcción del pensamiento crítico, hacia el descubrimiento del mundo y de su relación con otros seres humanos (Freire, 2002). Por ello, la implementación de proyectos desde los que se incentive la reflexión enriquece la construcción de diferentes textos con los que se asuma una posición, más aún si se abarcan temáticas cercanas a los estudiantes. A su vez, se debe tener en cuenta que la tecnología facilita el intercambio de subjetividades y la resignificación, por lo que se podría recurrir al uso de diferentes medios utilizados por los estudiantes, como las redes sociales.

Sin embargo, investigaciones como la aquí presentada deben continuarse, ya sea en los mismos espacios de donde se tomó la muestra o en otros diferentes, pues es necesario un análisis comparativo del avance que pueden mostrar los estudiantes con bajo nivel de comprensión, para entender como docentes cómo podrían llegar a procesos más complejos y con qué herramientas. Además, se podría hacer una clasificación de las tipologías textuales que permiten demostrar un mayor alcance del pensamiento crítico en la resignificación. Esto implica una reflexión constante del quehacer pedagógico en la búsqueda de mejorar los niveles de comprensión y de relacionarlos con la producción.

Referencias

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bermejo, I. (2011, 12 de septiembre). Juego cooperativo de comprensión lectora. *Lapicero Mágico*. <http://lapicromagico.blogspot.com/2011/09/juego-cooperativo-de-compension.html>
- Bierce, A., Twain, M., London, J., James, H. y Saki. (2006). *La ventana abierta y otros cuentos*. Alcaldía Mayor de Bogotá - Instituto Distrital del Cultura y Turismo.
- Bizama, M., Beatriz, A., Katia, S. y Laurent, L. (2015). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 219-232.
- Blanco, T. (2003). *Háblame del fantasma del faro*. Edelvives.

- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Revista de Educación Laurus*, 14(27). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Correa, J. (2001). Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje. En J. Bernal (Ed.), *Lenguaje y cognición: Universos humanos* (pp. 75-92). Instituto Caro y Cuervo.
- Cubides, C., Rojas, M. y Cárdenas R. (2017). Lectura crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1586>
- De Zubiría, J. (2018, 1.º de marzo). ¿Por qué no es cierto que Colombia esté invirtiendo mucho en educación? *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/el-cambio-que-necesita-la-educacion-en-colombia/558650>
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1981, noviembre). *La importancia de leer* [ponencia]. Congreso Brasileño de Lectura, São Paulo, Brasil. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores S. A.
- Gaitán, L. (2017). Contribuciones en el campo de la sociología de la infancia: Diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. *Educar em Revista*, (65), 267-282. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300267&script=sci_abstract&tlng=es
- Gallego, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo: Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales*. Corporación Editorial Magisterio.
- Giroux, H. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Suny Press.
- Hurtado, M. (2020, 25 de octubre). Calidad de la educación empeoró en los últimos años. *El Nuevo Siglo*. <https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/10-25-2020-calidad-de-la-educacion-en-el-pais-empeoro-en-los-ultimos-anos>
- Izquierdo, A. (2020, 24 de julio). *Importancia de estudiar* [video de Youtube]. https://youtu.be/ijfg-v_qew

- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Dolmen Ediciones.
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: El diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana*, 8(1), 10-15.
- Jurado, F. (2020, 3 de julio). *La lectura crítica en tiempos de aislamiento* (X. Godoy, entrevistador) [video de Youtube]. <https://youtu.be/aFkCG9DEYiA>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Low, A. (2011). *Tito y Pepita*. Ediciones B.
- Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 83-87. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Martínez, M. C. (2001). Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso. En M. C. Martínez, *Análisis del discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor* (pp. 19-40). Homo Sapiens Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos curriculares*. Editorial Magisterio.
- Moncada, M., Ospina, P. y Torres, L. (2009). *Leer y escribir en la escuela 3: "Llenando el mundo de significado"* [trabajo de pregrado, Universidad de Pereira]. <https://1library.co/document/q5m403jy-leer-escribir-escuela-llenado-mundo-significado.html>
- Neruda, P. (2006 [1974]). *El libro de las preguntas*. Media Vaca.
- Ortiz, O. (2004). Lectura y escritura en la era digital: Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños y jóvenes. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17). <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/536/270>
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción lingüística: Una nueva mirada al procesamiento del texto escrito. *Versión* (11), pp. 59-97.
- Pérez, A. (2019, 31 de marzo). ¿Por qué la calidad de la educación en Colombia no es buena? *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/por-que-la-calidad-de-la-educacion-en-colombia-no-es-buena-por-angel-perez-martinez/268998/>
- Pratt, H. (2014 [2002], 26 de septiembre). La balada del mar salado. En R. Dea, P. Bertrand-Jaume y M. Gusberti (Prods.), *Corto Maltés* [video de Youtube]. <https://youtu.be/fFPVPBM00cw>

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Taborda, C. (2019, 30 de julio). "Aquí ni hay preescolar ni hay educación media": Fabio Jurado, experto en educación. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/aqui-ni-hay-preescolar-ni-hay-educacion-media-fabio-jurado-experto-en-educacion/>
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial Anthropos.
- Van Dijk, T. A. (1977 [1980]). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Webster, J. (2013 [1912]). *Papaíto piernas largas*. Ediciones Nacionales Unidas - Edinun.

Capítulo 5. Desempeño lector y escritor a partir del modelo COBA en estudiantes de grado segundo*

Alfredo Otero-Ortega

Ana Osiris Gómez-Campuzano

Bibiana Molina Morón

Juana Judith Mieles Palacín

Marinella Mendoza Ramírez

Este capítulo busca orientar el desarrollo de habilidades orales (de habla, escucha y comprensión) y escriturales (afianzamiento del código escrito, vocabulario y reconocimiento de los textos) con el fin de garantizar el acceso funcional a la cultura escrita de los estudiantes de instituciones de educación pública con la implementación del modelo comunicativo balanceado (COBA), el cual desarrolla estas habilidades en el proceso de apropiación del código escrito en estudiantes de educación inicial. El estudio es de tipo explicativo-correlacional y utiliza una metodología mixta. En el diseño participaron cincuenta estudiantes organizados en dos grupos: un grupo experimental de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, donde se aplicó el modelo COBA, y un grupo control de la Institución Educativa Bello Horizonte; ambas instituciones son de la ciudad de Valledupar, Colombia. Los resultados arrojan que los estudiantes que trabajaron este modelo tienen mayores habilidades en el afianzamiento del código escrito y el reconocimiento de los textos dentro de la categoría establecida. Los acuerdos, rutinas y estrategias de lectura analizados como categorías emergentes dan cuenta de niños que indagan escenarios de acercamiento con la literatura escrita, posibilitando exposiciones, comentarios y trabajo cooperativo, lo que permite observar su comportamiento en el proceso de lectura.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.6>

Introducción

Los procesos de comprensión y producción textual son de alta deseabilidad social, fundamentales para la consolidación de ciudadanos críticos y capaces de interpretar la realidad circundante. Se requiere la participación activa para ser parte de su transformación y mejoramiento. Como consecuencia, es común que se escuche hablar de la necesidad de desarrollar destrezas en lectura y escritura desde la edad inicial. Esta función se atribuye a las instituciones educativas y sus comunidades de padres y docentes, quienes se encargan de hacer comparaciones respecto al avance, los logros o las dificultades de los niños.

Sobre las dificultades significativas que experimentan los niños para aprender a leer en los plazos previstos, se sostiene que “estas pueden estar asociadas a la promoción en casa de hábitos de lectura o a la ausencia de prácticas que conlleven a [sic] los niños a familiarizarse con diversos tipos de textos” (Villalón, 2011, p. 162). El contexto escolar y familiar de los estudiantes en el que se realizó la presente investigación cumple ambas situaciones. En este marco de ideas autores como Soler (2003), relacionando el papel de las familias en el desarrollo de la alfabetización temprana, distingue dos tipos según las prácticas de lectura y escritura que cada una realiza y la actitud ante estas: *académicas* y *no académicas*. Y son las familias no académicas las que les propician menos oportunidades a sus hijos para obtener mejores resultados.

Cifuentes *et al.* (2017) proponen el *modelo COBA* para la enseñanza del código escrito como una herramienta que fortalece la educación inicial y garantiza la lectura y escritura como práctica social. En consonancia con los autores referenciados, una de las dificultades para implementar este modelo se hace evidente en la falta de textos en casa y escuela, lo que afecta el encuentro entre los textos, los niños y los adultos, para lograr la mediación de lectura. Para este estudio, se realizó un pilotaje con el modelo COBA en niños de grado primero de la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera de Valledupar, ubicada en el Caribe colombiano.

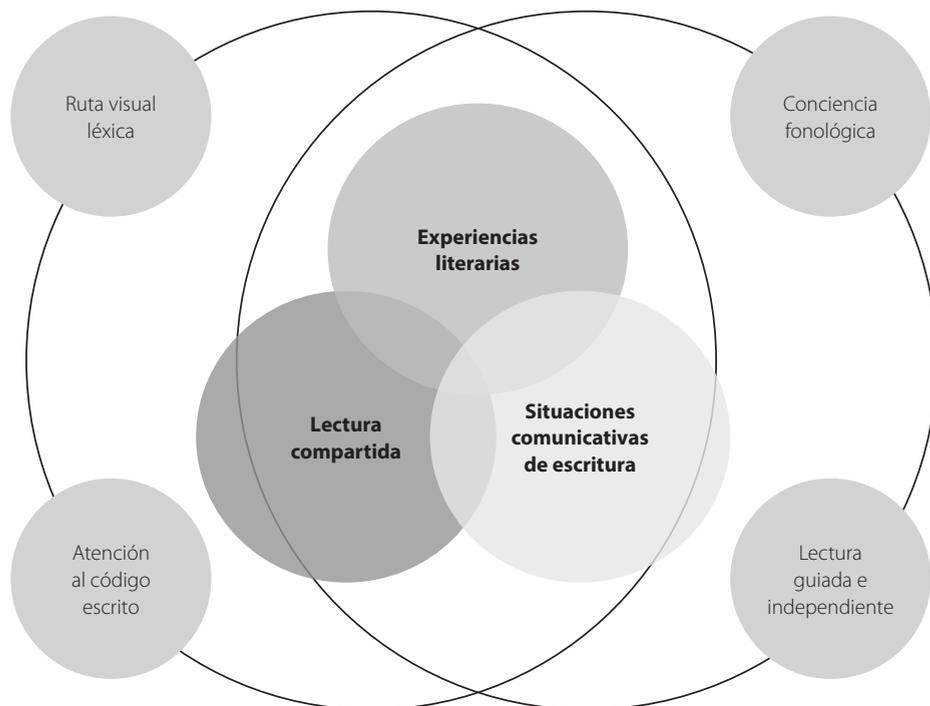
La citada investigación escuchó la voz de los docentes y observó a los estudiantes en la implementación del modelo asumiendo el reto de brindar aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Lo anterior demandó conocimiento y apropiación de estrategias robustas y pertinentes para

que las destrezas comunicativas se desarrollen en la forma esperada durante la educación inicial. Las docentes participantes del estudio encuentran que el modelo implementado (COBA) propone tareas como la producción textual de carteles, horario, normas del salón, poemas, recetas, etcétera, para abordar la escritura y lectura con los estudiantes como práctica social en situaciones comunicativas reales. Esta apreciación va en contraste con lo que se realiza tradicionalmente en este grado: trazos de letras, sílabas, formación de palabras y dictados, con el propósito de que los estudiantes decodifiquen, tomen dictado y tengan bonita letra.

El modelo COBA para acompañar a los niños en su ingreso a la cultura escrita ha sido una construcción colectiva, de la que han formado parte los miembros del colectivo ALasPalabras, y de manera muy especial, docentes, estudiantes y familiares que han contribuido con su vivencia del modelo, sus testimonios, sus inquietudes e incluso sus inconformidades al diseño de esta propuesta. “COBA considera al niño como sujeto de saber que en su interacción con sus otros significativos y su entorno construye el aprendizaje” (Modelo COBA, 2018, párr. 2). La interacción es, entonces, un elemento esencial del modelo que propicia diversos tipos de encuentros y agrupaciones en el aula y fuera de esta. La lectura y la escritura son ejercidas como prácticas sociales desde el inicio. Los niños son lectores y productores de textos en situaciones reales de comunicación, sin dejar de lado los aspectos formales de la lengua, a los que se les otorga un espacio explícito dentro de la propuesta.

El modelo COBA propone tres componentes para abordarlos durante el año escolar: experiencias literarias, situaciones comunicativas de escritura y lectura compartida. Abordar cada uno de estos componentes implica una interdependencia, que fortalece habilidades de forma individual sin desconocer el carácter total del lenguaje, promoviendo la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde una mirada comunicativa. En el siguiente diagrama se observa la estructura del modelo:

Diagrama 5.1. Componentes del modelo COBA



Fuente: Modelo COBA (2018).

Como antecedentes empíricos se analizaron algunos mitos de la práctica pedagógica tradicional, develados en una investigación de Cifuentes y De la Cruz (2017): “Así se ha enseñado por tradición a leer en la escuela”, “creer que, con el tiempo, todos los niños aprenden a leer”, “los estudiantes no aprenden porque los padres no colaboran y no hay suficientes recursos” (p. 6). Como antecedente contextual, se determinaron algunos datos relevantes sobre el desempeño en competencia lectora: los niños colombianos, especialmente aquellos que estudian en instituciones educativas públicas de niveles socioeconómicos 1 y 2, presentan bajos desempeños en las competencias lectoras y escritoras. Datos arrojados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) hacen evidente que para el año 2017 más del 60% de los estudiantes de grado tercero, ubicados en estos niveles, obtuvieron desempeños insuficientes y mínimos en competencia lectora y escritora.

Esta investigación estudió el desempeño de la implementación del modelo COBA en el desarrollo de habilidades para el proceso de apropiación del código escrito en estudiantes de educación inicial. Para lo cual fue necesario identificar estudiantes en educación inicial que no hayan trabajado con el modelo COBA y estudiantes que sí aplicaron el modelo; analizar los resultados de la experiencia de implementación del modelo COBA en niños en educación inicial y comprender las implicaciones de este modelo en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura.

Desde lo metodológico, el estudio fue de tipo explicativo-correlacional desde un enfoque mixto. Se utilizó lo cualitativo desde la perspectiva planteada por Gibbs (2012), quien indica: “Realizar actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos necesario a examinar” (p. 13). Por lo tanto, la conjunción con lo correlacional aportó a los análisis exploratorios que se llevaron a cabo en las fases iniciales del estudio. Esto contribuyó en la explicación de los datos obtenidos de los estudiantes que participaron en cada grupo focal y facilitó el análisis de los hallazgos de la aplicación del modelo COBA. En el diseño participaron cincuenta estudiantes organizados en dos grupos: un grupo focal, en el que se aplicó el modelo, y un grupo control. Se clasificó en un diseño experimental entendiendo que el estudio plantea una manipulación de variables independientes para poder analizar los resultados. Se aplicaron dos instrumentos para recoger la información (sesión de experiencia literaria y tarea de escritura) y rúbricas de evaluación para determinar las habilidades de escucha y comprensión, dominio de estrategias de lectura y el afianzamiento del código escrito. Se utilizó una serie de categorías y subcategorías que favorecen el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, lo que determinó que el modelo COBA es una herramienta que fortalece la educación inicial a partir de la adquisición del código y la concepción de lectura y escritura como práctica social.

Para los resultados se transcribieron las observaciones de la experiencia literaria en ambos grupos, desde criterios estipulados y mediante un proceso de microanálisis y codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). Emergieron como resultado seis categorías que determinan elementos teóricos y prácticos que aborda el modelo COBA. Los resultados demuestran que en el grupo focal es habitual la existencia de una discusión previa a la lectura, en la que se asocien

situaciones de la vida real con el texto. Sobre la escritura, se analizaron datos cuantitativos con una rúbrica, mediante la tabulación de las categorías establecidas, con fundamento en la malla de aprendizaje de Lenguaje de grado segundo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). Este trabajo encontró que el desempeño de los estudiantes que aplicaron el modelo COBA presenta mayores habilidades de comprensión auditiva, dominio de estrategias de lectura y reconocimiento de textos escritos; lo que determina que el modelo es una herramienta para fortalecer la educación inicial a partir de la apropiación del código, especialmente, aporta al dominio de la escritura como práctica social.

Abordaje del problema

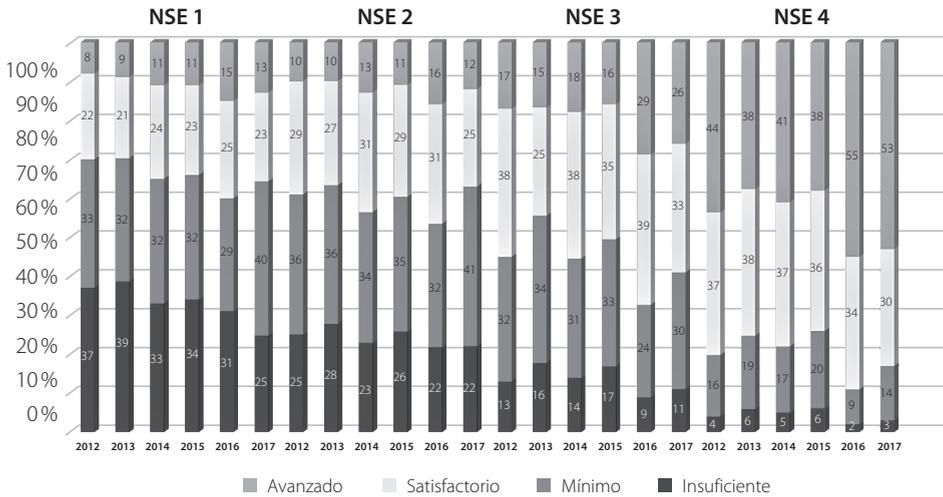
Un pilotaje de implementación del modelo COBA desarrollado en una institución educativa oficial de la ciudad de Valledupar en el grado primero arrojó algunos hallazgos que fueron de análisis en esta investigación. Uno de esos hallazgos es sobre las tareas y los materiales que propone el modelo implementado para el abordaje del código escrito, que, a consideración de las docentes participantes, es distinto de lo que usualmente se propone en el aula tradicional. Esta realidad exhorta a los autores de este estudio a la búsqueda de implicaciones de las tareas, los recursos, las interacciones y las funciones del docente y del estudiante en la enseñanza del código escrito desde el modelo COBA.

Por otro lado, se analizan los resultados obtenidos en la última Prueba Saber Lenguaje grado tercero realizada en el año 2017, que muestran información del contexto nacional basada en los cuatro niveles de desempeño que el ICFES ha definido: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente (véase la gráfica 5.1). Se observa, de manera desagregada por niveles socioeconómicos para el área de Lenguaje de grado tercero, que en los años 2012 al 2017 no hubo diferencias considerables en los puntajes promedio de los estudiantes de colegios de nivel 1 y 2.

No obstante, al comparar los niveles de desempeño de los estudiantes de grado tercero, en el área de Lenguaje, de los niveles socioeconómicos 1 y 2 con los del nivel socioeconómico 4, en los mismos años se observa la notoria diferencia entre ellos. Esto indica que existen brechas socioeconómicas entre estos grupos (ICFES, 2018). Los resultados (gráfica 5.1) muestran un desempeño en el

nivel avanzado para el grupo de nivel socioeconómico 4 con un promedio del 50%, muy superior a lo que se observa para los niveles socioeconómicos 1 y 2, que oscila entre un 10 y un 15%. La brecha se acentúa en el color gris oscuro y muestra por encima del 30% un nivel de insuficiencia respecto al porcentaje muy mínimo que indica el nivel socioeconómico 4.

Gráfica 5.1. Resultados nacionales por nivel socioeconómico en pruebas Saber grado tercero, área de Lenguaje



Fuente: elaboración propia, a partir de datos del ICFES (2018).

La gráfica 5.1 nos permitió inferir que la brecha en el desempeño de los estudiantes de instituciones educativas públicas de los niveles socioeconómicos 1 y 2 podría explicarse con fundamento en los mitos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2018), uno de los mitos considera que “los estudiantes no aprenden porque los padres no colaboran y no hay suficientes recursos” (p. 12). Por lo tanto, cuando se trata de explicar las razones de los deficientes desempeños de los escolares colombianos en lectura y escritura, muchos son los cuestionamientos al sistema educativo y a las familias. El mito de asociar bajo desempeño en lectura y escritura a la condición socioeconómica de las familias de donde provienen los niños es temerario; “no tiene que ser una sentencia de fracaso. La escuela tiene la responsabilidad de brindar las oportunidades para aprender” (BID, 2018, p. 12).

Los escolares colombianos, especialmente aquellos que estudian en instituciones educativas públicas de niveles socioeconómicos 1 y 2, presentan deficiencia en las competencias lectoras y escritoras al ser evaluados por el ICFES. En el año 2017, más del 60 % de ellos obtuvieron desempeños insuficientes y mínimos (ICFES, 2018). Estos resultados afirman que existen dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños en educación inicial. Es importante considerar la necesidad de identificar una herramienta pedagógica que garantice un acceso al código escrito funcional, para superar las dificultades que se han detectado de acuerdo con la información estadística en las pruebas Saber Lenguaje grado tercero, en los niveles socioeconómicos 1 y 2. La educación de calidad es una oportunidad de mejora y lograrla para todos los niños y jóvenes de Colombia es el camino para avanzar hacia la equidad social.

Ante los cuestionamientos de alto impacto ¿cómo se aprende a leer y a escribir?, ¿en qué medida la efectividad en el aprendizaje de la escritura está mediada por las concepciones que tiene el docente tradicionalmente sobre esta práctica?, ¿de qué manera la intervención didáctica en la educación inicial implica el desempeño de los estudiantes en la cultura escrita?, ¿qué hacer ante los bajos desempeños en lectura y escritura de los escolares colombianos de grado tercero? Al respecto algunos expertos afirman que el recurso más valioso es un docente bien capacitado que identifique las necesidades de sus estudiantes cuando inician el proceso de aprendizaje de la lengua escrita: “Los maestros son las figuras centrales en el aula y en gran medida determinan lo que ocurre dentro de sus confines” (Ávalos, 1989, p. 133).

En la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados, se realizó una revisión documental a referentes de calidad propuestos por el MEN (1998 y 2006), como son los *Lineamientos curriculares de Lenguaje y los Estándares básicos de competencias*. La búsqueda se orienta entendiendo que el principio de toda acción pedagógica, en la didáctica de la lengua, radica en comprender que el sujeto que aprende a leer construye este saber a la luz de los conocimientos que posee y de las oportunidades de interacción dialógica en situaciones comunicativas reales y funcionales.

En ninguno de los dos documentos referentes curriculares nacionales, se indica en qué grado escolar debe ocurrir el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. En este sentido, es importante considerar la manera sistemática del

proceso de apropiación de la lengua escrita, dada la falta de postura clara en los lineamientos del MEN y los resultados históricos sobre el desempeño de los estudiantes en competencia lectora y escritora, que se hicieron evidentes en la prueba Saber grado tercero de Lenguaje. Apropiación que les permita a los estudiantes acercarse a los textos escritos que circulan a su alrededor para decodificarlos, interpretarlos y comprenderlos, y tomar conciencia de que escribir es una forma de representar lo que se piensa y habla y no propiamente la transacción acostumbrada que enseña el aula tradicional.

Ante esta realidad se planteó el siguiente interrogante: *¿Cómo la implementación del modelo COBA en el proceso de apropiación del código escrito determina el desempeño lector y escritor en estudiantes de educación inicial?* Razón por la cual se hizo pertinente determinar los impactos de la implementación del modelo COBA en el proceso lectoescritor de los estudiantes del grado segundo. Para ello, se tomó como contexto a dos instituciones educativas de nivel socioeconómico 1 de la ciudad de Valledupar, Colombia: la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, donde se había implementado el pilotaje del modelo COBA con niños en primer grado; la otra, la Institución Educativa Bello Horizonte, donde se trabajó con el grupo control.

Marco teórico

Hacer una revisión de la literatura con el fin de encontrar antecedentes teóricos de los procesos de alfabetización en la primera infancia permitió tener claridad acerca del papel de la lectura y la escritura en la vida del sujeto. Así mismo, se logra una claridad conceptual que permitió asociar procedimientos en el aula y justificar las acciones realizadas por los diferentes actores sociales que confluyen en el contexto de la escolaridad, buscando propiciar diversas posibilidades de aprendizaje del código escrito. En este sentido, determinar las responsabilidades de la escuela en el proceso lectoescritor.

Al revisar los referentes de calidad del MEN (1998), se lee en los *Lineamientos curriculares de Lenguaje*: “Resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural” (p. 30); lo anterior es una postura considerada por la investigación mítica o

verdades a medias, que se han hecho populares y son fundamento de prácticas de aula de los primeros grados en escuelas colombianas.

En cuanto a los *Estándares básicos de competencias*, se definen cinco factores que abordan la competencia comunicativa. Al revisar el enunciado identificador de los factores producción e interpretación textuales para el conjunto de los grados primero a tercero, dice que “produce textos orales y escritos y que los comprende” (MEN, 2006, p. 32), y falta el proceso sistémico de la apropiación del código escrito. Lo anterior permite el mito de “creer que, con el tiempo, todos los niños aprenden a leer” y que, por lo tanto, hay que esperar a que lleguen a grado tercero, porque los *Estándares básicos de competencias* no contemplan un grado específico para que este proceso ocurra. Al respecto la investigación del BID (2018) sostiene que no solo no funciona esperar a que los estudiantes maduren, sino que aquellos que van retrasados en el aprendizaje del código escrito continúan retrasándose, a menos que se les brinde la ayuda y el apoyo necesario.

El fundamento curricular nacional analizado puede derivar en la postura de que aprender a leer es tan natural como aprender a hablar, pero no debe haber tal simplicidad en un acto que no es innato, sino una invención cultural, que como tal requiere la mediación de un experto para su aprehensión y dominio (Gómez-Campuzano, 2019). Entendiendo la postura de la autora, el mediador entre texto-lector-comprensión de los niños colombianos en la mayoría de los casos es el docente. Por lo que se hace necesario un aprendizaje formal del código o alfabetización funcional, para la toma de conciencia del lenguaje escrito como práctica social y el conocimiento de los procedimientos para la lectura, como un derecho de ejercer ciudadanía. Se requiere que los actores de la comunidad educativa comprendan que el quehacer cognitivo o acción didáctica permite desarrollarse en diferentes grados de desempeño, en atención a las habilidades (Otero-Ortega y Gómez-Campuzano, 2020).

La postura de los autores citados deriva en la tesis de que el acceso al código alfabético no aparecerá de manera natural. Apropiar el código escrito requiere de un proceso sistemático, riguroso y complejo, que, entre otras cosas, demanda que el sujeto desarrolle unas habilidades o destrezas de orden superior y unas microhabilidades o destrezas de orden inferior de las cuatro grandes habilidades comunicativas (Cassany *et al.*, 1994). Ya en el plano de elementos esenciales

para el abordaje de la adquisición del código escrito en la educación inicial y primaria, Martí (2003) se refiere a tres elementos:

(1) la necesidad de diseñar prácticas educativas formales para garantizar el aprendizaje del sistema de escritura, (2) la complementariedad entre las prácticas educativas escolares y las prácticas educativas informales, (3) la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura se diseñen en base a [sic] los conocimientos y destrezas que los niños han elaborado antes de participar en prácticas educativas escolares. (p. 149)

En consonancia con los elementos esenciales del proceso de alfabetización, cabe resaltar el aporte de Colomer (1997), quien delega en el papel docente un sentido social y funcional; considerándolo una condición fundamental para la enseñanza de la lectura y otorgándole sentido de práctica social y cultural. Esto conduce a que los estudiantes entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, función y acceso al conocimiento. La escuela y cada aula en ella, ya sea de forma física o virtual, debe proyectarse como un escenario comunicativo situacional real, que estudie lo cercano al uso del lenguaje. La creación de dichos entornos de aprendizaje debe conducir a la interpretación de lo que se vive, generando cuestionamientos que lleven a razonar, comparar y criticar.

Por consiguiente, leer es un macroproceso que configura otros procesos, los cuales están relacionados con el pensamiento, el lenguaje y los ambientes externos. Este entramado comunicacional permite que el ser humano desarrolle habilidades complejas, tales como la interpretación y comprensión de situaciones particulares presentes en el mundo que lo rodea. Venezky (2005) afirma que la alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, así como también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria. Esto representa un sentido amplio de significación de destrezas orales desarrolladas en la práctica cotidiana.

Desde el punto de vista psicológico, Villalón (2011) expresa que enseñar a leer y escribir implica ayudar a los niños a activar los procesos cognitivos y verbales necesarios para que se introduzcan en el lenguaje escrito, además de motivarlos e interesarlos por aprender. Este modelo demanda un cambio de la

antigua definición de *enseñar y aprender a leer* por el de *alfabetización temprana o emergente* (Cotto y Arriaga, 2014), cuyo principal actor ya no es el profesor, sino el niño mismo, identificando al maestro como el promotor de estas habilidades, el motivador, el guía, el que entusiasma al niño y le genera el interés por descubrir lo escrito.

Por otra parte, es posible referirse a los beneficios que le puede traer la lectura al niño, en la práctica del conocimiento y descubrimiento constante. Para Ferreiro (2013) la formación del ciudadano debe circular en las complejidades de la cultura escrita sin temores, con confianza y curiosidad. Así, el desarrollo de la alfabetización temprana será la base para un proceso que se extenderá a lo largo de sus vidas. En el mismo sentido, Abadzi (2006) dice que el desarrollo temprano de habilidades del lenguaje puede ser la puerta de entrada para generar mejoramientos significativos, perdurables. Esto contribuye a disminuir la brecha cultural, económica y ambiental que afecta a los niños con riesgo social. Generar estos mejoramientos significativos en la didáctica de la lengua puede contribuir a brindar ambientes de aprendizaje que motiven a los niños a disfrutar la lectura y sentir aprecio por lo escrito.

Por tal motivo, este estudio se centra en conocer la afectación directa en el desempeño de los estudiantes, por medio del modelo COBA, diseñado para la enseñanza de la lectura y escritura en nivel inicial. Este modelo tiene en cuenta una sólida fundamentación teórica y práctica que contempla los hallazgos de investigaciones en torno al ingreso de los niños a la cultura escrita, y a su vez reconoce las prácticas que los docentes implementan en el aula para facilitar este proceso. Es un modelo mixto y provee diversos materiales para su implementación efectiva: ejercicios investigativos y de formación situada, red de contenidos de aprendizaje, actividades diagnósticas, secuencias de actividades, fichas de trabajo y la colección *Vamos a Leer y a Escribir* conformada por libros con historias originales y actividades que se piensan desde cada uno de los componentes del modelo COBA.

Cifuentes (2016) sostiene que acompañar a un niño en su ingreso a la cultura escrita es complejo; supone grandes retos para un docente que a veces, *en su soledad*, se encuentra desprovisto de herramientas, porque ni la escuela ni el sistema se las garantiza. El modelo COBA propone tres grandes componentes denominados experiencias literarias, situaciones comunicativas de escritura

(atención al código escrito) y lectura compartida. En este último componente se encuentran los subcomponentes conciencia fonológica, ruta visual-léxica, lectura guiada y lectura independiente. Este proceso se fortalece porque sucede en el aula (física o virtual) ofreciendo actividades notables, como lo indica el BID (2018), lo que promueve el aprendizaje de calidad.

No solo disponer de elementos o estrategias para los niños será válido en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura. También, el hecho de propiciar ejercicios investigativos que sustentan prácticas pedagógicas y que a su vez permitan identificar la efectividad de estas. Para Lerner (2001) ha sido necesario, y continúa siéndolo, realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones de aprendizajes que se proponen, afinar las intervenciones de enseñanza, plantear problemas nuevos que solo se hacen presentes en el aula. La investigación y la experiencia crítica y reflexiva son claves en esta tarea, *¡a enseñar se aprende!* El modelo COBA para acompañar a los niños en su ingreso a la cultura escrita es un equilibrio entre los saberes experienciales, adquiridos con la práctica y aquellos provenientes de fuentes teóricas y científicas que, en un constante razonamiento sensible, sitúa a los niños en el centro de cada decisión pedagógica y didáctica.

Metodología

Teniendo en cuenta que el proceso científico se produce de manera gradual en razón del conocimiento que fluye en medio de la realidad, el presente estudio se fundamenta en realidades ciertas logradas con los resultados obtenidos en el aula y dadas por la presencia del maestro, los estudiantes y mitos que han aparecido con relación a la adquisición del código escrito. En tal consideración, se propone develar las implicaciones de la implementación del modelo COBA en estudiantes de grado segundo. El modelo COBA, referente metodológico de esta investigación, considera al niño sujeto de saber que, en su interacción con sus otros significativos y su entorno, construye el aprendizaje. Interactuar es un elemento esencial del modelo que propicia diversos tipos de encuentros y agrupaciones en el aula y fuera de esta.

Las interacciones dialógicas mediadas por el uso pedagógico del material y los recursos que ofrece el modelo COBA favorecen el aprendizaje de los

estudiantes, desde el convencimiento de que el recurso más valioso para enseñar a un niño a leer y a escribir es un docente bien formado. El modelo para la enseñanza de la lectura y escritura en nivel inicial cuenta con unos principios básicos. Estos principios forman parte del entramado metodológico, por lo tanto, ha sido importante tenerlos en cuenta en el diseño de esta investigación:

- La lectura y la escritura como prácticas sociales para la vida, en oposición a la visión reduccionista que las considera meras habilidades o destrezas para ejercitar.
- Se favorece tanto el aspecto constructivo como figurativo de la escritura.
- Los niños son protagonistas del modelo. Se propicia interacción genuina y participación de todos los estudiantes.
- Se promueven diversas modalidades de trabajo: grupo completo, grupos cooperativos, parejas, individual.
- El modelo se constituye como una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes, quienes no solo reciben formación del equipo, sino que se involucran en tareas académicas y de investigación.
- La familia conoce las dinámicas de trabajo, se apropia y se involucra en el proceso.

El proceso metodológico

Este estudio se ha manejado de forma híbrida, a partir de un enfoque mixto de investigación, al facilitar un análisis exploratorio de las variables estudiadas en cada grupo focal y la valoración de los resultados obtenidos en las actividades llevadas a cabo con los estudiantes, lo que facilita el análisis de los resultados y los logros en la aplicación del modelo COBA a partir de categorías y subcategorías obtenidas. Otero-Ortega (2018a) caracteriza estas formas híbridas como una “visión objetiva de la investigación cuantitativa y la visión subjetiva de la investigación cualitativa; ya que ambas pueden fusionarse para dar respuesta a problemas humanos” (p. 3). La complejidad epistémica de la investigación tiene sus bases en los objetivos que se proponen los investigadores para su etapa de indagación.

Los objetivos de investigación implican conceptos y proposiciones que surgen de la construcción de las bases teóricas (Otero-Ortega, 2018b). Se partió de entender que con el modelo COBA se logra dar explicación a fenómenos caracterizados en el desarrollo de habilidades orales y escriturales, para garantizar el acceso funcional a la cultura escrita de los estudiantes matriculados en instituciones educativas públicas.

Lo anterior nos coloca frente a una investigación de tipo explicativo, ya que permite realizar actividades prácticas con los sujetos focalizados y estudiados, así se pueden obtener los datos necesarios que fueron examinados y presentados como resultados de este estudio. Para Bernal (2000), la investigación explicativa se da porque desde su objetivo se plantea estudiar los fenómenos que afectan a la cultura escrita en estudiantes; para Hurtado de Barrera (2002) se trata de encontrar posibles relaciones causa-efecto; mientras que Hernández *et al.* (2014) plantean que responde a las causas de los eventos y en qué condiciones se da este. Aquí se puede contrastar por qué dos o más categorías dentro del estudio sobre las habilidades orales y escriturales se encuentran relacionadas.

Lo correlacional del estudio responde a preguntas de investigación. La conjunción de lo correlacional aportó a los análisis exploratorios que se llevaron a cabo en las fases iniciales de esta investigación. Para Bernal (2000), es correlacional al permitir establecer relaciones entre las categorías de análisis propuestas a partir de entender el problema que se aborda. Rodríguez y Pineda (2003) lo asumen estableciendo vínculos entre las variables (categorías y subcategorías) según su comportamiento; mientras que para Hernández *et al.* (2014) esta correlación mide el grado de relación que existe entre dos o más conceptos. Para el caso particular de este estudio, se buscó saber cómo se puede comportar el modelo COBA al aplicarlo en los estudiantes y los posibles resultados que arroja en el comportamiento de los alumnos, así se pueden explicar algunas ocurrencias que han sido nefastas dentro del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al método el estudio se enmarcó en un diseño experimental, entendiendo que se trataba de enfrentarse a una manipulación de variables independientes para poder analizar los hallazgos o logros obtenidos en los grupos utilizados para aplicar el modelo COBA. Se explica una serie de categorías y subcategorías halladas, que tienen como finalidad favorecer el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes; de esta manera, se busca

determinar que el modelo COBA es una herramienta que puede contribuir para fortalecer la educación inicial a partir de la adquisición del código-lectura y escritura como práctica social. Se aplicaron rúbricas de evaluación para determinar las habilidades de escucha y comprensión, dominio de estrategias de lectura y el afianzamiento del código escrito.

Con apoyo en los criterios de Hernández *et al.* (2014), que orientan sobre la manipulación deliberada de una o más variables; en este caso las categorías pudieron ser analizadas a partir de supuestos efectos en una serie de variables dependiente controlada dentro del proceso investigativo. El diseño indica, entonces, que para lograr el análisis de los resultados al aplicar estas categorías fue necesario establecer unos criterios o subcategorías que permitan un reconocimiento específico de las habilidades de lectura y escritura en grupos experimentales en los que los estudiantes aplicaran el modelo COBA.

Para aplicar el modelo, se realizó una caracterización de la población que se tomaría para la muestra. En este capítulo el término *población* comprende un conjunto limitado por el estudio para realizar (Ramírez, 1999). Se establecieron criterios de exclusión para determinar a cuál grado académico pertenecen los estudiantes; edad de los niños; preservación del maestro de Lenguaje que los ha venido acompañando; la jornada escolar; y el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes seleccionados. La muestra fue tomada del grupo de estudiantes de las instituciones educativas Consuelo Araujo Noguera y Bello Horizonte, ubicadas en la ciudad de Valledupar, Colombia.

Se determinó una población conformada por estudiantes de grado segundo y para establecer la muestra se organizaron dos grupos. Un grupo se denominó *experimental*, el cual se conformó con veintidós estudiantes con edades entre ocho y nueve años; quienes tenían como particularidad haber aplicado el modelo COBA en grado primero. En cuanto a la profesora, se solicitó la misma para el grado segundo y que haya estado en formación del modelo. Este proceso se llevó a cabo en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera. *El grupo control* o no COBA se conformó con veintiocho estudiantes en edades entre ocho y nueve años. Con este grupo, no se aplicó el método en grado primero y se solicitó a la maestra que los acompañó durante el año académico anterior. Este proceso se llevó a cabo en la Institución Educativa Bello Horizonte.

La recolección de información se realizó permitiéndole al sujeto investigador seguir una lógica secuencial, que se acercara a la realidad para conocerla (Finol y Camacho, 2008). Esto llevó a una revisión de los objetivos para poder responder al interrogante formulado sobre el problema, ¿cómo la implementación del modelo COBA en el proceso de apropiación del código escrito determina el desempeño lector y escritor en estudiantes de educación inicial? Así, para identificar a los estudiantes de grado segundo que no hayan trabajado con el modelo COBA y a los que sí, se realizó una caracterización de la población tomada para la muestra. Se establecieron los siguientes criterios como el determinar a cuál grado académico pertenecían los estudiantes, la edad de los niños, la preservación del maestro de Lenguaje que los ha venido acompañando, la jornada escolar y el nivel socioeconómico de las familias.

Para registrar la información y garantizar la obtención de resultados que aporten a la aplicación del modelo COBA, se diseñaron y usaron dos estrategias: sesión de lectura en voz alta (experiencia literaria) y tarea de escritura. Entendiendo que las estrategias son herramientas cognitivas que posibilitan, de acuerdo con Trabasso y Bouchard (2002), una comprensión activa, intencional, autorregulada y competente en pro de la meta y las características del material textual. Así mismo, se empleó la observación, la cual condujo a la preparación de guías didácticas, usadas como una herramienta pedagógica que, según lo planteado por Gómez-Campuzano *et al.* (2021), le permite al docente “el diseño de tareas de aprendizaje flexibles para estructurar la enseñanza en el acompañamiento a los estudiantes” (p. 273). Estas guías se utilizaron para la toma de datos observados de manera directa e indirecta. Se recurrió a la grabación de audio y videos para recolectar información y se hicieron registros anecdóticos de textos escritos por los niños.

Para analizar los resultados de la experiencia de implementación COBA en niños del grado segundo y comprender las implicaciones del modelo en el desarrollo de habilidades en lectura y escritura, se transcribieron las observaciones de la sesión de lectura en voz alta o experiencia literaria en ambos grupos, desde criterios estipulados y mediante un proceso de microanálisis y codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). En cuanto a la tarea de escritura, se analizaron datos cuantitativos con una rúbrica, mediante la tabulación de las

categorías establecidas para la presente investigación. Para ello, se construyeron tablas para la valoración del proceso.

Se recurrió a hojas de cálculo que posibilitaron el diseño de varias matrices para el análisis y comprensión de los datos y la información recolectada en la sesión de lectura en voz alta y en la tarea de escritura. En las matrices se registraron los hallazgos tanto de las categorías emergentes como de las categorías y subcategorías establecidas para las habilidades orales, escriturales, criterios de valoración y el registro de evidencias de los grupos experimentales y focal.

Las matrices permiten valorar y comunicar los datos cualitativos de la sesión de lectura en voz alta, posibilitando el estudio de los grupos focales de forma profunda, para la interpretación y comprensión de las particularidades de categorías y subcategorías en habilidades orales. Por su parte, en la tarea de escritura se recurre a lo cuantitativo para obtener informaciones precisas y numéricas de cuántos niños cumplen o no los criterios de valoración. La imbricación de lo cualitativo y cuantitativo sostenido en un enfoque mixto nos lleva a conclusiones más completas sobre el estudio.

Resultados

Para los resultados se transcribieron las observaciones de la práctica sobre la sesión de lectura en voz alta con el grupo experimental COBA y el grupo control, a partir de criterios estipulados. Desde el análisis cualitativo se planteó un abordaje inductivo a categorías emergentes con un proceso de microanálisis y codificación abierta. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), el primero se llevó a cabo mediante un detallado análisis, línea por línea, y el segundo, identificando los conceptos y descubriendo en los datos sus propiedades y dimensiones. Se analizaron datos cuantitativos con la tabulación, atendiendo al diseño experimental de las categorías establecidas.

Categorías emergentes en las habilidades orales

El procesamiento de la información recolectada en la práctica de aula dio como resultado seis categorías emergentes principales que dan cuenta de los elementos teóricos y prácticos que trabaja el modelo COBA: acuerdos de lectura,

rutinas para la lectura diaria, estrategias de lectura, exposición a la literatura escrita, comentarios sobre los textos leídos y trabajo cooperativo. Estos resultados manifiestan que en el grupo experimental es habitual la existencia de una discusión previa a la lectura, en la que se asocian situaciones de la vida real con el texto. En el grupo control los estudiantes participan solamente con las imágenes que les presenta la portada y sus expresiones se encuentran limitadas a lo expuesto en esta, sin acceder a la interacción entre el texto-contexto-lector.

Se destaca la práctica de la docente con el grupo experimental a partir de los principios en los cuales el modelo se constituye como una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes, quienes no solo reciben formación del equipo, sino que se involucran en tareas académicas y de investigación. Este resultado es consecuente con dos de los fundamentos del modelo COBA: “Se propicia interacción genuina y participación de todos los estudiantes” y “el modelo se constituye como una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes” (Modelo COBA, 2018, párrs. 9 y 11).

Respecto a las dos categorías establecidas como habilidades de escucha y comprensión y dominio de estrategias de lectura, se establecen varias subcategorías, las cuales se analizaron por medio de la tabulación, siguiendo el diseño experimental y los criterios establecidos. Estas se pueden observar en la tabla 5.2.

Los resultados de la tabla 5.2 muestran la organización de estas categorías y subcategorías establecidas para las habilidades orales. Al tiempo, permiten reconocer unos indicadores que arrojaron valoración numérica con relación a las evidencias establecidas en las prácticas habituales de los estudiantes de los grupos experimental y control. Para ello se tuvo como base una guía de observación estructurada durante el momento de la sesión de lectura en voz alta o experiencia literaria. Un hallazgo clave se representa en la subcategoría *la figura del autor*. Aquí se encontró que, en las prácticas habituales de los estudiantes del grupo experimental, hay reconocimiento del autor. Este dato es asociado a la exposición con la literatura escrita por los componentes de experiencia literaria y lectura compartida del modelo COBA.

En cuanto a los hallazgos relacionados con la subcategoría *títulos, subtítulos, imágenes, esquemas*, se estableció un indicador que permitiera predecir contenidos del texto, a partir de los paratextos que lo acompañan. Esto arrojó calificaciones similares entre los dos grupos focalizados. Para identificar las

Tabla 5.1. Resultados de las categorías emergentes

Categorías emergentes	Resultados	Evidencias
<i>Acuerdos de lectura</i>	<p>Mejor desempeño del grupo experimental asociado a la práctica habitual de los acuerdos para la sesión de lectura de COBA. Los niños son protagonistas del modelo. Se propicia interacción genuina y participación de todos los estudiantes.</p>	<p>La docente investigadora y los estudiantes dialogan frente a algunas situaciones para iniciar el espacio de lectura en voz alta, “sentarse correctamente y escuchar con atención, levantar las manos antes de hablar” (extracto tomado de la guía de observación, grupo COBA). En los “rituales” previos a la sesión de lectura en voz alta los estudiantes comentan “vamos a jugar, vamos a contar una historia” (extracto tomado de la guía de observación, grupo COBA).</p>
<i>Rutinas para la lectura diaria</i>	<p>Mejor desempeño del grupo experimental. Se observa la práctica constante de la exploración de escenarios de lectura, lo que puede propiciar el acercamiento de los estudiantes con la literatura escrita, en concordancia con el principio del modelo “la lectura y la escritura como prácticas sociales para la vida” (Modelo COBA, 2018, párr. 7).</p>	<p>A la pregunta ¿de qué creen que va a tratar la historia?, realizan predicción de hipótesis “de una señora rara y su hija”, “el pescadito”, “de una mamá rara”, “de una madre que es rara porque tiene los cabellos así...”. Se realizan pausas, se escuchan los comentarios de los niños. Los estudiantes observan la portada del libro, mencionan lo que está en las imágenes, “la casa y un reloj”, “letras”, “a la mamá rara”, “a la niña”, “un pescadito”, “el mantel” (extracto tomado de la guía de observación, grupo COBA).</p>
<i>Estrategias de lectura</i>	<p>Interacción entre los estudiantes y la docente. Se realizan pausas, se escuchan los comentarios de los niños. Los estudiantes pueden organizar la información del texto, entre otras habilidades como desarrollar la memoria y comparar las hipótesis con lo extraído del texto leído. Es habitual la existencia de una discusión previa a la lectura, en la que se asocian situaciones de la vida real con el texto.</p>	<p>Frente a la pregunta ¿quiénes escriben los libros?, los estudiantes expresan: “Por escritores, autores”. Los libros son ilustrados por ilustradores, los estudiantes responden: “Son los que dibujan” (extracto de la guía de observación, grupo COBA). Respecto al grupo control, responden: “Los libros son escritos por el vendedor”.</p>
<i>Exposición a la literatura escrita</i>	<p>Atiende a la práctica del docente en la que se favorece el desarrollo de comportamientos lectores <i>sustentado en el principio del modelo</i> “la lectura y la escritura como prácticas sociales para la vida” (Modelo COBA, 2018, párr. 7).</p>	<p>Continúa...</p>

Categorías emergentes	Resultados	Evidencias
<i>Comentarios sobre los textos leídos</i>	Se favorece que los estudiantes puedan expresar sus opiniones frente a lo leído y se inicien pasos hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Esto hace evidente el principio del modelo "los niños son protagonistas del modelo. Se propicia interacción genuina y participación de todos los estudiantes" (Modelo COBA, 2018, párr. 9).	Los estudiantes comentan la lectura, "a mí me pareció bonita y rara, rara porque no entendí esa parte y bonita porque se volvió normal". Un estudiante dice que no le gustó y la docente le pregunta: "¿Por qué?", él responde: "Por la apariencia de la mamá" (extracto de la guía de observación, grupo COBA).
<i>Trabajo cooperativo</i>	Se observa la organización que los estudiantes tienen al momento en que se les orienta el trabajo en grupo. No solo se privilegia el ingreso armonioso al proceso lector, sino también se organizan modalidades de trabajo en el que el estudiante pueda explorar su comportamiento en el proceso de lectura. En consonancia con el principio del modelo, "se promueven diversas modalidades de trabajo: grupo completo, grupos cooperativos, parejas, individual" (Modelo COBA, 2018, párr. 10).	"Los estudiantes se dirigen a las mesas de trabajo en grupos, donde reciben las indicaciones por parte de la docente. Algunos estudiantes explican frente a la clase lo que deben hacer con las bolsas que están sobre sus mesas. Logran organizar la secuencia rápidamente en grupos" (extracto de la guía de observación, grupo COBA). En el grupo control, a los estudiantes les toma más tiempo organizarse para realizar la tarea solicitada.

Fuente: elaboración propia (2022).

Tabla 5.2. Categorías y subcategorías establecidas en habilidades orales

Categorías establecidas	Subcategorías	Indicador	Valoración (de 0 a 5)		Resultado
			Grupo experimental	Grupo control	
<i>Habilidades de escucha y comprensión</i>	La figura del autor	Reconocimiento de la figura del autor.	4,0	1,0	Se hace evidente la comparación entre las prácticas habituales de los estudiantes respecto al reconocimiento del autor. Con base en la predicción de textos, se encontró una igualdad en ambos grupos. En consideración a la parte cualitativa, es necesario revisar las características que presentan ambos grupos. En el grupo control no se refleja la habilidad para identificar las causas y consecuencias en textos narrativos.
	Títulos, subtítulos, imágenes, esquemas	Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos, imágenes, esquemas y audios que lo acompañan.	4,0	4,0	
	Relación de causas y consecuencias	Identifica relación de causas y consecuencias en textos narrativos, informativos y expositivos.	2,0	1,0	
<i>Dominio de estrategias de lectura</i>	Información explícita en un texto	Recupera información explícita en un texto.	4,0	4,0	Los grupos experimental y control logran identificar lo que trata la historia leída, sus personajes, el lugar donde se desarrolla y en qué momento. Con el modelo COBA, los estudiantes muestran avances de la asociación con lo que leen y su vida personal. Se comprobó que, desde la estrategia de lectura, se observa que los estudiantes del grupo no COBA son capaces de realizar predicciones sin que la docente les pregunte.
	Conexiones con la vida personal	Conexiones con la vida personal: experiencias personales.	2,0	1,0	Los estudiantes que interactuaron por medio del modelo COBA dan muestra de un interés por lo que los otros dicen, aunado a esto se asocia con el antes, el durante y después de la lectura.
	Predicciones	Comprueba predicciones por sí solo.	1,0	2,0	
	Interés por lo que dicen otros	Demuestra interés por lo que dicen otros y formula preguntas para aclarar dudas.	4,0	2,0	
	La anticipación	Anticipa el final de la historia.	2,0	4,0	

Fuente: elaboración propia (2022).

relaciones de causas y consecuencias, se recurrió a la subcategoría *relación de causas y consecuencias en textos narrativos*. El grupo experimental mostró mayores habilidades para identificar la subcategoría; hallazgo asociado al componente de experiencia literaria del modelo COBA.

Respecto a la segunda categoría de habilidades orales, denominada *dominio de estrategias de lectura*; se diseñaron cinco subcategorías. La tabla 5.2 muestra una valoración cuantitativa similar entre ambos grupos focalizados, al lograr dar explicaciones en las lecturas realizadas de lo que trata la historia leída, sus personajes, el lugar donde se desarrolla y en qué momento. En relación con la subcategoría de conexiones con la vida personal, se constató que el grupo experimental presenta mayor conexión de las cualidades propias de la lectura con sus experiencias vivenciales. Con el modelo COBA los estudiantes muestran avances de la asociación con lo que leen y su vida personal.

Se comprobó que los estudiantes del grupo control son capaces de realizar predicciones sin que la docente les pregunte el texto completo. Mientras que para la subcategoría *interés por lo que dicen otros* se dio una mayor valoración por el grupo experimental, dando muestras de interés por lo que dicen otros y en formular preguntas para aclarar dudas. El grupo control por su parte dio mejores resultados prediciendo de manera anticipada el final de las historias leídas.

Categorías y subcategorías establecidas en habilidades escriturales

Para valorar las habilidades escriturales de los estudiantes, se establecieron tres categorías: afianzamiento del código, vocabulario, reconocimiento de los textos. La comprensión e interpretación se centró en las propiedades textuales y las características de los textos escritos con fines prácticos. En esencia se buscaron evidencias de cómo habían apropiado la gramática implícita, cierta riqueza léxica y aspectos ortográficos de los estudiantes, en una tarea específica de escritura. Las categorías y sus subcategorías se analizaron por medio de la tabulación, siguiendo el diseño experimental y los criterios establecidos. La tarea de escritura respondía a requerimientos pragmáticos, semánticos, sintácticos, lexicales y ortográficos de la situación comunicativa dada. A continuación, se muestra la organización de estos resultados en la tabla 5.3.

Tabla 5.3. Resultado de las categorías y subcategorías establecidas, criterios y valoración

Categorías establecidas	Subcategoría	Criterios	Valoración (%)		Resultado
			Grupo experimental	Grupo control	
<i>Afianzamiento del código escrito</i>	Competencia léxica	Escribe con letra legible y separa las palabras con espacios. Atiende al género y número de las palabras (p. ej.: el gato es peludo, las gatas son grandes, los gatos corren por el tejado) en sus producciones escritas.	32	54	El grupo experimental tiene mejor dominio de los aspectos gramaticales al escribir textos. Se hace evidente una enseñanza de la gramática desde su uso funcional o cotidiano. Se constata que el modelo COBA plantea reflexiones sobre el código.
	Saber gramatical	Usa las mayúsculas al inicio de una oración y en sustantivos propios.	73	46	
	Conocimiento ortográfico	Aplica sus conocimientos sobre las normas ortográficas de las letras <i>b, v, m, n, r y rr</i> , mientras escribe textos.	73	57	
<i>Vocabulario</i>	Estructuras morfosintácticas	Emplea conectores copulativos (como "y", "e", "ni"), disyuntivos (como "o" y "u") y temporales (luego, antes, después, al anochecer, por la mañana, etc.) adecuados para dar cohesión a sus escritos.	77	75	
	Intencionalidad textual	Responde requerimientos pragmáticos de la situación comunicativa: fecha, emisor y receptor.	95	65	Se detecta que el grupo experimental tiene mayor conciencia de la intencionalidad de los textos que produce. Escribe textos respondiendo al propósito de la situación comunicativa dada. Es evidente que
<i>Reconocimiento de los textos</i>					

Continúa...

Categorías establecidas	Subcategoría	Criterios	Valoración (%)		Resultado
			Grupo experimental	Grupo control	
	Estructura textual	El escrito responde a la silueta textual y los elementos propios del tipo de texto empleado.	94	65	el grupo experimental produce textos que atienden a la estructura formal. El modelo COBA propone como uno de sus componentes <i>las situaciones comunicativas de escritura</i> . Estos resultados son consecuentes con el componente del modelo denominado <i>situaciones comunicativas de escritura</i> ; en el que se concibe que escribir es un proceso que trasciende la codificación de letras e implica estar inmerso en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos.

Fuente: elaboración propia (2022).

En las categorías y subcategorías establecidas en las habilidades de escritura, se encontró que, ante una tarea de escritura que demanda responder a requerimientos pragmáticos de la situación comunicativa: fecha, emisor y receptor, en el grupo experimental, un 95% de los estudiantes da cuenta en su producción de estos requerimientos. Mientras que en el grupo control solo el 64% de sus estudiantes logra desarrollarlo.

Esta tarea de escritura también se asociaba a que el escrito respondiera a la silueta textual y los elementos propios del tipo de texto empleado para este propósito de escritura. Se detectó un mayor desempeño de las habilidades escriturales observadas en los estudiantes que vienen aplicando el modelo COBA. En cuanto a la aplicación del conocimiento de las normas ortográficas que se requieren para desarrollar la tarea de manera efectiva, el 73% del grupo experimental supera este criterio, en comparación con el grupo control, que solo logra un 57%.

Finalmente, ante la tarea que requería un escrito que respondiera a la silueta textual y los elementos propios del tipo de texto empleado para el propósito de escritura, se encontró un mayor logro en los estudiantes que vienen aplicando el modelo COBA. Estos hallazgos son consecuentes con el componente del modelo, denominado situaciones comunicativas de escritura, en el que escribir se concibe como un proceso que trasciende la codificación de letras e implica estar inmerso en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos. En el modelo los niños participan en situaciones reales de escritura desde el inicio, lo que promueve su independencia de manera progresiva. Los textos que se producen en estos escenarios de situaciones comunicativas responden tanto al mundo creativo, ficcional, como a la composición de poemas, cuentos, entre otros; como a textos que responden a necesidades comunicativas en la cotidianidad de los niños, como el horario de clases, el cartel de cumpleaños, las etiquetas para los cuadernos, etcétera.

Discusión y conclusiones

Determinar el desempeño en la implementación del modelo COBA para el desarrollo de habilidades y microhabilidades en el proceso de apropiación del código escrito en estudiantes de grado segundo es el propósito en este apartado.

Comprender este concepto hace necesario tener en cuenta que el término *microhabilidad* se emplea para distinguir destrezas (de orden inferior) de las cuatro grandes habilidades o macrohabilidades: leer, escribir, hablar y escuchar (Cassany *et al.*, 1994). Se tomó como contexto al nivel socioeconómico 1 y se localizó en él a la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera, que implementó el pilotaje del modelo en el grado primero, y la Institución Educativa Bello Horizonte, que trabajó a partir del modelo tradicional que se implementa en la educación inicial de los niños en Colombia.

Para facilitar el análisis de los resultados logrados en la aplicación del modelo COBA, se propusieron algunas rúbricas de valoración. Los instrumentos se diseñaron con fundamento en las mallas de aprendizaje de grado segundo del MEN, que definen las destrezas que los estudiantes deben desarrollar a partir de una propuesta didáctica contextualizada. En ese sentido, las subcategorías definidas en las matrices que propuso el estudio fueron aquellas que se corresponden con los componentes del modelo COBA. Estas permitieron recoger evidencias que les posibilitan a los autores determinar el impacto en las habilidades valoradas, para luego poner a discusión la eficacia de la implementación del modelo.

Uno de los elementos fundamentales en la discusión de los resultados de este capítulo está en la valoración que se pudo realizar a partir de las dos categorías establecidas en habilidades orales: de escucha y comprensión y dominio de estrategias de lectura. Así mismo, de las tres categorías de habilidades de escritura: afianzamiento del código escrito, vocabulario, reconocimiento de los textos. En los resultados se deja ver cómo las evidencias de las respuestas que los estudiantes manifestaron tienen un valor de carácter cualitativo y cuantitativo desde los criterios de las subcategorías para identificar entre los dos grupos participantes cuáles fueron los desempeños, a partir de cada una de ellas. Esto permitió obtener conclusiones o recomendaciones que pueden aplicarse en la práctica.

De las tres microhabilidades de escucha y de comprensión valoradas, el análisis permitió establecer que los estudiantes del grupo experimental *identifican la figura del autor* y las relaciones *causas y consecuencias*; hallazgo consignado en los resultados. Se atribuye la eficiencia del modelo COBA en estas dos microhabilidades a la constante exposición de los estudiantes a la literatura en las sesiones denominadas lectura en voz alta, experiencia literaria

y lectura compartida. Este resultado permite afirmar que la enseñanza del docente favorece el desarrollo de comportamientos lectores; en consonancia, Trelease (2005) plantea prácticas cuyo fin sea proveer experiencias estéticas y goce literario como una auténtica vivencia lectora.

De las microhabilidades *dominio de estrategias de lectura*, las respuestas que los estudiantes manifestaron permiten determinar que el grupo experimental mostró evidencias de mayor dominio en *conexiones con la vida personal y predicciones e interés por lo que dicen otros*. Tienen destrezas para asociar eventos del antes, durante y después de la lectura; evidencia de aprendizaje de la comprensión desde los niveles inferencial e intertextual. Indican niveles satisfactorios de la destreza frente a la relación entre el lector-contexto-texto; lo que permite afirmar que el modelo propició en los estudiantes la asociación con lo que leen y su vida personal. Estrategia que los estudiantes aplican desde las sesiones de lectura en voz alta, planteadas por el modelo COBA.

En cuanto a las microhabilidades propuestas para distinguir destrezas activas, el estudio valoró las habilidades de los estudiantes de grado segundo, a partir de una tarea de escritura. La tarea se asociaba a que el escrito respondiera a la silueta textual y los elementos propios del tipo de texto empleado para este propósito de escritura, lo que demuestra un mayor desempeño en los estudiantes que vienen aplicando el modelo. La efectividad del modelo se distingue en el 95 % de los estudiantes COBA o grupo experimental dando cuenta en su producción textual de “requerimientos pragmáticos de la situación comunicativa: fecha, emisor y receptor”; frente al 65 % de los estudiantes no COBA o grupo control.

Este hallazgo es consecuente con el componente del modelo denominado *situaciones comunicativas de escritura*. Se concibe que escribir es un proceso que trasciende la codificación de letras e implica estar inmerso en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos. En el modelo los niños participan en situaciones reales de escritura desde el inicio, lo que promueve su independencia de manera progresiva. Dichas situaciones son posibilidades didácticas que sirven como un referente y que deben ser ajustadas por el docente a sus tiempos de clase, a la diversidad de contextos educativos y a los propósitos de aprendizaje.

En la categoría *vocabulario* a los niños se les valoró la concordancia simple entre género y número, así como el empleo de mayúsculas o minúsculas de acuerdo con las normas ortográficas. En *reconocimiento de los textos*, que acudieran a las características del tipo textual usado y a requerimientos estructurales y pragmáticos (MEN, 2017). El grupo experimental COBA demostró tener dominio de estas destrezas en mayor medida que el grupo control. Al finalizar el análisis de la información recolectada con el propósito de dar respuesta al planteamiento del problema, se concluye que la implementación del modelo COBA aporta al desempeño lector y escritor de los estudiantes al propiciar interacciones constantes entre el texto, los docentes, los estudiantes y sus familias, lo que les permite hacer asociaciones de la vida personal y promueve en ellos un comportamiento lector.

En consecuencia, con los resultados se permite comprobar la afirmación “el modelo COBA es una herramienta para fortalecer la educación inicial que garantice la adquisición del código y la escritura como práctica social” (Cifuentes *et al.*, 2017, p. 59). En ese sentido, se exige entender que lectura y escritura son procesos interdependientes y complementarios, por lo tanto, asociar los bajos desempeños en lectura y escritura a la condición socioeconómica de las familias de donde provienen los niños es temerario.

Se considera un aporte de este estudio la configuración de ambientes de aprendizaje que favorecen el trabajo cooperativo a partir del interés en la escucha por lo que dicen otros. Ambientes en los que los estudiantes tienen la oportunidad de generar acuerdos, decidir de forma autónoma, respetar la palabra, seguir instrucciones, escuchar activamente. Por lo tanto, la educación debe formar ciudadanos críticos y reflexivos en condición de crear escenarios armónicos para el derecho de ejercer ciudadanías libres.

Este fue un hallazgo que se observó en la organización que los estudiantes tuvieron cuando se les orientó el trabajo en grupo, como se comprueba en algunas citas tomadas de la guía de observación y del extracto del grupo experimental:

Se dirigen a las mesas de trabajo en grupos, donde reciben las indicaciones por parte de la docente: “Dentro de la bolsa de papel hay unas imágenes del cuento leído, se van a organizar de acuerdo con la secuencia de la historia, ¿qué pasó

primero?, ¿qué pasó después? y ¿cómo terminó?”. Algunos estudiantes explican frente a la clase lo que deben hacer con las bolsas que están sobre sus mesas. Logran organizar la secuencia rápidamente en grupos. Mientras que en el grupo control a los estudiantes les toma más tiempo organizarse para realizar la tarea solicitada. (Grupo experimental, 2020)

El aporte que se hace está sustentado en tres de los principios del modelo COBA. En el primero se promueven diversas modalidades de trabajo: grupo completo, grupos cooperativos, parejas e individual. El segundo privilegia ambientes de aprendizaje seguros y ricos; y, por último, los niños son protagonistas de su propio aprendizaje. Atendiendo a lo anterior, con la configuración de ambientes que favorezcan el trabajo cooperativo, no solo se privilegia el ingreso armonioso al proceso lector, sino también se organizan modalidades de trabajo en las que el estudiante pueda explorar su comportamiento en el proceso escritural, propiciar el aprendizaje, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la subjetividad.

Como reflexión final, escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas (Cassany *et al.*, 1994). Quieren significar Cassany *et al.* que escribir es un proceso intencionado, auténtico, funcional, en el cual se transmiten ideas, compuesto de manera tal que otros entienden lo que se expresa de forma escrita. En este sentido, se hace necesario revisar cómo concibe la escuela el escribir y cuándo se puede decir que un estudiante “sabe escribir”.

Por otra parte, Cassany *et al.* (1994) sostienen que “los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura” (p. 260). De estos autores se fija la atención en la expresión “empezar a apreciar la escritura”, lo que lleva a pensar que a escribir se aprende escribiendo y, si las experiencias de esos primeros acercamientos a la escritura son placenteras, amenas y reales, entonces motivarán en los aprendices el querer escribir, porque entienden y comprenden que se escribe para comunicar una situación particular, con un propósito y a una audiencia. Implica que es en la exploración de vivencias y experiencias de la vida cotidiana de los participantes, a partir de las cuales, junto a conocimientos sobre tipologías de los textos, sobre el proceso de composición escrita, que se crearán mundos

escritos cargados de posibilidades, en los que cada autor posee voz y goza de protagonismo. Formar escritores requiere espacios de creación en los que la principal condición sea el goce de libertad y autonomía de expresarse de forma escrita.

Escribir es crear mundos cargados de posibilidades en los que cada autor posee voz y goza de protagonismo. Santos (2014) sostiene que escribir nos ayuda a soñar, a desarrollar la imaginación, a ir más allá del quehacer cotidiano, a liberarnos de todos los lastres, a vivir existencias fuera de nuestro alcance, a autoafirmarnos, a divertirnos, a aprender cómo somos, dónde están nuestros límites, a conocer mejor a los demás. En ese sentido, favorecer la capacidad o expresión creativa requiere, tanto en la casa como en la escuela, valoración y promoción de un estado de alerta a la atención, la gestión de la energía, el interés (Marina y Marina, 2013), a partir del reconocimiento de los rasgos de la personalidad creadora del niño.

Este capítulo encontró que el desempeño de los estudiantes que participaron de la aplicación del modelo COBA presenta mayores habilidades de comprensión auditiva, dominio de estrategias de lectura y reconocimiento de textos escritos. Por lo anterior, se concluye que este modelo es una herramienta para fortalecer la educación inicial, a partir de la apropiación del código escrito, especialmente aporta a la escritura como práctica social. En consideración, se plantean algunas reflexiones finales para tener en cuenta al momento de la implementación del modelo en cualquier contexto educativo:

- Ofrecer oportunidades para que los niños usen la lengua escrita al contar sus propias historias, mediante una interacción que enriquezca la construcción de su identidad y subjetividad. Con esto se logra propiciar la lectura de los textos de los niños, leer para el disfrute de leer, para conocer las historias de los otros con quienes comparten el ingreso a la cultura escrita, en la misma medida que leen los textos de quienes son escritores consumados.
- Derribar mitos relacionados con la enseñanza y apropiación del código escrito en el aula. Esto debe llevar a entender que la lectura y la escritura son procesos interdependientes y complementarios, complejos, sistémicos y retadores. Por lo tanto, asociar los bajos desempeños en lectura y escritura a la condición socioeconómica de las familias de

donde provienen los niños es temerario. La escuela debe garantizarles a todos sus estudiantes la apropiación y el dominio de la lengua escrita, en un ejercicio de derecho a la ciudadanía; con la inclusión de todos en la sociedad del conocimiento.

- La configuración de ambientes de aprendizaje que favorecen el trabajo cooperativo a partir del interés en la escucha por lo que dicen otros, la expresión y la comprensión oral. Esto debe favorecer notablemente el proceso escritor, propiciando el aprendizaje, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la subjetividad.
- Dar prioridad a la formación de los docentes de educación inicial. Entendiendo esto como una oportunidad de desarrollo profesional, que requiere la implementación de un modelo para la enseñanza del código escrito. En este sentido, desde el colectivo ALasPalabras (1998) se ofrece el modelo COBA. Una propuesta que permite enriquecer, formar y acompañar al profesional docente que participa en su implementación, posibilitando su incorporación en comunidades de aprendizaje y redes de conocimiento, en prácticas académicas y de investigación que les permiten enriquecer su profesión.

Además, el modelo COBA acompaña a los niños en su ingreso a la cultura escrita con una serie de materiales y recursos disponibles para su implementación efectiva: red de contenidos de aprendizaje, actividades diagnósticas, secuencias de actividades, recursos didácticos manipulativos e interactivos y textos escolares que promueven la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde una mirada comunicativa.

Referencias

- Abadzi, H. (2006). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia*. Ediciones UCSH.
- Ávalos, B. (1989). *Enseñando a los hijos de los pobres: Un estudio etnográfico en América Latina*. International Development Research Centre.
- Modelo comunicativo balanceado, COBA* (2018). ALasPalabras. <https://www.alaspalabras.com.co/modelo-coba/>

- Banco Iberoamericano de Desarrollo (2018). *Aprendamos todos a leer. Guía del docente*. Una Tinta Medios S.A.S.
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Ediciones Pearson.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cifuentes, J. (2016, 10, 11 y 12 de junio). *La lectura como práctica social desde nivel inicial* [ponencia]. II Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Barranquilla, Colombia.
- Cifuentes, J., Acero, J. y De la Cruz, D. (2017). La lectura y la escritura como objeto de enseñanza: La voz de los maestros de básica primaria. En D. Díaz, P. López-López y M. Ibadango (Eds.), *Lectura y escritura en la sociedad global: Perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica. Actas del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global* (pp. 55-64). Metacom.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Aprendizaje*, (20), 6-15.
- Cotto, E. y Arriaga, M. (2014). *El tesoro de la lectura: Material de apoyo para desarrollar la lectura emergente*. Ministerio de Educación - DigeDuca.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Finol, M. y Camacho, H. (2008). *El proceso de la investigación científica* (2.ª ed.). Ediluz y Universidad del Zulia.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez-Campuzano, A. (2019). Leer y escribir: Mucho más que un hábito. *Revista Multidisciplinaria*, 16(2), 6-17. https://www.researchgate.net/publication/343678943_Leer_y_Escribir_mucho_mas_que_un_habito_Gomez_2019
- Gómez-Campuzano, A., Mora, A. y Pérez-Gómez, M. (2021). Guía didáctica como herramienta generadora de aprendizaje autónomo. En H. Bayona, J. Jiménez, N. López y C. Salazar (Eds.), *Una década del programa Todos a Aprender* (pp. 259-296). Universidad de los Andes - Instituto Técnico Metropolitano de Medellín.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Magisterio.
- ICFES (2018). *Informe nacional Saber 3.º, 5.º y 9.º 2012-2017*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1627438/Resultado%20nacionales%20saber%20359%20-%202012%20al%202017%20-%202018.pdf>

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo Mixto de Cultura.
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Machado Libros.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Mallas de aprendizaje: Documento para la implementación de los DBA*. Ministerio de Educación Nacional.
- Otero-Ortega, A. (2018a). *Enfoques de investigación*. https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION.
- Otero-Ortega, A. (2018b). *Formulación de los objetivos de investigación*. https://www.researchgate.net/publication/326905438_Formulacion_de_los_objetivos_de_investigacion
- Otero-Ortega, A. y Gómez-Campuzano, A. (2020). *El enfoque curricular por competencias y su implicación en la acción didáctica*. https://www.researchgate.net/publication/347355538_El_Enfoque_Curricular_por_Competicencias_y_su_Implicacion_en_la_Accion_Didactica
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Editorial Panapo.
- Rodríguez, T. y Pineda, M. (2003). *La experiencia de investigar*. Fondo Editorial Predios.
- Santos, C. (2014). *El taller de la imaginación. Un método de escritura creativa en las aulas de primaria*. Alba Editorial.
- Soler, M. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Editorial Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Trabasso, T. y Boucharad, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block y M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). Guilford Press.
- Trelease, J. (2005). *Manual de lectura en voz alta*. Fundalectura.
- Venezky, R. (2005). ¿Qué es alfabetización?: Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 26(1), 66-69.
- Villalón, M. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de alfabetización. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179.

Capítulo 6. Teachers and Students' Perceptions on Pedagogical Strategies of English Language Classes*

Karen Manuela Salamanca Jiménez

Angie Lizeth Prieto González

Lylliana Vásquez Benítez

Jorge Enrique Gallego Vásquez

This research gathers teachers and students' perceptions about pedagogical strategies in English language classes since they have problems when communicating ideas and feelings in this language. To this end, the methodological aspects for this research study were focused on a qualitative approach with descriptive scope in a case study methodology that had the participation of students and teachers at Institución Educativa Santa Rita, a public and rural school in Aipe, Huila. Instruments such as open-ended questionnaires, a semi-structured interview, and a document review were applied for data collection to a sample formed by twenty-five students from ninth grade and three English language teachers. In conclusion, English language teaching must contribute positively to the interaction between teachers and students, the motivation for learning English, and the development of communicative competences.

Introduction

Currently, English learning has great value in the Colombian educational system since it helps students to develop skills for their educational process and their everyday life. For this reason, schools and universities have developed and applied a great variety of pedagogical strategies in order to improve the English language level of students. Moreover, the Colombian Ministry of Education has established as a goal for the bilingualism program that students must

* To cite this chapter: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.7>

achieve a B1 level of mastery at the end of eleventh grade, according in this with the Common European Framework of Reference (MEN, 2006), for students thus develop the communication skills that will enable them to confront a globalized world in which English has been adopted as a lingua franca by the scientific community. For instance, 80% of indexed scientific journals in Scopus are posted in English (Niño, 2013). However, the English language is not only important for scientific aspects; it is considered the language of international communication, business, and finances, and it is the language used by many international organizations such as the European Union, ONU, UNESCO, etc. (Chávez & Saltos, 2017). Due to this, many countries have proposed and developed educational policies focused on strengthening the communicative competence of English in order to be more competitive worldwide.

Despite the national education policies and the application of different pedagogical strategies, as proven in the low marks on the Saber 11 tests, many students are graduating from high school without even achieving the level of mastery A1. Furthermore, the bilingualism program still has to deal with some challenges such as the use of different methodologies that strengthen the English communicative competence, the development and support of research studies in the classrooms in order to improve the learning-teaching process of English, and the intensification of its use outside the classroom through cross-cutting projects (Fandiño et al., 2012).

For this reason, the principal objective of this study is to describe what students and teachers think about the English language classes' methodologies and strategies, in order to reveal the accomplishments, difficulties, and problems that come out in the teaching and learning process of this language.

Others studies about students and teachers' opinions about strategies of English language teaching show that, in this kind of classes, many different strategies should be used in order to avoid being boring and monotonous. As Arias (2020) said: "the exclusive use of the guidebook limits the creativity and inclusion of different strategies in the English language classes; on the contrary, this material has routine activities and becomes boring for students" (p. 154). To make dynamic classes and to create more opportunities for the use of English, different types of materials, resources, and activities must be included, such as audiovisuals, games, technology, etc. The teacher must also know what

are the interests and needs of his or her students in order to include the most attractive topics and activities to maximize participation; as Castrillón (2010) stated: “teachers make a previous assessment of the students’ interests and needs, that allows them to include in their classes the topics and activities more engaging for the particular group of students they have in charge” (p. 80). Besides, teachers must identify the students’ circumstances ; in this way, they will be able to learn and think about their relationship with them and thus improve communication (Nurul & Rochmawati, 2016). In this way, students may participate confidently and safely in class activities and improve their communicative competences.

Main Conceptualizations

In order to understand what teachers and students think about their English classes, it is fundamental to identify and comprehend pedagogical strategies, methodologies, and English learning styles in the classroom.

Learning Strategies

The strategies are the way to help students to strengthen their skills, abilities, and resources in order to boost their communicative skills and the use of them in their daily activities. Learning strategies are activities which students design and use consciously to build competences and achieve the proposed objectives. These activities are intentional and cannot be associated with simple routines like doing the assigned homework (Parra, 2003). Learning strategies allow students to learn easier, more enjoyably, faster, more self-directed, and more transferable to new learning situations (MEN, between 1998 & 2000).

Pedagogical and Teaching Strategies

Pedagogical strategies are related to the teacher. They are the set of decisions that teachers make in order to guide the process and promote students’ learning. They provide general guidelines on how to teach a topic, considering why and what the students want to learn (Anijovich & Mora, 2010).

Teaching strategies must have certain characteristics to foster meaningful learning in students, so the language can be functional and meaningful, useful and necessary, related with the student's context and age (development stage), promoter of student's self-efficacy, and provider of precise and interesting teaching resources as well (Parra, 2003). Moreover, a given strategy can be modified in function of the information provided during the process.

According to the Real Academia Española —the RAE dictionary— ‘strategy is an “art”, a draw-up to direct an issue’ (2022). Thereby, strategy means coordinating activities in order to achieve an objective or a process. It has to do with the ability, creativity, disposition, inspiration, discipline, and technique of a person that is trying to teach or do something.

Pedagogical Strategies for English teaching

Pedagogical strategies are tools that teachers use or create to make the learning process easier for students. Brown (2007) said that “strategies are strategic methods of approaching a problem or task, models of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information” (p. 119). These strategies are related both to the teaching method and the educational model of the school, and their immediate intention is to achieve objectives, develop abilities, and facilitate the learning of the English language.

Besides, teachers must consider some factors in order to apply their pedagogical strategies, for example, the students' age, their academic level, their learning style, their educational context, and their available supplies. Also, the teachers' experience, attitude, and abilities are fundamental to guarantee a meaningful learning that will be useful for their daily lives.

There are many pedagogical strategies which teachers can use in English language classes. Some of them are task-based learning, which emphasizes fluency rather than grammar; project-based learning is focused on the use of English authentically and in some contexts; problem-based learning is focused on the students and their previous knowledge for problem solving (MEN, 2016); collaborative learning, for its part, is centered in the learning process through peer interaction (Salmons, 2008) and through games.

Games as an English Teaching Strategy

Playing is a natural and normal activity that people frequently practice in school environments; it helps students to keep motivation and allows greater interaction between them and their environment. Playing is not only a spontaneous activity, it also allows children to achieve certain objectives, develop their potentialities, and improve their socialization in school environments. Playing favors meaningful learning, encourages imagination, develops logical thinking, promotes emotional learning, and fosters critical learning situations (Alcedo & Chacón, 2011).

Therefore, playing is fundamental in the teaching process because it is an alternative to monotony, which is usually the protagonist in the classroom and implies students' demotivation and little meaningful learning. In addition, playing contributes to academic and personal development because it promotes the application and consolidation of competences built in the classroom, respect for rules, instructions, and turns, and strengthens solidarity and teamwork.

Communicative Methodologies

English language teachers prepare students for interacting in English language in different situations of daily life. For that reason, it is necessary to underline the development of the communication methodologies for learning English. Brown (2007) stated that the output represents the communicative strategies, this means the form in which students communicate meaning through messages. Thus, English Language learning must have the purpose of being able to interact with other people and improve it with practice. Tomková (2013) affirmed that "a good language user is not one who completes drill exercises without an error, but rather someone who is able to communicate well. The main aim is not perfection, but comprehensibility" (p. 23). Thus, students should be able to express their ideas, opinions, and feelings using English and understand what other people say.

In the same way, students can acquire the essential input and motivation to learn English in an appropriate context, for example English language classes. Furthermore, teachers help students to develop habits of autonomous work,

and this contributes with their learning process (Kárpáti, 2017). Also, English language classes must have an atmosphere of familiarity where students learn to overcome their problems, be related with each other, create a cooperative environment, and enhance their communication skills.

English Learning Styles

Learning styles indicate how students perceive and process the information in order to build competences and abilities. Learning styles help to understand how each student mixes with his surroundings (Castro et al., 2005). English learning styles change according to the pedagogical model implemented and the age of students; for example, the experience-based learning model presents active, thoughtful, theoretical, and pragmatic learning styles; for its part, Neurolinguistic Programming (NLP) is focused on the way students receive information, whether it be visual, auditory, or kinesthetic (Cabrales et al., 2014). Primary school students tend to show kinesthetic and tactile learning styles while high school students are analytical, sequential, and verbal; they have logical-formal thinking quite developed. At the university, students prefer auditory and individual, kinesthetic and tactile, or visual and kinesthetic learning styles (Loaiza & Galindo, 2014).

Justification

This study was developed with the recognition in mind that some students have problems to communicate their ideas and share information in the English language classes. Students can recognize and work with English grammar structures, but they are not capable of expressing their ideas in English; rather, they frequently use Spanish in order to give their opinions in class. Furthermore, students are afraid of speaking in English because of mockery or critics about their pronunciation and accent. Bearing this in mind, this research focuses on ninth grade students and teachers' viewpoints about pedagogical strategies in the English as a Foreign Language (EFL) classes from a public school. Because of this, the main goal of this research is to describe the perceptions of teachers and students about the pedagogical strategies for English language teaching.

Methodology

This research is qualitative with a descriptive scope. This scope “describes inclinations in a group or population” (Hernández et al., 2014). Moreover, it follows a case study methodology because it “provides a rich and profound description of the data given” by the teachers and students (Nunan & Bailey, 2009; Rodríguez, 2010; Sealey, 2010, as cited in Diaz, 2012). The case study allows researchers to obtain a great variety of information about students and teachers' viewpoints so as to make detailed descriptions of their perceptions about pedagogical strategies in English language classes.

This research method measures and records the behavior of the people involved in the study. Moreover, the data can be obtained from different qualitative and quantitative sources, for instance, documents, file records, interviews, observations, physical objects, and others (Chetty, 1996, p. 74). Thus, two open-ended questionnaires and one semistructured interview were designed in order to know what students and teachers think about pedagogical strategies.

Participants

The data for the present study was drawn from a non-random selection of students and teachers from Santa Rita School, which is located in a rural sector in Aipe, Huila. The students were selected according to the teacher's judgment and according to the characteristics of this research; as Hernández et al. (2014) have stated: “the choice of elements does not depend on probability, but of causes related to the characteristics of the investigation or the purposes of the researcher” (p. 176). The sample is made up of twenty-five ninth-grade students, ranging between fourteen and sixteen years old, and three English language teachers.

Data Collection Instruments

Data collection in qualitative research takes place in the natural and daily environments of the participants or units of analysis (Hernández et al., 2014). The researcher is in charge of collecting data, using different methods or

techniques and with instruments that are not standardized. In this way, three English language teachers at Santa Rita School answered a semistructured interview in order to identify pedagogical strategies that are commonly implemented in English language classes. In addition, an open-ended questionnaire was answered by English language teachers to determine how playing, as a pedagogical strategy, impacts the development of speaking skills. For their part, ninth-grade students answered an open-ended questionnaire in order to know the students' perception of the importance of the English language.

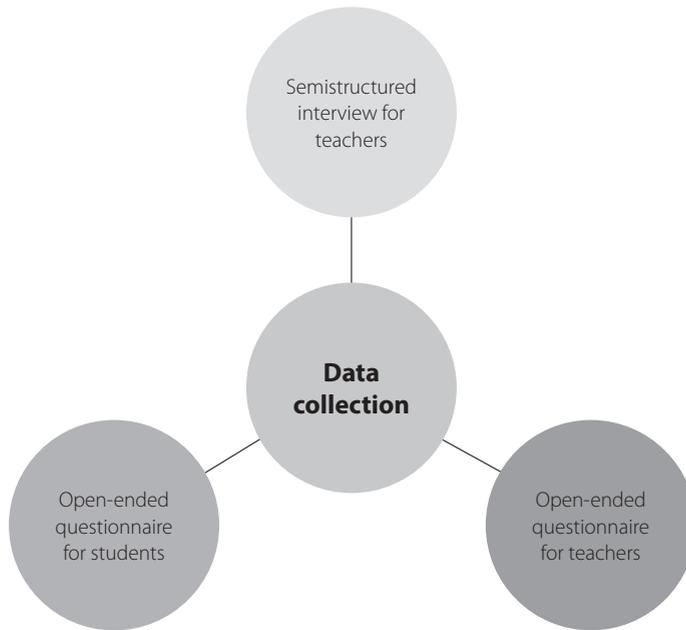
Procedures

After having written authorizations from the school's principal to develop the research and confirm English language teachers' time availability and willingness to participate, data collection instruments were designed considering the categories established for this research project: the importance of English language, pedagogical strategies in English classes, speaking skills, and play in the development of the speaking skills. Moreover, two mastered teachers validated the designed instruments and gave suggestions.

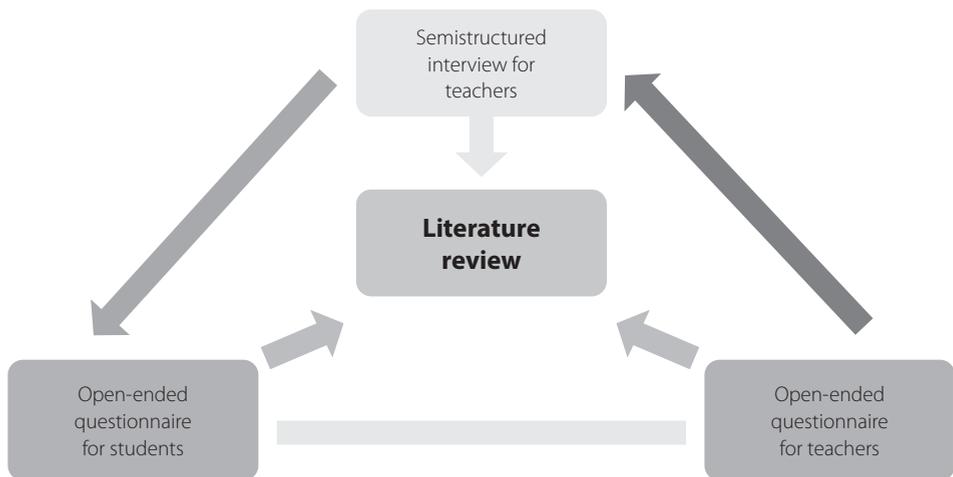
In a next moment, the purpose of the research project and the structure of the semistructured interviews and questionnaires were explained to both teachers and students. Teachers took roughly one hour answering the semistructured interview and the open-ended questionnaire, while students took roughly 25 to 30 minutes to complete their own. Finally, answers were analyzed manually, leading us to identify words and phrases that made part of categories and subcategories, as shown in Tables 6.1, 6.2, and 6.3.

Results

Having reached this point, a process of organization and analysis of the information was executed, a process that was marked by the data triangulation of the different instruments applied, as it can be observed in the discussion section. The instruments applied for this research were a semistructured interview and two questionnaires. The results for each instrument can be observed in the following section.

Diagram 6.1. **Data collection**

Source: Own work.

Diagram 6.2. **Triangulation**

Source: Own work.

Open-Ended Questionnaire for Ninth Graders

In what now follows, we present the coding and analysis of the open-ended questionnaire applied to 25 ninth-grade students.

Table 6.1. Open-Ended Questionnaire for Students

Category	Code
English Language Importance and Relation With the Context (Questions 1 and 4)	Job opportunities International business Need of communication Universal language Personal and professional future forecast Evasive and decontextualized responses Contextualized activities Interesting and new topics
English Language Contributions (Questions 2 and 3)	Skills development New concepts and learning Interaction with peers Communicative competence Professional improvement Work and travel abroad Job opportunities Basic competences
Pleasant and Unpleasant Activities for English Language Classes (Questions 5 and 6)	Games Dialogues Team work Pronunciation Writing Reading Exams Translation Workshops Individual tasks Pronunciation
Activities for the English Class (Question 7)	Didactic games Movie clubs Listening to music Dialogues Pronunciation

Continued overleaf...

Category	Code
Time and Usual Situations for English Use (Questions 8 and 9)	No hours 1-2 hours 3-5 hours Listening to music Commands comprehension Greeting and saying goodbye International phone calls Explain simple things at home Homework Travel abroad
Apathy Reasons for English Class (Question 10)	Boring and uninteresting classes Complex activities and topics Different and difficult pronunciation Irrelevant topics in the student's life project Not draw attention

Source: Own work.

Interpretation

It can be observed that students consider that learning English language is important because it is the universal language adopted for communication in a lot of countries. English language also contributes to get better job opportunities and achieve personal and professional goals. It also allows international commercial exchange. Nevertheless, it was seen that most of the students do not recognize how English language is related to their sociocultural context, most of their answers being evasive and decontextualized. In this way, just a few number of students said that English language is related to their context because the topics are new and contextualized.

On the other hand, learning English language has contributed to the students' scholarly process and life project. About the scholarly process, it helps them to develop new skills, competences, and improve their communicative abilities and peer interaction as well. In the development of life projects, the English language increases the opportunity to travel and work abroad, so learning this language has become a basic competence.

Talking about activities students enjoy the most are games, teamwork, dialogues, and pronunciation exercises. However, there are some activities such as

exams, workshops, and individual tasks that students do not like. They neither like translations and only a few students said that they do not like teamwork and pronunciation exercises. Lastly, some activities with low practice frequency are writing and reading.

Furthermore, students feel apathy for the English language class because the topics and activities are complex for their domain. They also think that it is not relevant for their life project development. Others said that classes are boring and uninteresting. Also, pronunciation changes from written English language making it difficult. This creates apathy and distracts attention.

On the other hand, most of the students proposed activities for the English language class. Some of the activities are didactic games and pronunciation exercises for enhancing speaking skills. Some other students mentioned movie clubs, dialogues, and listening to music.

In addition, a lot of students practice vocabulary and grammatical structures at home one or two hours per week. Some of the activities they do are international phone calls, listening to music, commands comprehension, greeting, and saying goodbye. Moreover, they practice their English by explaining simple things to their relatives and doing their homework. Additionally, it is important to highlight that only a few students do not practice the English language at home, but they do it during the class.

Semistructured Interview for English Teachers

Now, we describe the coding and analysis of the semistructured interview applied to three English language teachers.

Table 6.2. **Semistructured Interview for English Teachers**

Category	Code
Professional Training (Questions 1 and 2)	Pedagogy Experience
Teaching (Question 3)	Share knowledge Pedagogical strategies Didactic to facilitate learning Transmission Knowledge in a specific area

Continued overleaf..

Category	Code
Pedagogical Model and Relation With the Context (Questions 4 and 5)	Active learning pedagogy Flexible and independent Practice Teacher: facilitator and material designer Student: active and investigative Parents absence Knowledge acquisition through experience
Pedagogical Strategies in English Class (Questions 6, 7, and 8)	Playful activities Games Flexible curricular program Active participation Contextualized activities Decontextualized activities in the pedagogical model Written games Express opinions and feelings about the context in front of others Contextualized dialogues
Playful and Technological Resources (Questions 9 and 10)	Not enough resources Mismanagement Illustrated and varied guides Low speaking practice
Assessment Criteria for Speaking Skills (Question 11)	Thematic domain Expression and interaction Active participation Fluency and pronunciation

Source: Own work.

Interpretation

In this interview, teachers at Santa Rita high school said that they have a teacher bachelor in different subjects but not in English language. Nevertheless, some of them have been teaching English language for more than 10 years. It is important to say that even if during one year a given teacher imparts the English language class, it is very probable that a new teacher will give this subject the following year.

Talking about the teaching process, for teachers, it is about sharing some knowledge through pedagogical and didactic strategies that facilitate the learning process. They also consider it as a process of transmitting specific concepts about a subject.

In this way, the pedagogical model of this school is Active Learning Pedagogy. It looks for the teaching and learning process to be flexible, independent, and practical. Due to this, the teacher is a facilitator and a material designer that makes students active and investigative through experiences. Also, the development of the Active Learning Pedagogy is crucial for the sociocultural context because most of the parents are absent in the learning process.

In fact, teachers affirm that to facilitate English language learning, it is necessary to develop playful activities and games. They also said that students must be active in this process. On the other hand, teachers try to apply contextualized activities such as written games, dialogues, and expressions of opinion and feelings about the context, but some teachers do not develop contextualized activities.

Therefore, the technological resources that the school has for English language classes are not enough and are also wrongly used. Furthermore, the didactic materials for the classes are illustrated guides that facilitate comprehension, but they do not include exercises for the development and the assessment of speaking skills: thematic domain, expression, interaction, active participation, fluency, and pronunciation.

Open-Ended Questionnaire for English Teachers

The following table presents the coding and analysis of the open-ended questionnaire applied to three teachers.

Table 6.3. **Open-Ended Questionnaire for English Teachers**

Category	Code
Pedagogical Strategies for Development and Assessment of Speaking Skills (Questions 1 and 3)	Dialogues Games Presentations Practice

Continued overleaf..

Category	Code
Games and Their Importance in English Classes (Questions 2 and 6)	Innovative Entertaining Pleasant Confidence Motivation Easy to express Meaningful learning Memory Movement
Playful Activities and Games to Promote Participation (Questions 4 and 8)	Materials Grade Previous knowledge Mood Motivation Willingness Limited time and space
Games Contributions in English Class (Questions 5 and 10)	Learning Affective filter Collaboration Effective communication Process advance Interaction Entertaining Confidence Creativity Exploration Skills development
Meaningful Learning Through Games (Questions 7 and 9)	Strengthen Previous knowledge Dynamic learning New concepts Resources Space Students' physical conditions Development of communicative competence

Source: Own work.

Interpretation

Teachers express that in order to develop speaking skills, they apply games in the practice and review of topics because games are a key for English language classes as they are entertaining and innovative. Likewise, short dialogues,

expositions, memorization practices, and movement games. These activities allow them to assess students' speaking skills. Furthermore, it contributes to create meaningful learning as they are pleasant and increase confidence when participating.

To promote class participation, teachers use games and playful activities for reviewing or assessing topics. Moreover, teachers consider the time and space for developing these activities. It is important to say that time and spaces are reduced in the school and didactic materials as well.

On the other hand, students' willingness and mood are crucial for the good development of these activities. Grading student's work increases the participation in the activities. According to teachers, games bring essential elements for students' personal and interpersonal development because they create a good learning environment for exploration and creativity. They also strengthen effective communication, collaboration, and confidence.

Likewise, there is a crucial advance in the teaching-learning process as well as in personal relationships between students and teachers. All in all, for teachers, games are a key to create meaningful learning since classes become more dynamic and students practice what they have learned when developing communicative competence.

Discussion

Open-Ended Questionnaire for Ninth graders

Students recognized and expressed the importance of English language; they consider it the universal language. As Chávez and Saltos (2017) have stated: English language is the language of international communication, business, and finances (Table 6.1). In this way, English language will help them in their life's project inside and outside the country. Even though students recognized the importance of English language, they have not established a direct relation between topics seen in the English language class and their sociocultural context, and this is something that breaks off meaningful learning. Likewise, students declared that English language can contribute positively to their

academic, professional, and personal life. It helps them to develop new skills and strengthens the communicative competence both in their mother and in foreign tongues. As Rodríguez has affirmed (2010), this competence is required for interaction with other people through verbal and non-verbal codes.

In addition, students prefer and look for activities focused on their necessities of having a better English language domain based on communicative competence, such as games, teamwork, and pronunciation exercises. Students expressed their need to improve their communicative competence in order to share ideas, emotions, feelings, and information in specific situations as stated in the research problem.

It is important to highlight that students showed apathy for solving tests; probably these tests and topics are decontextualized. This causes a lack of motivation for the English language learning process. Positively, it can be affirmed that students make improvements to enhance their communicative competence, as most of them practice vocabulary and grammar structures seen in class at home one or two hours per week, helping them to reinforce topics and vocabulary.

Finally, this instrument allows the researchers to prove what they have proposed in the research problem. Students recognized their deficiency in the English-speaking skills, therefore they required experimental activities to interact more easily with their classmates.

Semistructured Interview for English Teachers

English language teachers have academic training in the field of pedagogy with long experience in teaching English language (Table 6.2). Thus, they understand teaching as a process in which pedagogical and dynamic strategies are shared in order to facilitate the learning process. Furthermore, teachers recognized the Active Learning Methodology established in the school as part of the pedagogical model that is appropriate for students in the subject. This method allows students to investigate and create abilities from experiences.

Moreover, teachers stated that pedagogical strategies are more efficient for English language classes when there are games and playful activities, as Alcedo

and Chacón proposed (2011). These activities promote meaningful learning because students get interested and enjoy them.

For this reason, teachers tried to apply contextualized activities such as written games and dialogues in which students express their ideas, opinions, and feelings about the context. Although teachers might use games in the classroom, these games are not in accordance with the pedagogical model because they do not allow for experimentation and for the creation of meaningful learning. Therefore, students asked for games and playful activities which contribute to their learning process as mentioned before. Unfortunately, there are not enough technological resources for English language classes. The resources implemented are written worksheets with which they practice all communicative skills.

Nevertheless, teachers stated that they rarely work on the development of speaking skills. In the same way, teachers affirmed that the criteria to evaluate the speaking skills includes fluency, expression, interaction, active participation, and pronunciation, but they do not evaluate all of them. Due to this, the need to design and apply a pedagogical strategy based on role-playing to improve the speaking skills of students becomes reiterative, as proposed in this research project.

Open-Ended Questionnaire for English Teachers

This instrument shows that teachers proposed activities such as games and dialogues to evaluate the communicative competence. Most of the time these activities are contextualized but students' participation is low; moreover, they do not create meaningful learning because the designed games are not appropriate for students to learn (Table 6.3).

This confirms the analysis made in Table 6.2, which reveals that games do not correspond to the pedagogical model and neither create meaningful learning. Nevertheless, as stated by Alcedo and Chacón, teachers affirmed that games are a key strategy for second language acquisition (2011). They are aware of how games promote interaction, communication, and cognitive development and can be applied in different stages of the teaching-learning process.

On the other hand, games can get personal relationships stronger thanks to a mutual collaboration between students when playing in class, thus developing effective communication, as stated by Rincon (1997).

Table 6.4. **Main Perceptions by Students and Teachers**

Main perceptions found	
Students	Teachers
<ul style="list-style-type: none"> - Learning English language is important to communicate around the world. - Learning English language can contribute to achieve personal and professional goals. - Students do not recognize how English language is related to their sociocultural context so they feel apathy for the English language class. - Learning English language helps them to develop new skills, competences, and improve their communicative competence and peer interaction. - The most enjoyable activities for students are games, teamwork, dialogues, and pronunciation exercises. - Students propose more didactic games and pronunciation exercises for enhancing speaking skills. 	<ul style="list-style-type: none"> - To facilitate English language learning and create meaningful learning it is necessary to develop playful activities and games when developing communicative competence. - Teachers try to apply contextualized activities such as written games, dialogues, and expressions of opinions and feelings about the context. - Didactic materials for the classes almost never include exercises for practicing speaking skills. - Short dialogues, expositions, memory, and movement games contribute to creating meaningful learning and increase confidence to participate in class, as students feel more comfortable and pleased. - Games create a good learning environment for exploration and creativity and help personal and interpersonal development.

Source: Own work.

Conclusion

This section presents a specific summary of the main findings of the research project carried out. All the findings are entirely based on the answers to the research questions and the objectives.

First, as stated in the theoretical framework, students recognize the importance of learning English language, as it is considered the universal language that will help them achieve their life project goals on a personal and professional

level. However, despite its importance, it has not been possible to build meaningful learning scenarios for students, since many of the topics and activities are not related to their sociocultural context or the pedagogical model of the educational institution.

For that reason, it is of the utmost importance to strengthen the English-speaking skills. Teachers must design and apply meaningful and contextualized activities, such as games, teamwork, and pronunciation exercises that allow students to overcome their fears and shortcomings when speaking in English language and thus develop their communicative competence.

We found out that the use of recreational activities and games is an effective pedagogical strategy to facilitate English language learning processes and improve oral skills. Games are an ideal tool for teachers: they can be applied at any level of schooling and they contribute to consolidate previous knowledge and to generate new concepts, allowing the acquisition of meaningful and lasting learning, as well as the enjoyment of them. Yet, it should be noted that the games and activities carried out in this specific educational institution are not in accordance with its active pedagogical model and were implemented only because of the research study. In regular English language classes, very little is done to work on the development and solidification of speaking skills.

In terms of the students' role in their language learning process, we discovered that they spend part of their free time reviewing or studying what they have learned in class, with the purpose of overcoming their flaws. This behavior shows a high motivation for learning the second language which, at the same time, promotes security and confidence when participating in the activities proposed in class. However, it is important to highlight the need for the contextualization of these activities if we want to increase participation and motivation.

In this way, in the educational process the acquisition of a second language, in this case, English language, is crucial since it facilitates communicative processes with people around the world and it also contributes to developing the student's life project.

Regarding the research question, it was determined, according to the results obtained through the review and analysis of theoretical references, interviews, open questionnaires, and documentary review, that the use of role-plays

in the improvement of the oral ability in English language does contribute to the optimization of the interaction between students and teachers, the motivation for learning English language, and the development of communicative competence. Since games are a regular activity that people practice from a very young age, they break with traditionalist schemes and strategies that generally prevent students from expressing themselves freely, letting them make mistakes in order to learn from them and therefore leading them to develop skills or abilities for a lifetime.

Furthermore, it was possible to determine specifically why games contribute significantly to the development of oral skills in English language. We concluded that role-playing and playful activities produce better results in the teaching-learning process. The interaction between students and teachers improves, because the game allows strengthening not only affective relationships, teamwork, and collaboration, but also helps the student to feel confident and certain to speak and express what he feels and thinks, enabling him to use English language with more opportunities to consolidate competences and abilities. Also, the motivation to learn English language grows because the student enjoys doing this type of activity where he can be spontaneous, interact with his classmates, and have new experiences. As there is greater interaction and motivation for the use of the English language, communicative competence will be strengthened, making it easier for the students to use English in order to initiate or engage in simple conversations with their classmates and teacher, ask permission or express their opinions during class or outside it.

In the end, the development of English-speaking skills in any educational institution should be one of the main objectives when learning English language. Students express the need to interact with others and reinforce their abilities when facing situations where they need to use English, thus contributing to their personal and professional development. Moreover, it is essential to continue doing research in educational fields in order to enhance the teaching-learning process and find new ways to make everything great for students.

References

- Alcedo, Y. & Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria [The Playful Approach as a Methodological Strategy to Promote English Learning in Primary Education Children]. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23, 69-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf>
- Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula [Teaching Strategies: Another Look at Work in the Classroom]*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. <http://terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Arias Rodríguez, G. L.G., (2020). Some Teachers and Students' Perceptions About Pedagogical Strategies in the English Classes. *Lingüística y Literatura*, 41(78), 139-162. Available at: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/download/343878/20803794> <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a06>
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Edition). Pearson Longman.
- Cabrales, M., Oliveros, M. & Mejía, A. (2014). Estilos de aprendizaje en estudiantes de inglés y su rendimiento académico [Students' Learning Styles in English and Academic Performance]. *Revista Itinerario Educativo*, xxviii(63), 155-177. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280210.pdf>
- Castrillón, V. (2010). *Students' Perceptions About the Development of Their Oral Skills in an English as a Foreign Language Teacher Training Program*. [Final Year Project Dissertation]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://core.ac.uk/download/pdf/71396213.pdf><https://core.ac.uk/download/pdf/71396213.pdf>
- Chávez, M., Saltos, M. & Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del inglés en la enseñanza superior [The Importance of Learning and Knowledge of the English Language in Higher Education]. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707/787>
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>

- Díaz Larenas, C., (2012). Using Case Study Methodology to Approach the Views of Teachers of English on Classroom Disciplinary Strategies. *Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 129-142. Using Case Study Methodology to Approach the Views of Teachers of English on Classroom Disciplinary Strategies (redalyc.org)
- Fandiño, Y., Bermúdez, J., & Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe [The Challenges Facing the National Program for Bilingualism. Bilingual Colombia]. *Revista Educación y Educadores*, 15(3), 363-381. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627002.pdf>
- Guzmán, B. & Castro, S. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación. *Revista de investigación*, (58), <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación [Investigation Methodology]*. McGraw Hill & Interamericana Editores S. A.
- Kárpáti, L. (2017). The Use of Communication Strategies in English Language Education. *International Journal of Humanities and Social Development Research*. Eszterházy Károly University, Eger, Hungary. Retrieved from http://ijhsdr.com/files/Archive/2017_value1_number2/Laszlo.pdf
- Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte [Second Language Learning Styles and Sequential Bilingual Instruction in Primary, Secondary and University Education: Toward a State of the Art]. *Revista Lenguaje*, 42(2), 291-314. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a04.pdf>
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés [Basic Standards of Proficiency in Foreign Languages: English]*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- MEN (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos: currículos sugerido de inglés*. Ministerio de Educación Nacional. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- MEN (Between 1998 & 2000). *Lineamientos curriculares: idiomas extranjeros [Curricular Guidelines: Foreign Languages]*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Niño, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones [English and its Importance in Scientific Research: Some Reflections].

- Revista Colombiana Científica*, 5(1): 243-254. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/recia/article/view/487/534>
- Nurul, A. & Rochmawati, D. (2016). Teachers' Perceptions of ESP Students' Speaking Skill Development. 7th International Conference on Educational Technology of Adi Buana. https://unipasby.ac.id/ckeditor/images-media/1539007204_Proceedings%20ICETA7%20UNIPA%20Surabaya-compressed.pdf#page=105
- Parra, D. (2003). *Manual de Estrategias de Enseñanza / Aprendizaje* [Teaching / Learning Strategies Manual]. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstrategias-EnsenanzaAprendizaje.pdf>
- RAE (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Rincón C., (1997). *Competencia comunicativa: Banco de objetos para el aprendizaje* [Communicative Competence: Bank of Objects for Learning]. https://www.academia.edu/7543502/Unidad11Competencia_Comunicativa_PDF
- Rodríguez J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés [Theoretical Considerations on Pedagogical Professional Oral Expression in English]. *Ciencias Holguín*, XVI(4), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181520804016.pdf>
- Salmons, J. E. (2008). *Taxonomy of Collaborative E-learning*. In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. Information Science Reference.
- Tomková, G. (2013). *Error Correction in Spoken Practice*. Masaryk University.

Capítulo 7. La historieta como dispositivo del desarrollo del pensamiento crítico*

Alba Lucía Barajas Lizcano

Este capítulo se deriva de la investigación *El desarrollo de procesos de pensamiento crítico mediante la interpretación de historietas con los niños de segundo grado*. Esta se llevó a cabo durante el 2017 con el fin de determinar cómo la historieta y el cómic desarrollan procesos de pensamiento crítico en los estudiantes. En cuanto a la metodología, la intervención desde el enfoque cualitativo se caracterizó por ser una observación con un diseño bajo los lineamientos expuestos por McKernan (1999). Por otro lado, se efectuó un análisis de las pruebas Saber en el área de Lengua Castellana, para conocer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Con técnicas e instrumentos empleados para la recolección y el registro de la información obtenida: (1) observación participante, (2) análisis de documentos y (3) cuestionario de lectura. La investigación sustentó el desarrollo y ejecución de una secuencia didáctica con textos discontinuos, los cuales posibilitaron la competencia lectora con rasgos de pensamiento crítico.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.8>. El texto se deriva de la investigación *El desarrollo de procesos de pensamiento crítico mediante la interpretación de historietas con los niños de segundo grado de la Sede F Bocas de la IE Aguada de Ceferino en el municipio de Girón (Santander)*, desarrollada durante el 2017, con el fin de obtener el título de magíster en Educación. La investigación se presentó ante la Universidad Industrial de Santander.

Introducción

Promover el pensamiento crítico en la educación ha de ser una de las acciones (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y toma de decisiones) que el docente necesita desarrollar. Por ende, ha de formar parte de los procesos que se desarrollan en el aula de clase, es decir, la historieta incorporada como material didáctico es un recurso significativo para la promoción de este pensamiento. Con ella, se pueden dar a conocer temas de varias disciplinas. Además, proponerles a los estudiantes textos que lleven a la conciencia desde un análisis permite formar educandos reflexivos y creativos. Así, la historieta propicia la construcción de sujetos propositivos a la solución de problemas del entorno.

Por consiguiente, la historieta permite una comunicación clara con mayor impacto para comprender el texto. De ahí surge la pregunta ¿cómo podría la historieta desarrollar procesos de pensamiento crítico? En respuesta a la pregunta, es oportuno decir que este instrumento estructura el contenido con claridad y en profundidad. Además, presentar la información a los educandos con esta herramienta pedagógica promueve en ellos la interpretación del contenido. Así lo considera Pró (2003):

Cuando la imagen se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva. Al alumno habituado a tener esta actitud crítica en la escuela, le será más fácil adoptarla delante de los audiovisuales que recibe fuera de ella. (p. 24)

Por esto, la historieta posibilita la articulación de la lectura y escritura, lo que conduce al lector a asimilar la información con más facilidad, provocando la interpretación de textos. En otras palabras, presentar una lectura con secuencia de imágenes conduce a una reflexión de la imagen con el texto. Es decir, la intervención activa de la lectura hace fácil la asimilación e incorporación de su contenido. En conclusión, la lectura de la historieta ayuda al educando a verificar la información y hacer una lectura con más profundidad.

En particular, la historieta se encamina a mejorar la calidad educativa, pues brinda soluciones contra el analfabetismo. Por ello, supera brechas en los

procesos de pensamiento crítico; más aún, ayuda en la reflexión de un contenido al incorporar variadas estrategias de lectura que podrían subsanar deficiencias identificadas, al igual que construir espacios de reflexión y de conocimiento.

Ahora, el punto de partida de la experiencia investigativa surgió del análisis de las pruebas Saber en el área de Lengua Castellana de los años 2014 y 2015^[1] (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014 y 2015) en el municipio de Girón en la Institución Educativa Aguada de Ceferino. En ese proceso analítico, se encontró que más del 50 % de los educandos evaluados estuvo ubicado en los niveles mínimo e insuficiente. A este respecto se concluyó que la mayoría de estudiantes necesita el desarrollo del pensamiento crítico. Es decir, un progreso en la competencia gramatical y textual. En la primera aptitud, reveló la ausencia del reconocimiento de aspectos propios de la estructura del lenguaje en cuanto al campo sintáctico, morfológico y fonológico, pues los estudiantes no desarrollan un texto a partir de las especificaciones del tema. La segunda competencia determinó que el educando no interpreta la información al leer un texto.

Luego de reflexionar sobre los resultados, nace la inquietud sobre cómo son las estrategias en procesos de pensamiento crítico propuestas en clase. Entonces, surgen interrogantes como ¿qué se hace en la clase para dar juicios a un texto?, ¿para qué se enseña a comprender un texto? y ¿cómo se plantea la reflexión de un texto? (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). Al responder estos interrogantes, estos dan cuenta de que reflexionar sobre un texto se orienta desde una mirada tradicional. Por esto, se requiere transformar el análisis de la lectura con el fin de promover en los estudiantes habilidades de reflexión y evaluación frente a los temas.

Por consiguiente, se ha de enseñar a pensar con herramientas metodológicas significativas e interesantes. En este sentido, se ha propuesto la lectura de historietas. Esta se caracterizó por ser un recurso motivador para el lector por el colorido de las imágenes que se presentan; además, la palabra se relaciona con el dibujo y ello le permite al lector desarrollar una fácil comprensión y construcción de conocimientos.

¹ Se aclara que, a partir del año 2017, el Colegio Convivir pasó a denominarse Institución Educativa Aguada de Ceferino.

En función de conocer los procesos de pensamiento crítico de los estudiantes, se buscó indagar, cuestionar y analizar las estrategias de lectura propuestas en clase. Por eso, se observó la práctica de la lectura desde la misma aula, que buscaba problematizar el proceso de reflexión de un texto. En consecuencia, se invitó a los estudiantes a realizar la lectura de imágenes cómicas; además, se les solicitó llevar a cabo una lectura a viva voz para orientar procesos escritores. Con ello, se buscaba determinar y establecer cómo se desarrollaba el pensamiento en la construcción del ser crítico desde la lectura de un texto.

Al mismo tiempo, la lectura con la imagen en el aula de clase estimuló el interés en el estudiante por indagar el contenido. Tal motivación se hizo evidente en los diálogos surgidos entre compañeros para comentar la narración leída. En otras palabras, la lectura del cómic propicia su fácil comprensión. Esto puede deberse al hecho de que la presentación del texto es secuencial; lo que le permite al educando leer el antes y el después con el relato secuencial de las imágenes. Fue así como se determinó el nivel de comprensión del contenido que tienen los participantes, pues el estudiante hace un relato riguroso. Por otra parte, su lectura a viva voz provoca en el educando una interrelación a preguntas sobre el texto. Así, el sujeto comparte una comunicación al examinar y hacer el análisis para comprender el tema.

Por ese motivo, se intentó convertir el aula en un lugar agradable con un ambiente significativo. En consecuencia, se propiciaron momentos para debatir y analizar los temas entre los educandos para la construcción de los contenidos. Para este efecto, se asumieron los aportes expresados:

[...] los niños comienzan a tener acceso a un sistema simbólico de significados, a un recurso por medio del cual la experiencia se puede convertir en conocimiento. La relación entre lenguaje y aprendizaje se basa en la interacción entre la adquisición y el uso de la lengua en la construcción del conocimiento a través de hablar y de pensar. (Teberosky y Jarque, 2014, pp. 41-42)

En congruencia con los aportes, puede decirse que la orientación de procesos de comprensión de un texto dentro del aula necesita tener elementos con un significado para el estudiante, con habilidades de motivación que inviten a la reflexión. Esto quiere decir una didáctica en la lectura abierta al diálogo,

para orientar al estudiante mediante la propuesta de interrogantes desde las diferentes competencias lectoras; a fin de que los educandos se cuestionen con juicios razonables. Así, se podrá promover el desarrollo de otras habilidades importantes para el ser humano, especialmente el pensamiento crítico, tan necesario en todos los ámbitos.

Entonces, la comprensión de textos exige objetivos claros de competencias que direccionen las metas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, el maestro precisa organizar unos contenidos con una planeación diseñada a una didáctica que ayude a alcanzar estos procesos. En consecuencia, se presentó el proyecto *El desarrollo de procesos de pensamiento crítico mediante la interpretación de historietas con los niños de segundo grado de la sede F Bocas de la Institución Educativa Aguada de Ceferino en el municipio de Girón*.

Por esto, en la intervención educativa usar como dispositivo la historieta para procesos de pensamiento crítico es una acción que ha de tener mayor desarrollo en las aulas de clase, en función de su logro. A partir de esta posición, propongo la revisión y el análisis del cómic cuyo contenido es entretenido y atractivo para los niños. Evidentemente, posibilita una transformación en el aula de clase, ya que su estructura permite narrar la historia de manera secuencial. Pero en aquellas ocasiones en las que se encuentra solo el dibujo ayuda al lector al interés y la motivación por realizar deducciones sobre su reconstrucción. De este modo, el lector, a partir de las imágenes, refiere el mensaje textual con continuidad de la lectura y se le facilita la comprensión de este. Así, el sentido de las imágenes desarrolla la creatividad y ayuda al educando a hacer conjeturas para el avance de la criticidad.

Esto quiere decir que el proceso de reflexión de un contenido se les ha de proponer a los infantes con una variedad en el material pedagógico. De ahí que hacer un proceso interactivo manifiesta una respuesta en el desarrollo de la competencia textual. Además, permite reconstruir significados para el conocimiento de la lectura y la producción de un texto. Por tanto, la historieta propuesta como herramienta pedagógica es pertinente para los estudiantes de iniciación escolar, pues las imágenes, las onomatopeyas y la presentación en viñetas despiertan el interés por el texto. A su vez, seguir una secuencia lógica

en la imagen contribuye en el proceso de saber más allá del escrito; estos aspectos son necesarios en el avance hacia la criticidad.

Partiendo de estos análisis, para saber el nivel de desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes, se realizaron dos tipos de lectura: primero se entregó un texto con imágenes para que dialogaran en grupos sobre la lectura; en segundo lugar, se presentó una lectura audiovisual orientada con preguntas escritas desde los diferentes niveles de comprensión. Los resultados se relacionan con la identificación de la situación discrepante en la que se enuncian las limitaciones; es necesario señalar que la comunicación en el aula desempeña un papel importante, la cual se refleja dentro de la escuela con la didáctica que desarrollan tanto en unos como en otros estudiantes y maestros en favor de los procesos de lectura.

Por ello, se elaboró un cuestionario que permitió comprobar el nivel de análisis crítico que poseían los estudiantes en la lectura; de manera que se les presentó un video y después respondieron a preguntas sobre este. Las preguntas se direccionaron desde los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y permitieron encontrar el nivel de pensamiento crítico de los educandos. Al determinar estos procesos en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Aguada de Ceferino, sede F Bocas del municipio de Girón, se encaminó a una propuesta didáctica basada en la interpretación de historietas.

Para esto, se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) indagar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes de segundo grado; (2) desarrollar procesos didácticos en la lectura que permitan mejorar los niveles de análisis crítico de historietas por parte de los estudiantes; (3) reflexionar en torno a los resultados de la propuesta desarrollada, para establecer los niveles de análisis crítico de historietas alcanzados por los estudiantes.

A partir de este eje organizador de la idea investigativa, se pudo desplegar la disertación que se presenta. Antes se ha de informar que, en el desarrollo del pensamiento crítico, el maestro necesita una estructura consciente del proceso. Por ello, se hace necesario que el docente realice una lectura consciente y reflexiva de los aportes que ofrecen los referentes de calidad del MEN. Es decir, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) orientan en el desarrollo de una metodología soportado con enfoques teóricos, epistemológicos y filosóficos. Mientras que los estándares básicos de competencia de

Lenguaje (MEN, s. f.) proponen objetivos y directrices para el saber hacer en la competencia del lenguaje.

Con respecto a los elementos necesarios para la construcción y reflexión sobre el uso de herramientas didácticas en el análisis de un texto, se sugiere lo propuesto por Paul y Elder (2005), quienes refieren que la generación de pensamiento crítico exige conocer el qué y el cómo en una lectura. Estos elementos orientados hacen que la asimilación tenga sentido y significado. Es decir, es el llamado a hacer de la enseñanza espacios activos en la construcción de saberes.

Para la fundamentación teórica, se incluyeron las construcciones realizadas por algunos autores. En primer lugar, Sanjurjo y Rodríguez (2003) plantean adaptaciones a los contenidos, a fin de integrar los saberes en los aprendizajes. En segundo lugar, Pró (2003) opina que la lectura se hace desde la comprensión de la imagen, para entender el texto. En tercer lugar, Lipman (2004a) propone habilidades para razonar desde la infancia. Por otra parte, Díaz-Barriga y Hernández (2005) expresan que el aprendizaje significativo se realiza por fases y estas se hacen secuenciales para integrar los esquemas. Finalmente, Eisner (2007) expone que la historieta ofrece espacios dinámicos para la comprensión de un texto. En resumen, los autores ofrecen estrategias didácticas para fomentar en los niños la lectura crítica objetivo de la investigación.

Fundamento teórico

Al hablar de pensamiento crítico, basándose en la obra de Kant (citado en Mantilla, 2012), este plantea que la razón es un juez que busca el conocimiento de la verdad con su propia ciencia. Por eso, el sujeto reelabora argumentos de acuerdo con su saber y se cuestiona buscando respuestas a fin de comprender la razón de esta. Así pues, una lectura reflexiva con análisis de situaciones estimula los procesos para formar estudiantes lectores. En fin, es necesario crear actividades significativas en interacción con la lectura que provoque el pensamiento crítico del lector.

El desafío es incorporar en el aula una didáctica con acciones educativas que transformen los procesos del aprendizaje, es decir, el desarrollo de procesos del pensamiento crítico dirigido sobre la pedagogía y la psicología. Así, la historia acuñó este concepto hacia el año 1991, si bien Siegel expuso una definición de

pensamiento crítico en 1988 (citado en Galindo, 2018), aunque Lipman (2004b) incluyó su desarrollo con estrategias como la historieta en educación. Es decir, la enseñanza ha de tener como objetivo el desarrollo de esta competencia; de hecho, usar la lectura de textos discontinuos para la fortalecerla. En consecuencia, desarrollar en el aula un proyecto ético-político hacia las reflexiones rigurosas en el texto. Además, implementar escenarios para cuestionar los valores formados en el hogar ha de buscar la creación de ciudadanos reflexivos que aportan a la construcción de una mejor sociedad.

En este sentido, la lectura se proporciona para aplicar un pensamiento reflexivo con procesos centrados en objetivos que busquen un fin determinado con ambientes de diálogo. Por esto, la historieta brinda aportes que pueden alcanzar estos fines, pero antes es importante conocer los elementos que la contienen; como son la secuencia de viñetas, los dibujos y globos en los que se encuentra el diálogo de los personajes. También, las onomatopeyas, el lenguaje propio de esta que representa las emociones de los personajes (Eisner, 2007). Además, el cómic está a favor de la pedagogía, pues correlaciona la imagen con el texto con una percepción global.

Asimismo, el educando realiza procesos de pensamiento crítico al leer, es decir: (1) organiza la información, (2) al leer involucra las acciones con el personaje, (3) reflexiona sobre los movimientos del personaje para comprender el mensaje; (4) realizar inferencias le permite predecir qué acontece en la siguiente viñeta, y (5) el color e imagen mantiene la motivación por la lectura. Por ello, la lectura de la historieta establece una comunicación que genera habilidades de reflexión y análisis con la correspondencia de imagen y palabra.

Metodología

Este proyecto se desarrolló con un enfoque cualitativo, al explorar cómo la lectura de la historieta en segundo grado genera procesos de pensamiento crítico. En consideración, se tienen en cuenta los aportes de Sandoval (1996):

Para comprender la caracterización metodológica de una opción investigativa, resulta necesario y conveniente indagar por sus bases epistemológicas, de modo

que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento científico. (p. 27)

En congruencia con los aportes, se indagó en la práctica educativa para conocer ¿cómo se daba el aprendizaje?, ¿qué procesos de pensamiento crítico tenían los educandos? Para esto, se realizó la investigación-acción participativa teniendo en cuenta los aportes de Borda: “Se funde con la acción para transformar la realidad” (citado en Ortiz y Borjas, 2008, párr. 5). Estos procesos de reflexionar en la práctica de la lectura en el aula se desarrollaron con un paradigma constructivista. Así lo menciona Valles (1999), quien habla de que el conocimiento soporta nuestra vida cultural; por eso la construcción del saber se implementó usando como dispositivo la historieta, ya que le dio sentido a la construcción de los procesos de pensamiento crítico del estudiante.

En consecuencia, la autorreflexión en la pesquisa se realizó en espiral bajo el desarrollo de los lineamientos expuestos por McKernan (1999). Este afirma que el investigador, una vez realiza la observación de los datos, debe hacer un análisis desde la orientación con teóricos que aporten a la propuesta. Asimismo, propone dos ciclos de acción para el trabajo metodológico. En el primer ciclo, plantea la identificación de la situación problema, en la que se enuncian las restricciones, que para nuestro caso se relacionan directamente con las limitaciones de la reflexión lectora en los niños de segundo grado.

Por ello, se problematizó la didáctica que se implementaba en el aula, mediante la observación participante, es decir, se propuso una lectura en tres momentos —lectura de imágenes, lectura a viva voz y lectura para orientar procesos escritores—.

Primera observación

Se organizó a los estudiantes en grupos. Luego, se le entregó al grupo 1 un cuento solo con imágenes, sin palabras; al grupo 2, un cuento que tenía muy pocas palabras, la maestra les dijo a los niños: “Yo quiero que lean los dibujos”. Cada grupo empezó a observar el libro, el estudiante EO (04) dijo: “Yo no sé leer”, el niño se refería a que él no sabía interpretar los dibujos. En el grupo 2, los niños demostraron entusiasmo. Así, EL (17) preguntó: “¿Cómo leemos si no tiene

letras?”. La lectura con imágenes es una herramienta significativa en los procesos de enseñanza, algo novedoso para el estudiante. Al respecto Pró (2003) dice: “Si la escuela quiere edificar un puente con la sociedad, tendrá que asumir plenamente el audiovisual como forma de expresión diferenciada” (p. 24).

Segunda observación

La maestra inició con el cuento “El orejón” y les preguntó a los niños ¿por qué el cuento tenía ese nombre? Y los niños dieron diferentes opiniones: algunos dijeron que el cuento recibe este nombre porque el personaje no puede escuchar; otro niño mencionó que el personaje es un conejo. Con la lectura, el maestro mantiene al estudiante atento a escuchar. Además, hace preguntas del texto, para que los estudiantes hagan supuestos a la narración. Durante la clase, con interrogantes de la lectura ayuda al estudiante a recordar la información de esta. En cambio, si se le proponen lecturas activas al educando, se propicia la fácil comprensión del contenido. Así, el estudiante con sus propias palabras da significado al texto, como lo plantean los lineamientos curriculares (MEN, 1998). En fin, habría que replantear en el aula una didáctica de cómo y qué indagar en el texto con un enfoque en los procesos del pensamiento crítico.

Tercera observación

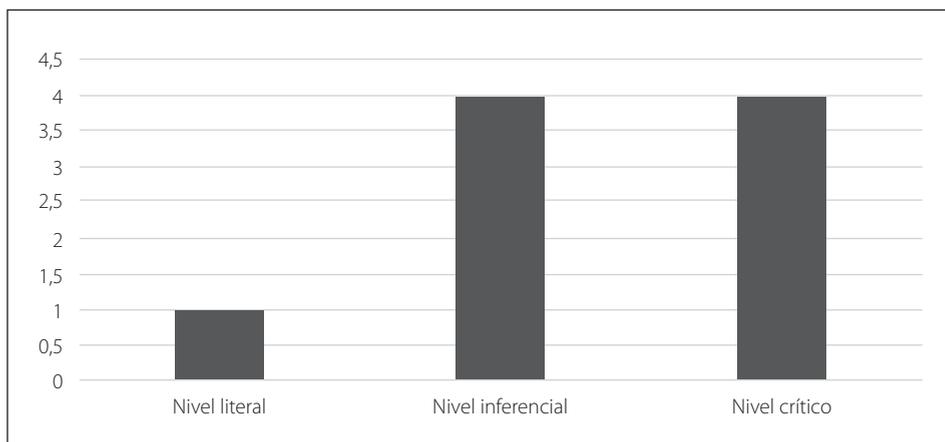
La maestra orientó los procesos escritores y lectores. Por ello, organizó a los educandos. Luego, les preguntó qué palabras tienen el sonido *ca, co, cu, que, qui*. Después, indagó a los niños sobre ¿qué palabras que conocen tienen estos sonidos?, el niño EO10 dijo: “Kilo”, la maestra dijo: “Esta palabra tiene el mismo sonido, pero su escritura es diferente”, la escribió en el tablero para que los estudiantes la observaran. En seguida, la docente le propuso a la clase una lectura que cumple con su objetivo (“Señor Quique y Roque”). De hecho, la educadora llevó al aula una estrategia que le permitió relacionar la lectura con la escritura; esto propicia en el educando habilidades cognitivas de lectura y escritura. Lo anterior lleva a pensar que es necesario mediar los procesos educativos como proponen Avendaño y Perrone (2011): “El papel del docente ya no es transmitir conocimientos, sino ser un mediador, el objetivo

de lograr hábiles lectores es que paralelamente esta habilidad funcione en forma integrada” (p. 87).

Con respecto al análisis de los documentos, se observó en los planes de estudio que en cada grado los temas se repiten. Además, la falta de profundidad y las estrategias allí plasmadas no orientan a los estudiantes en indagar al texto y fortalecer el pensamiento crítico. En cuanto a los planes de aula, se hizo evidente la falta de articulación en los procesos de lectura y escritura. Es decir, esta carencia produce una falta de comprensión de los textos leídos. En lo referente al *Proyecto educativo institucional*, se plantea una metodología social cognitiva que no se implementa en profundidad en el aula. Esta desarticulación impide una unidad de estructura con estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al cuestionario de lectura, constaba de dos partes (lectura de un video y la prueba escrita). El cuestionario de la lectura tenía diez preguntas que daban cuenta del nivel (crítico, inferencial y literal). De ahí se relacionó la situación discrepante en la que se enuncian las limitaciones. Es decir, al momento de la lectura del video, los educandos mostraron entusiasmo, pero en el desarrollo de la prueba escrita los educandos se desmotivaron. Así lo expresó el EF (1): “Yo no sé leer”. Es oportuno decir que en esta prueba participaron 16 educandos. Al leer los resultados de la prueba escrita, se encontraron los siguientes resultados que muestra la gráfica.

Gráfica 7.1. Resultados de los niveles de lectura



Fuente: elaboración propia (2022).

En el segundo ciclo, desempeña un papel importante la comunicación, la cual se refleja dentro de la escuela como la didáctica desarrollada en ambos; esto es, maestros en favor de los procesos de lectura con los estudiantes. Después, se diseña e implementa un plan global de acción para mejorar, que, en nuestro caso, se relaciona con el pensamiento crítico. Por esto, se puso en marcha una nueva dinámica direccionada hacia el mejoramiento de la situación problema. Esta estrategia didáctica agrupó los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura de la historieta. El desarrollo se hizo en cinco momentos. En la primera fase, se exploró con rincones decorados de *Mafalda* y *Condorito*. En la segunda fase, el educando se familiarizó con el vocabulario presente en la lectura. En la fase tercera, se leyeron historietas en relación con la temática de la contaminación ambiental. La fase cuarta les presentó a los estudiantes una historieta con la temática de la contaminación ambiental en la escuela, sus casas y la vereda. Fase quinta, se evaluó partiendo desde la participación, comprensión y argumentación de la historieta.

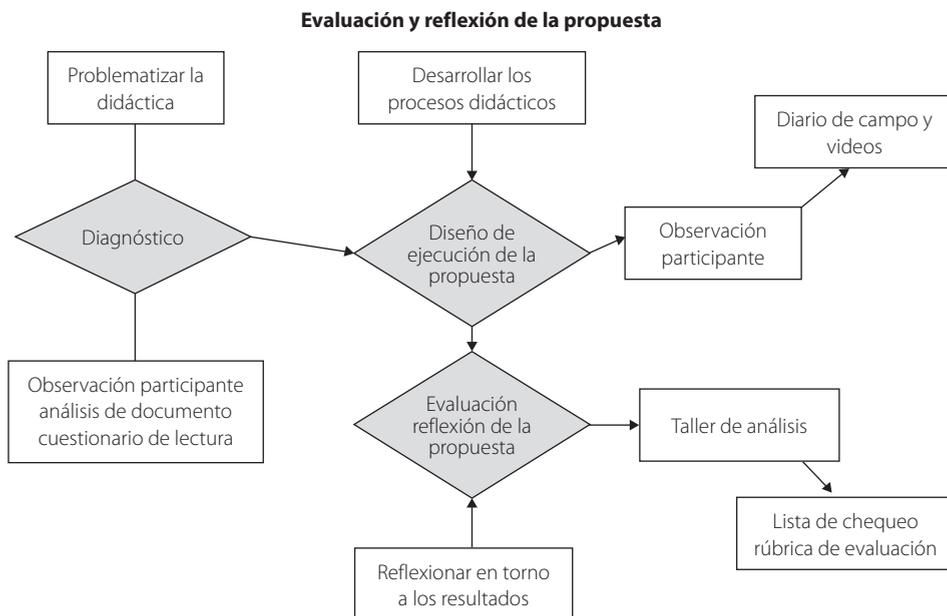
Con la lectura de la historieta, los educandos mostraron interés en los textos leídos y desarrollaron un pensamiento crítico de estos. Como parte final del ciclo, la evaluación mide la acción del profesional en ejercicio, quien trata de comprender el problema y desde su supervisión establece conclusiones.

En resumen, en la recolección de datos se utilizaron las técnicas como la observación participante, la prueba diagnóstica y la revisión de documentos. En cuanto a la observación participante, hay que decir que con ella se propició la reflexión sobre la lectura del cómic, ya que es un medio propicio para indagar sobre este tipo de texto. Así pues, se realizó la grabación de tres clases en función de las actividades normales previstas en el plan de la asignatura de Español. De esta manera, la metodología propuesta para orientar los procesos de pensamiento crítico permitió detectar que con la lectura de la historieta mejoran las competencias requeridas para potencializarlo.

Hay que destacar que la investigación trabajó en el primer ciclo de acción la identificación de la situación problemática y el plan de acción cuyo desarrollo se estructuró en cuatro etapas así: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación o reflexión de la propuesta. Asimismo, la investigación recolectó la información desde tres momentos que ayudaron a hacer la triangulación: (1) se realizaron tres observaciones participantes que permitieron analizar la

didáctica, la metodología y las estrategias desarrolladas en el aula; (2) se confrontaron los hallazgos en cada observación participante; y (3) se realizó una prueba diagnóstica con los estudiantes. Es decir, esta tenía como finalidad analizar el nivel de comprensión lectora de los educandos.

Diagrama 7.1. **Proceso de investigación e intervención didáctica**



Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

El pensamiento crítico es una habilidad que permite dar sentido, comprender un texto y seleccionar la información haciendo reflexiones sobre lo bueno y lo malo desde un argumento. En ocasiones, al leer un texto (datos, información e imágenes) se hace sin emitir un juicio. En este proyecto, se consideran diferentes autores como Kant (2003), Cassany (2006) y Mantilla (2012), quienes proponen que hablar de pensamiento crítico es la explicación que busca dar cuenta de las cosas como son.

En este proceso se dieron los relatos de los estudiantes que forman parte de la investigación *La historieta como dispositivo del desarrollo del pensamiento*

crítico. Conviene aclarar que, para la identificación de los participantes, se usó como código la inicial del nombre y el apellido seguido del número de lista.

La importancia de incorporar en la clase una didáctica que motive a los educandos con acciones activas en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico da muestra de posturas propositivas por parte de los educandos. Como lo hacen notar Díaz-Barriga y Hernández (2005), “el papel del maestro en el aula es proponer herramientas que motiven a los estudiantes al aprendizaje, esto se refleja en la actitud voluntaria para hacer la tarea en clase” (p. 25). Por esto, el cómic puede impulsar a que se tengan educandos dialogantes y propositivos capaces de presentar sus argumentos convincentes, cuyo fundamento está en el contenido de este.

Es preciso dar cuenta de los resultados propuestos en los objetivos específicos planteados en el proyecto. En el primer objetivo para determinar los niveles de desarrollo de procesos de pensamiento crítico en los estudiantes, se encontró en la prueba diagnóstica que el estudiante debe fortalecer este aspecto, pues al momento de relacionar el conocimiento, generar y plantear soluciones ante cuestionamientos; más aún, para calificar un contenido, distinguir un hecho y juzgar una actuación ante una situación o comportamiento, su desempeño no es el adecuado. Como se hace evidente al momento de aplicar la prueba diagnóstica, los estudiantes durante la lectura del video se motivaron, pero cuando se les entregó la prueba escrita, dejaron ver la inconformidad durante el desarrollo del ejercicio. Por ello, la maestra explicó que las preguntas hacían referencia a la película, orientando la actividad, sin embargo, el EF (1) manifestó: “Yo no sé leer”.

Como mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2005), “el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular” (p. 85). Esto deja ver que el texto necesita ser un recurso que motive al lector a indagar para construir el conocimiento. En síntesis, la clase es un ambiente que posibilita el aprendizaje con herramientas que abran la posibilidad a la construcción del contenido.

En el segundo objetivo, desarrollar procesos didácticos en la lectura que permitan mejorar los niveles de análisis crítico de historietas por parte de los estudiantes, se observó que, al momento de mantener la atención de los

educandos en la lectura de un texto, se encontró que los procesos de enseñanza se pueden direccionar con estrategias que capten la atención de los estudiantes con la finalidad de que absorban contenidos en ambientes de interés. Al mismo tiempo, genera instantes de reflexión, análisis y relación para comprender el contenido.

En congruencia con lo expuesto, se pudo ver que el estudiante ES (6), al observar la imagen de los peces muertos, comentó: “O sea que el agua está podrida” (vocabulario visto en clase). Esto da muestra de su elaboración mental, porque el niño describió lo que imaginaba. Además, el participante propició que sus compañeros dieran más aportes de otras cosas que podrían estar “podridas” como una fruta y la carne por los olores. Asimismo, llevó a los estudiantes a realizar inferencias del porqué. Es decir, los espacios con temas de interés llevaron al estudiante a proponer argumentos. Ideas que permitieron identificar la relación de la palabra con el significado para interpretar el concepto.

Al respecto, se toma en consideración el aprendizaje significativo; según Díaz-Barriga y Hernández (2005), “este debe reunir varias consideraciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (p. 21). Por ello, los ambientes de aprendizaje que se propicien han de ser significativos y que transformen. Así que el aula ha de tener espacios idóneos que le permitan al estudiante interactuar con el texto; es decir, que profundice sobre el contenido, lo cuestione y se motive a la reflexión. De ahí que los procesos de formación de pensamiento crítico sean responsabilidad del docente.

Tabla 7.1. Proceso de pensamiento crítico alcanzado por los estudiantes

Participante	Participa en las sesiones	Agrupar los elementos	Realiza inferencias	Argumenta	Escribe, expresa y defiende su opinión
EF 1	Superior	Superior	Superior	Superior	Superior
EF 3	Superior	Superior	Superior	Superior	Superior
EO 4	Superior	Superior	Superior	Superior	Superior
EJ 5	Básico	Superior	Superior	Superior	Superior
ES 6	Superior	Básico	Alto	Alto	Alto
EAG 7	Superior	Superior	Superior	Alto	Superior
EB 8	Alto	Alto	Alto	Superior	Superior

Continúa...

Participante	Participa en las sesiones	Agrupar los elementos	Realiza inferencias	Argumenta	Escribe, expresa y defiende su opinión
EO 10	Superior	Superior	Superior	Superior	Superior
EM 12	Superior	Alto	Superior	Alto	Alto
EA14	Básico	Básico	Superior	Superior	Superior
EV16	Superior	Alto	Básico	Alto	Alto
EL17	Alto	Básico	Superior	Básico	Superior

Fuente: elaboración propia.

En el tercer objetivo, los procesos didácticos de lectura desarrollados en el aula permitieron mejorar los niveles de análisis crítico en los estudiantes. De tal manera, la utilización de la historieta en la clase con fines pedagógicos da como resultado un lenguaje coherente con relación a lo que los educandos querían expresar (Eisner, 2007). Por supuesto, las sesiones se realizaron con los personajes de *Mafalda* y *Condorito*. De esta forma, en el trabajo de exploración, se decoraron cuatro rincones didácticos con materiales alusivos a los personajes y temáticas de los cómics mencionados. Así, los niños observaron, leyeron y reconocieron los espacios en donde se encontraba este tipo de texto.

En este sentido, el ambiente del aula se adecuó con material de lectura pleno de imágenes. Esto les permitió a los estudiantes incorporarse en la lectura. Por eso, prima la atención de los educandos en la expresión de los rostros de los personajes para comunicar los sentimientos y emociones. Además, observar el nombre con la imagen permitía que trataran de explicarlo entre ellos. Un ejemplo, al leer el nombre de Huevo Duro, Cabello de Ángel, dialogaron entre ellos: “Mire, ¿cómo se llama este?”, el EF (3) responde: “Sí, Cabellos de Ángel” y EO (10) comenta: “Será por los pelos parados”. Los estudiantes hicieron una lectura y establecieron la relación de la imagen con el significado del nombre y le dieron un sentido, haciendo inferencias.

La relación de la lectura y la historieta permite reconstruir y entender el contenido; así lo propone Lipman (2004b) cuando plantea que el estudiante produce un pensamiento reflexivo al formular sus propios cuestionamientos. En otras palabras, el uso del cómic en el aula requiere tener claro el objetivo que se pretende. Por tal razón, el maestro necesita fundamentos teóricos y

pedagógicos que sustenten el aporte y el desarrollo de los procesos analíticos en la educación.

Son de resaltar las producciones de los estudiantes EJ (5) y EF (3), quienes escribieron: “El papá de Mafalda está fumigando y se puede en toxicar [sic] porque se está comiendo el humo y recortando un papel porque está loco”. Además, EL (17) escribe: “El humo contamina la respiración humana y también contamina el aire y la basura contamina el agua”. Si bien la historieta no reflejaba las causas del tipo de contaminación, los estudiantes observaron, leyeron y dialogaron entre ellos sobre este tema. Luego escribieron las predicciones del texto leído; por eso, algunos educandos manifiestan predicciones al redactar inferencias de la contaminación evocando la información de las imágenes presentadas al inicio de la sesión.

Al respecto, Sanjurjo y Rodríguez (2003) refieren que para el desarrollo de un pensamiento crítico es imprescindible la propuesta de estrategias que lleven a la inferencia, a las conjeturas, a los juicios y a las suposiciones. Todos estos elementos se observaron cuando los educandos hicieron una lectura con las inferencias realizadas de las imágenes presentadas. En otras palabras, la lectura de un texto con contenidos desde la problemática de sus vivencias ayuda a su fácil comprensión, y a la vez, a proponer sus posibles soluciones al establecer el vínculo de la lectura con la realidad.

En otras palabras, se desarrolló la clase con base en habilidades que llevaron al educando a pensar y actuar frente a la lectura de la historieta; por eso se dio inicio al desarrollo de los procesos de pensamiento crítico. En primer lugar, los estudiantes se organizaron en grupos; luego, se le entregó una historieta diferente a cada uno. En segundo lugar, se propuso que dialogaran a partir de la historieta, por esto, se orientó con preguntas para que los educandos escribieran sus predicciones. Por último, ellos elaboraron predicciones e inferencias. Fue así como establecieron algunos supuestos en relación con la secuencia de imágenes. De ese modo, se pudieron aproximar al lenguaje no verbal en cada una ellas. Así, escucharon a sus compañeros sobre las interpretaciones y entre todos valoraron lo inferido.

Entonces, educar sujetos desde un pensamiento crítico es investigar una metodología que incluya la filosofía en el aula para construir conocimientos, para invitar a la reflexión (Lipman, 2004b). Por ello, organizar a los estudiantes con

trabajos grupales y de discurso frente a las lecturas propuestas abre espacios al intercambio de ideas que pueden ser debatidas. En definitiva, orientar la lectura con interrogantes para confrontar el texto, es decir, proponer el análisis de la lectura obliga al educando a pensar y comprender el tema. No obstante, no solo es conocer la metodología, es enseñarles a los niños a dudar y crear criterios para argumentar sus puntos de vista.

Ahora bien, la lectura de la historieta dio rasgos del proceso del pensamiento crítico. Lipman (2004b) menciona: “[...] los juicios prácticos, los juicios productivos y los juicios teóricos [...] han de ser autocorrectivos y han de ser sensibles al contexto” (p. 8). Por ello, los alumnos leyeron historietas con contenidos sobre la contaminación, que es la problemática que viven. Fue así como interpretaron el texto y lo relacionaron con anteriores sesiones que hablaban sobre el tema. Después, escribieron mensajes que invitaban a cuidar el medio ambiente; en algunos casos ellos utilizaron el cómic para escribir textos alusivos a las consecuencias de la contaminación.

Por último, reflexionar en torno a los resultados de la propuesta es necesario para establecer los niveles de análisis crítico de historietas alcanzados por los estudiantes. Se puede decir que los educandos durante la intervención mostraron gusto y motivación al leer cada uno de ellos. Por esto, los estudiantes durante la intervención en las diferentes sesiones evaluaron su proceder en cada una de las situaciones expuestas en el texto. También, la lectura promovió temas en otras áreas del saber, pues hicieron sus inferencias y relaciones con los contenidos en el área de ciencias naturales.

Durante el proceso de la lectura crítica, los estudiantes se apropiaron del contenido, cada uno hizo sus propias reflexiones frente a este. Además, ellos reflejaron seguridad y autonomía en la construcción de los saberes, pues leyeron temas variados y dieron aportes sin consultar al compañero. Por otra parte, la participación en algunos estudiantes fue menos activa, lo que implicó que el nivel de desempeño cognitivo no fue el esperado. Por tanto, es importante reconocer las limitaciones o diferencias individuales a la hora de diseñar estrategias de lectura crítica con el fin de atender la pluralidad de progreso académico de cada estudiante, así como el potencial para la construcción de saberes en el desarrollo de las habilidades o destrezas.

Igualmente, la historieta permitió generar en los estudiantes motivación hacia la lectura; para ello, se hace necesario presentar contenidos contextualizados que generen una interacción entre lector y texto. Entonces, leer es un instrumento que ayuda al estudiante a comprender y a mejorar el aprendizaje (se leen datos, imágenes, cuentos, discursos) que favorecen la comunicación (Cassany, 2006). Por ejemplo, en la clase una niña presentaba dificultad en los procesos de lectura y escritura, pero, al momento de leer la historieta, le fue fácil narrar la historia, al expresar con entusiasmo al grupo: “A mí me gusta leer”, refiriéndose al tipo de texto, en el que se presentaban imágenes.

Por consiguiente, una lectura de imágenes propuesta con un lenguaje sencillo, con contenidos significativos, que “absorben”, que mantienen la atención, el interés, y que generan instantes de reflexión en la construcción de contenido es necesaria, ya que la lectura de historietas activa procesos de pensamiento crítico. Este formato o género ayuda al lector a seleccionar la información e interpretar el texto, para relacionarlo con los saberes que construyó durante el desarrollo de los temas; al mismo tiempo, los trabajos del vocabulario se asimilan de una manera más efectiva en el contenido del texto.

Conclusiones

La lectura de la historieta propuesta en la escuela rural con contenidos desde la problemática y guiada con preguntas problematizadoras aporta aspectos que fortalecen la reflexión textual. Por eso, usar estrategias para interrogar el texto promueve la búsqueda de respuestas concretas desde una exploración implícita y explícita. Asimismo, la lectura del cómic propuesta desde la reflexión con respecto a la grafía le ayuda al estudiante a realizar una comparación analítica sobre su escritura. En consecuencia, ofrecer textos como la historieta rompe el paradigma de que la escritura es solo transcribir un contenido. Por esta razón, articular la lectura y la escritura ayuda a los estudiantes a asimilar y conocer más a fondo sobre el tema, pues debe ampliar el conocimiento frente a la situación sobre la que van a escribir.

Cabe preguntarse por la mediación en el aula, que debe darse con actividades secuenciadas y contextualizadas. En este proceso, el estudiante se expresa libremente frente a temas que lo afectan directamente. Por esto, la participación

orientada con debates para que los niños organicen las ideas y las expresen haciendo conjeturas de los textos leídos crea en ellos criterios frente a las situaciones vividas. De tal forma, es necesario habilitar espacios a la lectura crítica, que es fiel reflejo de un pensar crítico que solo se logra desde la conjugación de elementos como el texto, el contexto, al autor y el lector. Por tanto, hemos de incursionar en dinámicas que involucren estos elementos interrelacionados para lograr aprendizajes significativos que lleven a los estudiantes a asumir sus propias posiciones.

Por otro lado, es importante considerar el contexto con temas de interés para los educandos, pues así ellos evalúan su actuar y reflexionan en situaciones del entorno. Más aún, incluir la habilidad de reflexionar en el proceso de escritura propicia en los estudiantes la comprensión de sus propias grafías. De hecho, los educandos son conscientes de sus acciones frente a las situaciones de su entorno al momento de construir sus escritos. Por eso, un proceso correlacionado de lectura y escritura con vivencias personales lleva a apropiarse de sus acciones con ejercicios que permiten interrogar, cuestionar y buscar respuestas concretas en el texto. En fin, forma un sujeto consciente del aporte como ciudadano en la construcción de una sociedad democrática con mayor libertad que aporta a la comunidad.

Referencias

- Avendaño, F. y Adriana, P. (2011). *La didáctica del texto. Estrategias para aprender a producir textos en el aula*. Ediciones Homo Sapiens.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Eisner, W. (2007). *El cómic y el arte secuencial: Teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*. Norma.
- Kant, I. (2003 [1784]). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* (Á. Corral, Trad.) http://avalon.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf
- Lipman, M. (2004a). *Función de la filosofía en la educación de la persona razonable*. Crearmundos.

- Lipman, M. (2004b). *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. Universidad Autónoma de México.
- Mantilla, L. (2012). El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico. *Revista UIS Humanidades*, 39(1). <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2640/5064>
- McKernan, J. (1999). *Investigación, acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata, S. L.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014 y 2015). *Reporte de excelencia. Básica primaria. Progreso y desempeño (2014 y 2015) Institución Educativa Colegio Convivir. Día E. Todos por un Nuevo País*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Estándares básicos de aprendizaje de competencias de Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación-acción participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares para competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Prieto Galindo, F. H. (2018). Pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 174-191. <https://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v74/0718-4360-rfilosof-74-00173.pdf>
- Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Paidós.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES - Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social.
- Sanjurjo, L. O. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase: Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- Teberosky, A. y Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26. http://santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf
- Valles, M. (1999). *Variación de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa. Proyectos*. Editorial Síntesis Sociología. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Valles%20-%20Investigacionj%20cualitativa.pdf>

Capítulo 8. El muralismo como estrategia lúdica para el fortalecimiento de la psicomotricidad fina de los estudiantes de educación media*

Víctor Manuel Muñoz Espinosa

Juan Carlos Muñoz Espinosa

Weydy Vivas Casierra

Este capítulo se desarrolló a partir de los resultados de la investigación *El muralismo como estrategia lúdica para el fortalecimiento de la psicomotricidad fina de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa La Inmaculada del municipio de Olaya Herrera*, cuyo objetivo fue comprender la experiencia en el taller en el que se aplicó el muralismo como una estrategia lúdica para fortalecer la psicomotricidad fina de los estudiantes. En cuanto a la metodología, se realizó una intervención directa participativa de la materia de Artística en la que primero se llevó a cabo el taller y luego el mural; se aplicó el método cualitativo-descriptivo para la reflexión sobre esta actividad académica. A partir de la práctica, los estudiantes fortalecieron las habilidades psicomotrices. Además, se hizo evidente el fortalecimiento de las habilidades sociales con el trabajo en grupo, la interacción entre individuos y la aplicación de la identidad cultural en el mural. En la población estudiada fue posible identificar la necesidad de fortalecer las habilidades cognitivas por medio del dibujo y el mural, permitiendo los procesos de creación colectiva y las estrategias proyectuales, respectivamente. Las estrategias lúdicas fueron pertinentes y necesarias para mantener la participación activa y el interés de los estudiantes a lo largo de la realización del mural. De esta forma, se permitió que el estudiante mejorara tanto su psicomotricidad fina como otras habilidades relacionadas con esta.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.9>

Introducción

La Institución Educativa La Inmaculada cuenta con 1700 estudiantes entre pre-escolar, primaria y bachillerato; ubicada en el municipio de Olaya Herrera en el noroccidente del departamento de Nariño en Colombia. Olaya Herrera está limitado por los municipios de La Tola por el norte, por el oriente con Magüí, por el sur con Roberto Payán y por el occidente con Mosquera. Debido a las características de localización geográfica, el municipio carece de vías terrestres, lo cual hace que este territorio posibilite el aumento de problemáticas sociales, nicho propicio para el incremento de grupos armados y negocios ilícitos ante la ausencia del Estado. Por lo tanto, se cree firmemente en la construcción de espacios dinámicos desde las instituciones educativas para hacer la diferencia.

En un comienzo se realizó una convocatoria para 30 estudiantes de los grados décimo y once con edades entre los 15 y 22 años pertenecientes a la clase de Artística, con los cuales se conformó el grupo de intervención. Es importante resaltar que la población está compuesta en su mayoría por afrodescendientes y en menor parte por poblaciones indígenas y por mestizos. Esta variedad cultural debería fortalecer y enriquecer el sistema educativo de la región, sin embargo, se observó el bajo desarrollo de habilidades psicomotrices finas en los estudiantes. Los instrumentos que se utilizaron para identificar la problemática fueron la revisión de las bitácoras de clase a lo largo de los cinco años y el trabajo de campo que se dictó en el área de Artística. Por tal razón, se formuló la pregunta de investigación *¿cómo favorecer el desarrollo de la psicomotricidad fina por medio del dibujo y el muralismo en los estudiantes de décimo y once de la Institución Educativa La Inmaculada?* Así, se planteó el objetivo principal de favorecer el uso de estrategias lúdicas, por medio del dibujo y el muralismo, para fortalecer la psicomotricidad fina de los estudiantes de décimo y once de esta institución educativa.

Para establecer el muralismo y el dibujo como herramienta lúdica y con miras a fortalecer la psicomotricidad fina en los estudiantes, se realizó un trabajo de campo en la asignatura de Artística, en la que se detectó el conocimiento previo que tenían algunos estudiantes sobre técnicas de dibujo y expresiones gráficas. De esta forma, se seleccionaron estas estrategias como medio de comunicación, exploración, reflexión, imaginación, comunicación, para transmitir los procesos

de creación personal y colectiva. De tal manera, el estudiante puede focalizar su tiempo en procesos creativos significativos que involucren su desarrollo como sujeto propositivo.

En la justificación de la aplicación del mural y el dibujo como herramientas lúdicas, se tuvo en cuenta el artículo 71 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que enuncia lo siguiente:

La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

Para materializar la creación artística en el mural, se contempló la importancia de generar espacios culturales que integren el arte, las cosmovisiones y las tradiciones en los cuales el proceso de creación artística y cultural promueva la generación de conocimiento de las comunidades locales (Ley 397, 1997). De esta forma, el mural y el dibujo como expresión artística y cultural son implementados por la Institución Educativa La Inmaculada y contemplados como proyecto de aula enfocada en expandir estos conocimientos y el fortalecimiento de la psicomotricidad fina.

En la creación de la propuesta del muralismo como estrategia lúdica, se tuvo en cuenta la apropiación de la identidad cultural plasmada en el mural; así, la Ley 70 de 1993 contempla que

la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social. (art. 34)

Teniendo en cuenta la amplitud del concepto de *cultura*, lo definimos como una forma de vida que abarca muchos aspectos tanto en lo espiritual, material, intelectual y emocional que caracterizan a los grupos humanos. Según la Ley 397 de 1997, la cultura es “un conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistema de valores, tradiciones y creencias” (p. 1). El muralismo, por consiguiente, es una expresión cultural.

En esta investigación se recrearon algunos aspectos culturales relevantes por medio de la pintura del mural para relacionar al muralismo como una expresión artística en la que se representa una imagen que puede plasmarse en una pared o un muro cumpliendo una función estética. La pintura mural es una forma de arte muy antigua que nació con las pinturas que crearon los hombres de la prehistoria en las paredes de las cuevas y que se hizo muy popular durante la época románica y del Renacimiento. El mural como expresión artística ha servido como referente de comunicación visual, acervo cultural y de transmisión de las ideas, un ejemplo de ello fue el movimiento muralista mexicano a principios del siglo xx y reforzado después por la Primera Guerra Mundial (Pérez y Rossell, 2009). Este movimiento fue tan importante que influyó en aspectos sociales, políticos y económicos, así como también reflejó una interpretación histórica de su pasado.

El estudiante, a partir de estos procesos, reconoce la importancia de plantear correctamente su punto de vista apoyado en el discurso como herramienta de comunicación tal como lo refieren Serna *et al.* (2017). También se entiende que el mural y el dibujo contemplados como arte pueden tener un significado netamente de expresión artística, o también puede connotar publicidad o decoración, lo que depende del sentido que desea darle el artista o de quien lo produzca. Pero para que se logre crear, se necesita aprender la técnica y el método, buscando en el estudiante la espontaneidad y expresividad que este pueda reflejar; esto, dentro de un método de enseñanza multidisciplinar (Pérez, 2014).

Así mismo, Pérez y Rosell (2009) presentan el uso del mural como una estrategia metodológica para promover en los estudiantes el aprendizaje significativo de la historia en el que los conocimientos son adquiridos con un aprendizaje visual. Dicho aprendizaje produce una empatía con su historia y promueve la

adquisición de nuevo conocimiento. Por otro lado, genera un pensamiento crítico y autónomo en el que se ven fortalecidas ciertas habilidades cognitivas al realizar informes, reflexiones, preguntas, reconstrucción de los acontecimientos, recopilación de la información, etcétera; todo esto, en torno a los acontecimientos históricos.

El mural, como parte del lenguaje expresivo del arte urbano, es la evidencia de los procesos visuales de la creatividad. Al trabajar el mural en el aula se incentiva lo mencionado; es el medio de aprendizaje para la reflexión y para desarrollar un sentido crítico en el estudiante. Por consiguiente, la adquisición de competencias ligadas a los relatos locales de la cultura, a la autonomía, la toma de decisiones y el liderazgo forma capacidades para consolidar aspectos como la disciplina, el trabajo individual y en equipo. Estas destrezas básicas que se van nutriendo en el proceso forman necesidades y con ellas el buscar nuevas fuentes de información.

Es así como la pedagogía asume herramientas para la producción de textos no lineales y su lenguaje simbólico como experiencia formativa para la enseñanza en y fuera del aula. Una de las finalidades es interpretar el lenguaje visual por medio de los murales para la construcción de saberes, subjetividades e identidades, reconociéndolo como medio de reflexión para comprender las expresiones locales y las problemáticas sociales en el contexto colombiano. Por eso, la inclusión del mural a la práctica pedagógica no solo es un llamado como medio de expresión simbólica, sino también como un espacio de reflexión y construcción del pensamiento individual y colectivo en la construcción y representación social (Gómez *et al.*, 2019). Así pues, se plantea al muralismo como estrategia didáctica con el fin de mejorar la psicomotricidad fina, lo cual trae otros logros como un mejor rendimiento académico en los estudiantes y la construcción de identidad cultural en los grados décimo y once de la Institución Educativa La Inmaculada, si bien estos no fueron la intención principal.

Es así como la implementación del muralismo permitió obtener resultados como mayor atención y concentración, al igual que un fortalecimiento de la memoria, el lenguaje expresivo y la disposición para el trabajo colectivo.

Metodología

El presente trabajo formó parte de los estudios realizados en la Especialización en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. En ella, se trabajó la aplicación del muralismo como una estrategia lúdica para solucionar parte del problema de esta investigación: la falta de psicomotricidad fina en los estudiantes; así, por medio de una herramienta que integra no solo el manejo de estas falencias, sino también otras habilidades fundamentales para el desarrollo del sujeto, se entrevió que el mural podría ser una estrategia idónea.

Pero antes es preciso referenciar el punto de partida para abordar el problema como tal, que se concreta por medio de las conversaciones aleatorias con la comunidad de docentes. Ellos manifestaban que la materia de Artística era una práctica de dibujo libre, y aunque es importante este ejercicio dentro del área, solo es una parte pequeña de las actividades para el desarrollo integral del estudiante. Esta idea no solo se mantenía latente en los profesores y directivos, sino también en la comunidad educativa en general y eran los mismos estudiantes los que proponían de forma reiterativa el dibujo libre para desarrollar.

Desde este punto de partida, se establece un diagnóstico general con los estudiantes por medio de los resultados en la clase de Artística; los ejercicios de dibujo y la revisión de la bitácora de clase muestran la necesidad de reforzar la psicomotricidad fina; se empieza, en primera instancia, a recoger información en los cursos superiores donde se enfocaron las técnicas y las teorías del dibujo. Se observó, entonces, que estas habilidades eran muy básicas y las personas que poseían alguna destreza era porque ya tenían la iniciativa de aprender por ellas mismas. A partir de ello, se recolectó información desde la experiencia como docente en el aula, lo cual permitió identificar el fenómeno del estudio. Fue así como se estableció la interrelación de los diferentes elementos del fenómeno y se realizó un diagnóstico de los diferentes comportamientos en los estudiantes (Ander-Egg, 1995; Padua *et al.*, 2018).

La práctica de elaboración del mural se llevó a cabo en las instalaciones del colegio. La población de estudio se conformó con treinta estudiantes que decidieron participar en el taller del mural *La cantaora*; estos estudiantes pertenecían a los grados décimo y once de bachillerato con edades entre los 15 y 22 años como se muestra en la tabla 8.1. Se seleccionaron dichos grados porque

los jóvenes de esas edades son más propensos a caer en los distractores sociales que se presentan en la comunidad, tal como se explica a continuación:

Durante la adolescencia se presentan cambios a nivel cerebral que aumentan la participación de los adolescentes en situaciones de riesgo, esto se debe a la interacción de la red socioemocional encargada de los estímulos sociales y emocionales y la red de control cognitivo la cual regula la respuesta a los estímulos, dentro de la adolescencia la red socioemocional incrementa su actividad en comparación con la red del control cognitivo, generando la presencia de los adolescentes en situaciones que afecten su integridad. (Steinberg citado en Arias *et al.*, 2017, p. 10)

Tabla 8.1. **Identificación por edad y sexo de la muestra de estudiantes seleccionados**

Sexo	Edad	Cantidad
Mujer	15 y 16	5
Hombre	15 y 16	8
Mujer	17 y 18	3
Hombre	17 y 18	4
Mujer	19 y 20	1
Hombre	19 y 20	6
Mujer	21 y 22	1
Hombre	21 y 22	2
Total de estudiantes		30

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se plantea la variable principal del estudio del muralismo como una herramienta de creación que fue llevada a cabo como proyecto de aula desde la asignatura de Artística para los estudiantes que decidieron formar parte del proyecto. La participación de los estudiantes no era obligatoria ni evaluada. De esta forma, se esbozaron las pautas teórico-prácticas para el desarrollo de la psicomotricidad fina, empezando con un taller, es decir, los

conocimientos que el estudiante debe asimilar para poder culminar satisfactoriamente el proyecto de aula.

Cuando se empezó el taller se partió del conocimiento adquirido que tuvo el estudiante en comunicación visual durante el bachillerato. Estas son las herramientas con las cuales contó para la creación de las propuestas gráficas o bocetos. Para el desarrollo de este conocimiento, se reforzó la formación en conceptos prácticos en el dibujo, el color, la diagramación y en los principios de la teoría de la imagen con el fin de poder dar respuestas a las distintas necesidades o dificultades que se encontraran a la hora de desarrollar los bocetos.

Por otro lado, fue importante explicar el aspecto sociocultural que tiene una intervención por medio del mural en un territorio. Cuando se hace una intervención urbana esta conlleva un discurso implícito, una práctica con códigos y mensajes, una responsabilidad en la acción con unas posibles consecuencias. Por lo tanto, se añadió un proceso de preproducción en el que se hizo el estudio de campo para prever estas dificultades.

El mural como medio de expresión acude al establecimiento de apropiación territorial. El aporte a la construcción cultural es una estrategia de expresión pública para la reapropiación y resignificación de lo simbólico, es una forma de la democratización del arte. El alcance que se logra en la comunidad es significativo y abre la reflexión para mirarnos y conocernos en estos espacios itinerantes dentro de lo público, tal como lo enuncia la icónica frase “diseño gráfico para la gente” de Frascara (2000).

Según Vasconcelos (1920) hablar de la creación artística es hablar de su estructuración, y hace referencia a tres niveles:

1. La forma: características como el color, el estilo, el uso de la perspectiva, la proporción, el equilibrio, todo aquello que responde a lo material, lo que se ve en primera instancia que abarca el campo estético.
2. El contenido: la narrativa, es la historia que se cuenta.
3. La idea o concepto: el porqué y para qué de la intervención (citado en Sánchez, 2020).

Con ello, la teoría está ligada a la práctica, es cómo la práctica debe de estar presente a lo largo de todo el proceso de desarrollo del estudiante como

eje fundamental para la transmisión del conocimiento. Esto trae la necesidad de desglosar conceptos claves como lo son *el lenguaje visual* y entre ellos la teoría de la *gestalt*, para después llevarlos a la práctica en la creación del mural.

Lenguaje visual

Se entiende como lo que se percibe a través de la imagen, sea comunicativa o significativa. El lenguaje visual son códigos que responden a un entorno social, cultural o educativo con un fin semántico. Para la creación del lenguaje visual, se tiene en cuenta el significante o la parte tangible o física en la imagen (la forma) y el significado, que es el concepto o la idea de la cual se quiere representar, un ejemplo de ello es el concepto del *amor* representado por medio de un corazón en el que el significante sería el dibujo del corazón y el significado es el concepto de amor. Por medio del lenguaje visual, se aborda la transmisión de las emociones en la representación que puede ser concreta o abstracta y con distintos medios con los que se cuenta para ello.

Teoría de la gestalt

Está relacionada con el lenguaje visual, pero en referencia a la respuesta psicológica que se tiene, la cual obedece a la percepción. Dentro de esta existen leyes, una de ellas es la ley de la figura-fondo en la que el cerebro es incapaz de identificar cuál es la figura o el fondo.

A partir de la creación colectiva con los estudiantes, se vio la necesidad de documentar con el método descriptivo los instrumentos para la recolección de la información. Según Hernández *et al.* (2014), los estudios de este tipo son aquellos que caracterizan situaciones que generalmente ocurren en condiciones naturales; pretenden describir la distribución de variables, sin considerar hipótesis causales o de otra naturaleza. Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. En este caso, los

principales instrumentos para la recolección de campo fueron la observación descriptiva, la bitácora de campo y el registro fotográfico.

La observación descriptiva

Es un método cualitativo que se usó para evaluar las características de la población estudiantil en su contexto cultural y sus particularidades, describiendo su comportamiento en relación con el desarrollo de las habilidades psicomotoras para la representación por medio del dibujo, la creación de medios de expresión gráfica y así poderlos emplear en los murales.

La bitácora

Es un diario de campo que registró los procesos en forma cronológica con el fin de identificar talentos, capacidades y avances en los procesos de creación de los estudiantes, sus aficiones, las percepciones, las actitudes, sus opiniones o experiencias para orientar los talleres y personificarlos para la apropiación del proceso en general como también los comentarios y aportes de la comunidad al desarrollar el mural.

Registro fotográfico

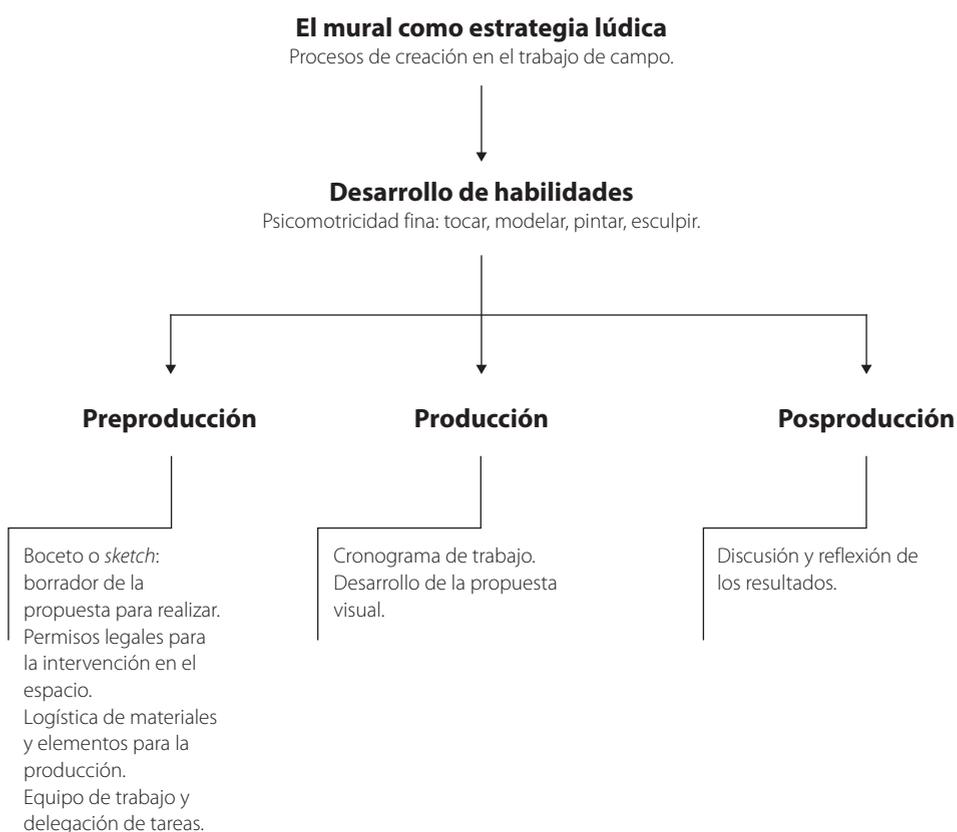
Registro temporal instrumental para la captura y documentación de aspectos físicos en el desarrollo de los murales a lo largo de la creación y las acciones de intervención en este. Dicho recurso posibilita la posterior interpretación con información gráfica desligándose de cierta forma de la subjetividad del relato.

Entrevista no estructurada

Según Flick (2007), las entrevistas no estructuradas son más espontáneas y obedecen a una planeación que se adapta a los contextos y a la cotidianidad. De allí que las personas van más allá de las preguntas sin limitarse por lo que se planeó.

Cabe resaltar que en la elaboración del mural se contempla el aprendizaje de pasos fundamentales que a veces se hacen intuitivamente, pero que son técnicas y procedimientos enseñados de parte del docente al estudiante directa o indirectamente; un ejemplo de ello es el proceso sistemático y metodológico en la creación del mural (véase el diagrama 8.1). A partir de lo mencionado, se determina que este sistema forma parte de la estrategia global planteada en esta investigación de forma implícita.

Diagrama 8.1. **Proceso para la creación del mural**



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Teniendo como atributo la experiencia adquirida en el aula de clase y las vivencias del contexto en el que nos encontramos desde el registro fotográfico del taller, la práctica del mural, los relatos de los estudiantes registrados en la bitácora de campo, la muestra de los dibujos; y de la indagación inicial sobre los conocimientos previos que se le realizó al grupo, se pudo observar que algunos estudiantes solo entendían el dibujo como la representación gráfica.

Por otro lado, las apreciaciones sobre técnicas del mural fueron escasas. Pero esto no fue una generalidad, pues algunos estudiantes hicieron evidente que conocían los conceptos del arte y la pintura, los cuales habían aprendido en los cursos anteriores que habían tomado o por la transferencia del conocimiento de padres o cercanos. Por consiguiente, se alude a que existió un conocimiento previo, relacionado con el uso de los aerosoles, la pintura en obra blanca, los dibujos artísticos y geométricos, el concepto de *borrador* y *boceto*, los materiales y herramientas de pintura, la escala, la teoría del color y la pintura artística.

En la etapa de reproducción del mural *La cantaora*, se observó en el grupo de trabajo un buen comportamiento tanto para su elaboración grupal como en la adquisición de procesos cognitivos. Es decir, mientras se impartía el taller del mural, se observó que los estudiantes fortalecían la atención, la memoria, el lenguaje, entre otros, y en general disponían de buena actitud. En la explicación de técnicas de dibujo y pintura, se presentó la colaboración mutua entre estudiantes, ya que los que entendían un tema expuesto en el taller les explicaban una segunda vez a los compañeros que no comprendían los conceptos o la técnica.

Algunas sesiones del taller del mural fueron impartidas en horas de clase de la asignatura de Artística. Inicialmente el grupo de trabajo era de diez estudiantes, pero la curiosidad generada en los que no participaban y la expectativa de los que sí formaban parte del grupo de trabajo motivaron para que al final resultara un grupo de treinta estudiantes que se incluyeron en la dinámica. Al final, se tenía un grupo considerable y con un compromiso alrededor de las actividades del cronograma.

Mientras se avanzaba en las actividades del taller, dos de los estudiantes reconocieron la importancia de manejar las herramientas visuales para la reproducción cuando nos enfocamos en cómo llevar las ideas al papel. Por

un lado, un grupo tomaba referencias del internet; por el otro, se ayudaban de relatos personales o locales para este ejercicio. Con esto, se dieron cuenta de que, para la materialización de esas ideas, se recurría a la generación de bocetos después de la lluvia de ideas de la preproducción. Concluyeron, entonces, que con estos insumos se optimizaba el tiempo para presentar propuestas individuales o grupales, y fue creciendo de alguna forma la conciencia en la utilización de estos pasos fundamentales en el desarrollo del proyecto.

La propuesta ganadora que se tuvo en cuenta para el desarrollo del mural fue expuesta por un estudiante del taller. Nació a partir de la lluvia de ideas y se materializó recurriendo a símbolos culturales ya existentes y familiares en la música del Pacífico representados por una cantaora de música tradicional como el personaje principal. Esta idea reforzó la narrativa visual añadiendo un texto para generar un mensaje directo: “Que nadie apague tu voz para sentir y decidir”. Para la imagen nos basamos en la fotografía de un fotógrafo de Tumaco, Didier Alejandro Cuero Marquinez (véase la imagen 8.1).

Imagen 8.1. **La cantaora**



Fuente: D'Alejo Fotografía (2019).

La participación activa creció en toda la elaboración del mural por parte de los integrantes. Si bien se observaron alumnos altamente proactivos en proponer ideas, en tomar la iniciativa y en realizar actividades, también se observaron estudiantes pasivos. A dichos estudiantes se les motivó a participar en todo el proceso, ya que solo se limitaban a realizar las actividades que el instructor o líder les proponía y eso fue cambiando en el transcurso de las actividades, lo cual se reflejaba en sus propuestas y toma de decisiones. Se observó por relatos de los mismos estudiantes la función colaborativa para llegar a tiempo al punto de encuentro y desarrollar el cronograma de trabajo del mural. Los equipos de trabajo tomaron la iniciativa de pasar recogiendo a sus compañeros formando una ruta común por si a alguien se le olvidaba o para llegar acompañados a la actividad. Muchos de ellos se comunicaban por chat desde sus dispositivos móviles para sincronizar la llegada. Otra característica fue el delegar: mientras unas personas se encargaban de preparar los elementos para trabajar, otros adelantaban la adecuación del espacio, así establecieron funciones y responsabilidades que eran el motor para que las jornadas fuesen más productivas.

A partir del desarrollo del mural, se detectó la necesidad de un líder que motivara a los compañeros que en ocasiones, por el sofoco del clima o por causas personales, disminuían su contribución a las actividades. Este papel de liderazgo no era ejercido por una sola persona, sino que se rotaba por el más dispuesto para desarrollarlo. Incluso, por iniciativa de ellos, también se formaron espacios de descanso que se aprovechaban para tomar algún refrigerio o para discutir sobre algún tema relacionado con las actividades del día.

En la primera etapa de la producción del mural, nos enfocamos en hacer el fondo y las siluetas; al momento de coger el pincel y empezar a formar los perfiles, había estudiantes que tenían mayor motricidad fina, mayor precisión, coordinación, rapidez y finura. Por tal motivo, decidieron dividirse en secciones y procesos. Mientras unos se dedicaron a perfilar; otros, a fondear y rellenar; esta habilidad fue cambiando en algunos estudiantes, ya que en el proceso desarrollaban esa destreza o adquirían mayor autoestima y reforzaban el trabajo en general.

La imagen tuvo algunos cambios que nacieron a partir de su composición inicial, ya que, en principio, se quería hacer plana sin mucha textura para

no abordar el volumen a la hora de pintar. Por otro lado, en el momento de diagramar el texto, se vieron inconsistencias en su peso. Estos cambios se basaron en darle mayor peso a la imagen a la derecha, para que esta zona fuera donde terminara el texto. Así, la composición asimétrica cumplía la función de proporcionarle mayor espacio al personaje del mural en la izquierda para que diera la sensación de poder cantar con mayor disponibilidad en referencia al espacio libre.

Una de las disposiciones para asumir las funciones dentro del grupo de trabajo se apreció cuando, al darse cuenta de que los materiales eran finitos y el presupuesto reducido por la autogestión del mural, se formó una conciencia del cuidado y de sacarle mayor provecho a los recursos. Incluso, uno de ellos tomó el papel de repartidor, él era el que regulaba el uso de las pinturas dando porciones reducidas en vasos desechables reciclados de la cafetería para que no se secaran o no se desecharan al finalizar la jornada. Así mismo pasó con los pinceles, trapos y vasos que se distribuían para el manejo de las secciones cromáticas, como también el manejo de los residuos en cada jornada.

Se comprobó, a partir de los diálogos y las notas registradas en la bitácora de campo, que algunos estudiantes no distinguían la diferencia entre muralismo y grafiti, si bien entendían la necesidad del medio para la expresión y la comunicación. Por consiguiente, se mostró la importancia de poder expresar varios temas con una postura crítica para la producción de otros murales en los que las problemáticas sociales cobraran mayor importancia. Estos temas de los que hablaban resumían los problemas que atañen hoy en día a la población y al derecho de desarrollarse en ambientes sanos y con la libertad para expresarse.

Mientras se iba formando el mural, a una de las estudiantes le pareció que ornamentar la propuesta con las letras interviniéndolas con líneas internas generaba un volumen tenue desde la luz y la sombra. Por otro lado, la adición de puntos circulares en lugares específicos del atuendo de la cantaora daría ese toque artesanal y minucioso a la propuesta visual como se muestra en la imagen 8.2.

Imagen 8.2. Relieve de las letras a partir del estudio de la luz y sombra



Fuente: elaboración propia.

Además, se observó el crecimiento paulatino de la participación en la expresión de sus ideas. Un ejemplo de dicha participación fue la apropiación de la técnica del color por parte de dos estudiantes, ya que fueron capaces de transmitirles a sus compañeros el conocimiento de mezclar diferentes colores en las proporciones adecuadas para obtener un nuevo color. Los estudiantes paulatinamente se sintieron motivados para hacer un análisis más profundo de lo que transmitía el color a nivel simbólico y psicológico. Se formularon preguntas alrededor del discurso o la intención comunicativa y si estas representaban la intención por la cual hacían el mural o no. Así, el indagar al respecto hizo que se generaran nuevas preguntas que gestaban el espacio propicio para la construcción de un pensamiento crítico, en el que las imágenes comunican y significan, pues el lenguaje visual es otra forma de aprender modificando criterios personales sobre los temas tratados.

A partir de la opinión de los estudiantes externos al grupo de trabajo que se detenían a observar el mural por curiosidad, estos trataban de aludir a lo que intentábamos transmitir por medio del mensaje, la composición y el manejo del color como parte de una propuesta estética y comunicativa. Unos acertaban

Imagen 8.3. Mural finalizado de *La cantaora*

Fuente: elaboración propia.

con la intención de este, que fue explícita en su configuración final del mural, pero en otros, en mínima cantidad, era ambiguo este fin posiblemente por la falta de comprensión o sencillamente porque les faltaba analizar con más profundidad el contenido. Como resultado, el mural se terminó, como se ve en la imagen 8.3, el cual tenía la intención de transmitir no solo el mensaje semántico, sino también de construir un referente simbólico para todos los que se vieron involucrados en él.

Se registraron los comentarios positivos de la comunidad educativa a partir de entrevistas no estructuradas y aleatorias, que en general mostraban la buena actitud, el aprovechamiento del tiempo libre y la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, como por ejemplo, las estrategias lúdicas. Comentarios como el que realizó un profesor: “Que bueno, profe, que los muchachos aprovechen el tiempo”; o el de un estudiante: “Que chévere, profe, quedó bonita la pared”, o el de un padre de familia: “Al menos no andan de vagos”. En el diagnóstico final registrado en la bitácora y que se les realizó a los estudiantes, a la pregunta ¿qué les pareció la actividad? (refiriéndonos a la estrategia lúdica), se tuvieron respuestas como “muy chévere, profe, ojalá se

realizaran más murales de estos para aprender más” o “qué bueno, profe, que aprovechemos el tiempo en las tardes” y “así podemos compartir con nuestros compañeros”.

Discusión

De acuerdo con la metodología descriptiva planteada para llevar a cabo el objetivo de esta investigación, se realizó un análisis del resultado obtenido en el que se identificaron diferentes competencias adquiridas por los estudiantes; una de las más sobresalientes es la participación constante y activa en la creación y culminación tangible del mural.

El proceso para la creación del mural fue paulatino y secuencial; así, en el comienzo, al hacer el mural, los estudiantes ya tenían la motivación necesaria para llevarlo a cabo y terminarlo. Se observó que ya conocían aspectos básicos sobre el tema tanto a nivel técnico como social, pero estos se fueron reforzando en la práctica y en especial se reforzó la atención y concentración para la ejecución de las actividades del cronograma, como también la memoria y el lenguaje. Otro aspecto importante es que se logró conciliar el tema que se desarrolló y la expresión artístico-musical fue el punto de más interés.

De la indagación previa del grupo de trabajo en el aula, se encontró que hay estudiantes con conocimientos sobre el arte, que manejan técnicas de dibujo y la pintura. Es importante destacar que aún existe una marcada cultura en las costumbres y tradiciones locales, lo cual permite la trasmisión de conocimientos de una generación a otra o entre grupos sociales. Esto resalta cuando se observó que tres estudiantes manifestaron conocer la labor de carpintería y el uso de la pintura sobre ella; dichos conocimientos son heredados por el oficio de los padres o familiares. Esto demuestra que actividades como la carpintería, ebanistería, mecánica de motores, construcción y reparación de embarcaciones, pintura, entre otros, influyen directamente en las habilidades de creación y motricidad fina de los estudiantes.

Mientras transcurría la producción del mural, los estudiantes fueron dándose cuenta de que el mensaje podía transmitirse de distintas maneras. Por lo tanto, la necesidad de tener el conocimiento en el manejo y uso del lenguaje visual aporta a la construcción de herramientas comunicativas asertivas.

Cuando el mensaje está acompañado del uso de las metáforas, proporciona mayor peso a la propuesta gráfica y, por ende, a la idea que se trata de expresar.

Existe una transversalidad en las manifestaciones artísticas que nos llamó la atención cuando se presentan intervenciones musicales en el territorio satingueño. Es inherente la conexión rizomática con otras manifestaciones culturales en las que el ritmo está en su cotidianidad y su espíritu se regocija en la música.

De allí que los estudiantes hayan propuesto que las jornadas de intervención debían de estar acompañadas por sus paisajes sonoros para estimular su trabajo con música tropical-urbana por medio de pequeños bafles portables. Estos tres componentes: música, jóvenes e intervención, formaron por algunos momentos referencias espaciales como el punto de encuentro de más jóvenes que eran itinerantes en las jornadas. Aunque esta dinámica dispersaba muchas veces el trabajo de los estudiantes, fue importante para desarrollar un ecosistema de lúdica y esparcimiento que apartaba el estrés de las actividades.

En ese sentido, se identificó el reconocimiento social para los estudiantes que estuvieron más constantes en esta actividad, pues los relacionaban como artistas muralistas. Aun así, surgió la inquietud del fomento cultural desde las autoridades locales o desde las instituciones educativas, o sencillamente la perpetuación de forma autónoma de esta clase de actividades. Fue un lugar en el que se le daba la alternativa al estudiante de alejarse o desconectarse de los contextos nocivos y dañinos para su desarrollo; fue abrir el panorama a contemplar otras alternativas y otras verdades contextuales (Maríñez Sánchez, 2018).

En el hacer, recordar, expresar de forma oral y prestar atención a la elaboración del mural por parte de los estudiantes, se favoreció el desarrollo cognitivo y comunicativo. El mural incluía de forma directa la capacidad de adaptación del estudiante al ambiente y al trabajo en equipo, por lo tanto, la interacción entre los compañeros era ineludible. Es así como el mural generó una experiencia que estimuló su capacidad de aprendizaje, como se mencionó; llevados por la curiosidad en el tema, los estudiantes tomaban la iniciativa de preguntar e indagar aspectos que les ampliaban el panorama para abordar mejor este tema; hechos observados también por Serna *et al.* (2017), en los que se maneja el muralismo como el método para fomentar las habilidades cognitivas y estas, a su vez, fortalecen la argumentación oral.

El trabajo en la materia de Artística muchas veces se vuelve individual cuando se trata del aprendizaje de técnicas del dibujo. Por lo tanto, el estudiante desarrolla formas de trabajo que van acordes con esta dinámica. Pero, cuando se genera esta clase de espacios de creación como es el caso del mural, en el que la creatividad y los resultados de cada proceso están alimentados de forma colectiva, es cuando se empieza desde una idea básica, y en las mesas de trabajo, con una intención consensuada en la que el trabajo en equipo, la cooperación y la confianza se enmarcan en una línea de aprendizaje que motiva al estudiante a aprender, convivir y entender al otro.

Por otro lado, se encontró que, dentro de los recursos humanos, se formaron funciones que fueron fundamentales. Unas personas animaban el ecosistema de trabajo, mientras otras eran muy buenas para el dibujo y la pintura y a otras les iba mejor en administrar la parte física de esos recursos en lo referente a las pinturas. Todos estos atributos se fueron viendo en la marcha, pues la necesidad generó la adecuación o la creación de actividades que ayudaran a este fin.

Ahora bien, cuando empiezan a florecer las funciones y los perfiles en cada estudiante dentro del proyecto, se reparten las responsabilidades. Existen estudiantes que demuestran las habilidades de liderazgo, de iniciativa y de motivación; tal comportamiento es crucial para formar un ambiente de trabajo cómodo, dinámico y organizado. En el caso del mural, existieron tres clases de liderazgo: uno que se encargaba de que llegaran al punto de trabajo y la presencia de los compañeros en las actividades; otro que correspondía al desarrollo técnico del mural; y otro que era quien trataba de resolver los problemas en general de los materiales y la organización para el manejo de estos.

Los conceptos aprendidos desde la materia de Artística, en cuanto al color, la forma, la textura y la composición, están reflejados en la etapa del desarrollo del boceto y reforzados en el taller previo al mural. Estos conocimientos muestran una actitud frente a la retórica del lenguaje visual para crear la imagen, hacerla tangible y definirla. Este paso posibilita la utilización de ese espacio para la optimización del tiempo y su premura, lo que evita los contratiempos en su finalización.

Otro de los aprendizajes significativos tiene que ver con la utilización de los distintos recursos. Uno de ellos es que no todos tenían disponibilidad de tiempo por varios factores, sean familiares, laborales o sociales. Estos factores hacían

que manejaran otros ritmos, pues los estudiantes muchas veces no estaban de forma presencial en el transcurso de las jornadas completas del taller y elaboración del mural, pero aun así esto nunca los frenó para aportar desde cada quien lo que tenían para compartir.

Es interesante ver cómo la intervención del mural permite comunicar un mensaje y generar debate para escogerlo y expandirlo. Se toma conciencia de que el mensaje debe de tener elementos que ayuden a la construcción de la identidad territorial, que tenga un impacto y exista una interacción pedagógica con el transeúnte. La finalidad fue fortalecer el proceso crítico en el estudiante y buscar las razones del mensaje: “Todas las representaciones visuales generan conocimiento, pero las representaciones visuales de carácter artístico son las que tienen como objetivo específico generar conocimiento crítico” (Acaso, 2009, p. 129). Por consiguiente, estos espacios asumen la responsabilidad que tienen como directriz muchas instituciones educativas: formar el pensamiento crítico en los estudiantes y el mural como medio lúdico responde a este fin.

A partir de los resultados en el proceso del mural como estrategia lúdica, se aprecia que los elementos encontrados favorecen la labor pedagógica para que sea un componente transversal en el currículo académico y así se produzca el aprendizaje significativo a lo largo del proceso de enseñanza. En este caso concreto, la materialización en el mural debe ser una necesidad para seguir fortaleciendo habilidades en distintos campos del saber. Estos son procesos de aprendizaje que repercuten en la motivación, la comprensión del texto, la adquisición de nuevos conocimientos, la retención de contenidos y la memoria a largo plazo.

El aprendizaje de las técnicas del dibujo es una parte de un sistema que se debe dar por medio de los bocetos como representación gráfica. Cuando se realiza esta clase de actividades, se hace evidente el desarrollo de las habilidades de psicomotricidad fina para la manipulación de herramientas complejas como es el caso del lápiz, los colores y los soportes en los que se trabaja. Como resultado se determina que todas estas habilidades también están relacionadas con la parte social como un punto muy importante en el recorrido de todo este proceso.

Conclusiones

Las evidencias que aportan estas experiencias sobre la implementación del muralismo como estrategia lúdica por medio de las técnicas del dibujo y de las expresiones gráficas como es el muralismo permitieron mejorar la psicomotricidad fina en los estudiantes de los grados décimo y once de la Institución Educativa La Inmaculada. Este es un recurso valioso para llevar a la práctica no solo en la asignatura de Artística, sino también en la vida cotidiana al desempeñar estas actividades que exigen estas destrezas. El taller sirvió en esta medida como un focalizador del grupo de trabajo, lo que les permitió a los estudiantes que se afianzaran tanto en la teoría como en la práctica para integrar este conocimiento a otras habilidades y tareas.

El desarrollo de la investigación permitió establecer un fenómeno de estudio, identificando las dificultades que presentaron los estudiantes con referencia a la psicomotricidad fina; después, se reforzaron por medio de la creación del mural. Para el desarrollo de este campo, se tuvo en cuenta la formación en conceptos desde la asignatura de Artística, como por ejemplo el dibujo, el color, la diagramación y la teoría de la imagen. El afinamiento de estos conceptos les permitió a los jóvenes fortalecer sus capacidades de imaginar, discernir, interpretar, comprender, representar y de analizar para lograr así el desarrollo del trabajo individual y en equipo.

Por otro lado, pero sin desligarse de esta reflexión, está el aspecto sociocultural que tiene el mural, su impacto y la construcción de valores dejando un registro espacial en el territorio. Esta clase de acciones genera en las personas mayor pertenencia con el espacio. Uno de esos grandes logros que se dio naturalmente fue que los estudiantes ampliaron su acervo cultural tanto en la apreciación estética de otros muralistas como en la interpretación de ideologías desde las problemáticas sociales.

El ecosistema creado por el grupo de trabajo fue muy satisfactorio, la participación activa empezó a crecer en la medida en que se iban incluyendo estudiantes motivados. La innovación de la actividad hizo que el espíritu de confianza y automotivación se reflejara en dichos estudiantes a la hora de trabajar volviendo más dinámico su ritmo. Los procesos de creación colectiva se fueron ahondando cuando se empezaron a formular preguntas encaminadas a

observar, describir, exponer y debatir ideas con relación a la lectura, la creación y de la interpretación de la imagen. Con ello, surgió un nuevo enfoque en la apreciación estética del mural como un medio de expresión que puede tener su repercusión social en que se construye y se enriquece en la pluralidad del pensamiento.

La utilización de los instrumentos de recolección de datos como la observación y la fotografía permitió evaluar y hacer retroalimentación en todo el proceso de desarrollo de este proyecto. Estos presentaron algunos aspectos tanto positivos como negativos; de los aspectos positivos se pueden resaltar la identificación y pertenencia territorial que nace cuando se participa en las expresiones gráficas a través del mural que ayudó en la construcción del ecosistema y el bienestar en las jornadas de trabajo. Un valor importante latente en los estudiantes fue el afianzamiento de habilidades sociales como parte de un sistema o un rizoma.

En cuanto a los aspectos negativos, se puede mencionar que algunos estudiantes carecían de destrezas en el dibujo; tenían pasividad, falta de interés, eran irresponsables en el cumplimiento del horario de trabajo, el uso y el manejo de las pinturas, entre otros. Se observó en el desarrollo de este proyecto la repercusión de los problemas sociales que se presentan en el municipio: consumo de sustancias psicoactivas en la juventud, los conflictos por parte de grupos armados y la dificultad de la libre movilidad en el municipio y la situación económica de algunas familias. Estos factores hacen que los jóvenes tengan que trabajar para ayudar con la economía del hogar, desligándose en muchos casos de los procesos de formación que se imparten desde las instituciones educativas.

Por último, un aspecto significativo para seguir indagando y formando esta clase de espacios lúdicos fueron los testimonios tanto de parte del grupo de trabajo como de los visitantes y transeúntes con relación a la permanencia de esta clase de talleres. Los estudiantes emplean el tiempo libre en actividades encaminadas a los procesos de creación e interacción. Más allá de ello, existe también la formación de su propio criterio que sirve para la creación de narrativas no lineales desde posturas críticas, reflexivas y propositivas en la representación de la realidad y la necesidad de expresarlo o comunicarlo y que con el muralismo se pueden alcanzar.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata. <https://www.academia.edu/download/52067149/La-Educacion-Artistica-No-Son-Manualidades.pdf>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Magisterio del Río de la Plata.
- Arias Vargas, A. M., Canti Forero, D. K. y Torres Ladino, K. R. (2017). *Factores de riesgo psicosociales en adolescentes de una institución educativa del barrio 13 de Mayo, Villavicencio* [tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7071/1/TP_AriasVargasAdrianaMarcela_2017.pdf
- Constitución Política de Colombia de 1991 (2022). Editorial Rothman. <https://t.ly/HwltV>
- Frascara, J. (2000). *Diseño gráfico para la gente*. Ediciones Infinito. http://www.fadu.edu.uy/seminario-producto/files/2012/09/Diseno_grafico_para_la_gente_frascara.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4073449&pid=S2007-5057201300030000900004&lng=es
- Gómez, K. L., Rodríguez, A. L. y Beltrán, Y. A. (2019). *El grafiti como una herramienta pedagógica para el fortalecimiento del análisis del lenguaje visual en contextos educativos* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/46643>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (vol. 4, pp. 310-386). McGraw-Hill Interamericana. <https://dspace.scz.ucb.edu.bo/dspace/bitstream/123456789/21401/1/11699.pdf>
- Ley 70 de 1993 (27 de agosto), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* 41.013. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.htm
- Ley 397 de 1997 (7 de agosto), por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. *Diario Oficial* 43102. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0397_1997.htm

- Maríñez Sánchez, C. (2018). El problema de la confianza desde la hermenéutica filosófica: Comprendiendo sus rendimientos interpretativos en la sociedad contemporánea. *Revista de Filosofía*, 74, 139-152. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-43602018000100139&script=sci_arttext
- Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H. y Borsotti, C. (2018 [1979]). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. y Rossell, B. P. (2009). *El muralismo como estrategia instruccional para promover el aprendizaje significativo de la historia de México* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/26718.pdf>
- Pérez, J. V. (2014). *La proyección del dibujo en las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza artística superior. La vectorialidad en las aplicaciones informáticas del diseño* [tesis de doctorado, Universidad Miguel Hernández]. <http://hdl.handle.net/11000/1662>
- Rodríguez, P. y Bonilla, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Editorial Norma. <https://t.ly/eg0a>
- Sánchez, A. B. (2020). La política artística de José Vasconcelos. *Panambí. Revista de Investigaciones Artísticas*, (11), 9-15. <https://ieya.uv.cl/index.php/Panambi/article/download/2153/2655>
- Serna, J., Acosta, M. y López, D. P. (2017). *El muralismo como recurso pedagógico para fortalecer la argumentación oral: "Quién cuenta una historia, genera un mundo"* [tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <http://hdl.handle.net/10656/5105>
- Vasconcelos, J. (1920). *La creación artística*. Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 9. Relatos familiares: la literatura y la música como experiencias transformadoras*

Paola Andrea Tobar Marín

Maritza Serna González

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación *Relatos de familias: aproximaciones comprensivas frente a la incidencia de la lectura y la música en las dinámicas familiares*, cuyo objetivo fue comprender de qué manera las experiencias literarias y musicales inciden en las dinámicas familiares y consolidan entramados comunitarios complejos en las interacciones dentro del hogar. Este estudio cualitativo con enfoque hermenéutico-fenomenológico y metodología narrativa contó con la participación de grupos familiares de la Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja y la Escuela de Música Villa Laura perteneciente a la Red de Escuelas de Música de Medellín. Dentro de los resultados y conclusiones, se destaca que las familias reconocieron la importancia del tiempo dedicado a sus hijos en el hogar, en las actividades escolares y extracurriculares. Así mismo, se reveló que la presencia de los padres en los procesos académicos, literarios y musicales favoreció la permanencia de los niños y adolescentes en los proyectos. De igual forma, se observó un impacto en las dinámicas familiares, en las cuales se logró una participación de la figura paterna en las actividades escolares, cuando era la madre quien tenía mayor protagonismo; lo anterior permitió fortalecer las relaciones de ambos con sus hijos.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.10>

Introducción

Para iniciar, cabe destacar que la familia es el primer y más importante agente socializador y culturizador. Allí, se fortalecen los vínculos afectivos que están sujetos a condiciones psicosociales internas. En el contexto familiar, los niños adquieren gradualmente valores ético-políticos para el desarrollo humano que les permiten afrontar las dimensiones social, cultural, laboral, académica, entre otras. Muchos autores afirman que las adecuadas prácticas de cuidado y el acompañamiento constante en este contexto, sobre todo en los primeros años de vida, son muy importantes, ya que a partir de esas primeras etapas de desarrollo se definen aspectos de la personalidad, y con la imitación, la consolidación de prácticas socioculturales.

En tal sentido, este capítulo indaga sobre las incidencias que tienen las experiencias extracurriculares de carácter literario y musical en los integrantes de seis grupos familiares: tres de la Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja y tres de la Escuela de Música Villa Laura, perteneciente a la Red de Escuelas de Música de Medellín. Ambas instituciones han impactado significativamente a las comunidades beneficiadas y a la ciudad con programas y proyectos extracurriculares en literatura y en música, como es el caso de Lectura Gozosa y Aulas de Paz, implementados por la Escuela Normal Superior Cristo Rey. Asimismo, la Escuela de Música Villa Laura ha implementado los conciertos didácticos de ciudad, conciertos para la comunidad y la familia, o iniciativas fundadas en la metodología del aprendizaje basado en proyectos como Ecolared y Familia, Literatura y Música, entre otros.

No obstante, dichas instituciones no cuentan con suficientes materiales escritos basados en trabajo de campo con los grupos familiares, sino en estadísticas de participación semestral, índices de permanencia y deserción, entre otros. Por ende, la investigación base del presente capítulo se propuso visibilizar las percepciones y sensaciones de los interlocutores alrededor de la incidencia de las experiencias literarias y musicales en las dinámicas familiares, mediante la narración de sus historias y vivencias. Por lo anterior, la investigación se ubica en un paradigma cualitativo-comprensivo, un enfoque hermenéutico-fenomenológico a partir de los planteamientos de Ricoeur (1997) y desde un método narrativo, según lo conciben Bolívar *et al.* (2001) en el que el lenguaje

se asume como una posibilidad para construir realidades y dar sentido a las experiencias y a la propia vida.

Es importante destacar que los resultados aquí expuestos podrían representar una alternativa y un punto de partida para posteriores estudios que permitan comprender de qué manera las experiencias literarias y musicales inciden en las relaciones intrafamiliares y en la consolidación de entramados comunitarios complejos.

Gozando en la escuela: entre libros, cartas, cantos y notas musicales

En la Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja se implementa desde hace diez años el proyecto de Lectura Gozosa. Este proyecto tiene como finalidad el desarrollo de un proceso de lectura transversal con la comunidad educativa, en la cual los docentes y estudiantes adquieren competencias comunicativas mediante la lectura de textos literarios y científicos. Las familias se integran al proyecto extracurricular al realizar actividades de lectura en voz alta, lo que genera experiencias literarias significativas en casa. Allí, comparten dos horas de lectura cada bimestre. Cabe destacar que estas lecturas se complementan con otras que desarrollan las familias espontáneamente en el hogar.

En general la población estudiantil se caracteriza por mostrar disposición para el trabajo académico, los estudiantes son alegres, reflexivos, analíticos, participativos, y poseen habilidades de comprensión lectora. Por su parte, las familias apoyan el proceso de formación educativa, atendiendo a los diferentes requerimientos pedagógicos, liderados por la comunidad de la institución.

De otro lado, la Escuela de Música Villa Laura —perteneciente al programa Red de Escuelas de Música de Medellín, la cual fue creada a mediados de los años noventa como iniciativa de transformación social y cultural para las comunidades de escasos recursos afectadas por el conflicto armado— les brinda a las familias y a los estudiantes una oportunidad integral para el desarrollo de habilidades y destrezas musicales mediante actividades extracurriculares. Estas actividades se dividen por ciclos e incluyen formación instrumental, lenguaje musical, expresión corporal, práctica orquestal y coral, con una intensidad de siete horas semanales. Se destaca, así mismo, que padres y acudientes

comparten los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus hijos, a la vez que interactúan en los espacios de la escuela con las demás familias.

La Escuela de Música Villa Laura se caracteriza, en términos psicosociales, por la promoción de espacios de integración y esparcimiento con y entre los estudiantes y sus familias, lo que contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y a la consolidación de valores éticos frente a la vida, frente a sí mismos, frente a lo público, y desde el respeto por el otro y por el entorno.

El proyecto de investigación *Relatos de familias: aproximaciones comprensivas frente a la incidencia de la lectura y la música en las dinámicas familiares* puso en diálogo las reflexiones generadas entre los grupos familiares de dos instituciones que, aunque no cuentan con vínculos interinstitucionales, tienen apuestas compartidas en pro de la vinculación activa de las familias. Dos formas artísticas como lo son la literatura y la música, y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, se articulan con la intención de, por un lado, propiciar experiencias de familia cuando construyen mundos ficcionales, al tiempo que generan papeles objetivos en la construcción de sentido social. Por el otro, hacer partícipes a los interlocutores que se desenvuelven en un entorno musical, en el cual la música se constituye como un medio y no un fin en sí mismo, y se consideran alternativas diferentes, aunque interrelacionadas con la enseñanza musical tradicional heredada del romanticismo, en la cual lo único relevante es la figura individualista del artista genio creador. En este sentido, el proyecto reconoce que la creación literaria y musical, en el sentido propuesto por Vigostky (citado en García, 2012), está transversalizada taxativamente por procesos de construcción de conocimiento colaborativo, por lo cual se enfatiza en la familia como aquel entorno colectivo de colaboración y sus dinámicas.

Revisión literaria

Para el estudio se tuvieron en cuenta las tres categorías centrales que abarcaba el objetivo de investigación y que fueron el horizonte de todo el proceso investigativo: (1) Configuración de dinámicas familiares y conceptos de familia, (2) experiencias literarias y (3) experiencias musicales. A continuación, se expondrá brevemente cada una de ellas.

Configuración de dinámicas familiares y conceptos de familia

Para comenzar, se expone el concepto de *configuración*, que en alemán traduce *gestalt* y que según Latner (1994) se define como “una forma cohesiva que no se puede partir sin destruirla” (p. 23), esta definición es sumamente útil para develar las relaciones entre la familia, la lectura y la música, pues se encuentran profundamente enraizadas entre sí, lo que hace difícil desarticularlas sin afectar su significado en este contexto investigativo. Ahora bien, aunque este apartado se centra en el concepto de *familia*, actualmente es complejo dar una definición única y generalizable, tal y como tradicionalmente se había propuesto desde distintas disciplinas y taxonomías al respecto, ya que como lo afirman Burr y Leigh (1983) “[...] es la institución humana más compleja y fundamental, y es distinta en diversos aspectos de otras instituciones y de la realidad” (citado en López-Montaña y Herrera-Saray, 2014, p. 69). En este sentido, este trabajo se adscribe a las comprensiones de Schumpeter (1995), quien aclara que “[...] es lícito afirmar que como la ciencia de familia utiliza técnicas (de comunicación, de orientación familiar, de trabajo con familia, de investigación, y otras) [...] la ciencia de familia es una ciencia en el sentido de esta definición” (citado en López-Montaña y Herrera-Saray, 2014, p. 70); suscribirse a esta perspectiva de la familia como campo de conocimiento permite reconocer la diversidad de conceptos que existen sobre la familia y sus dinámicas particulares que emergen del contexto social actual.

En línea con lo anterior, se puede afirmar que en los años recientes la aparición de diversas formas de familia, monoparental, recompuesta, homoparental, comunitaria, entre otras, desafía los conceptos sobre familia más tradicionalistas; en este sentido, se prefieren conceptos más flexibles y abiertos como el planteado por Torres *et al.* (2008): “La familia es un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción” (citados en Gallego, 2011, p. 330).

Esta definición posibilita estudiar las dinámicas familiares de manera integral, tomando en cuenta los aspectos que en estas interrelaciones inciden como en el caso de las experiencias literarias y musicales. Así, se asume la familia como una forma de vida colectiva de un grupo indeterminado de personas que

comparten la cotidianidad en un espacio, así como unos recursos, materialidades, tareas domésticas, normas e historias que hacen que sus miembros sean profundamente interdependientes.

Experiencias literarias

La definición que le confiere Dewey (2008) a la experiencia literaria describe ampliamente el propósito de la investigación, cuando afirma que la experiencia se trata de historias, cada una con su propio argumento, su principio y su terminación, cada una con su propio y particular movimiento rítmico y sus cualidades irrepetibles. Desde esta perspectiva, comprendemos a la experiencia como un entramado de vivencias, de sensaciones y de emociones que transversalizan la corporeidad, como componente fundamental para que los niños se desarrollen social, emocional y cognitivamente, en tanto que la literatura tiene la particularidad de construir mundos de ficción, al tiempo que genera papeles objetivables en la construcción de sentido social.

Con respecto a estos mundos ficcionales, la ficción literaria, al despertar sensaciones, habilitar nuevas miradas sobre la realidad y descubrir experiencias basadas en la otredad y en la mismidad (Mignolo, 2015), puede ayudar a los niños a superar duras realidades, por medio de experiencias en nuevos mundos que involucran otras visiones y modos de actuar. Por otro lado, con respecto al papel objetivo del lector, este implica un proceso en el que él es quien completa la construcción del sentido del texto. Desde esta perspectiva, se prioriza lo objetivo, lo medible y lo posible de ser supervisado.

En este orden de ideas, la experiencia literaria, además de estar vinculada a la práctica educativa, también puede ser una práctica íntima, alejada de las normas y las presiones escolares. En este último sentido, nos interesa la lectura desde la experiencia dentro de la familia, por lo cual se enfatiza la capacidad que tiene la literatura para recrear en quien la lee los significados que ha construido de su vida y del mundo, puesto que es “expresión auténtica y real de las diversas sociedades y tiene su propia estructuración y su propia manera de circular en el mundo, motivando constantemente al ser humano a la reflexión y reelaboración de su propio sentido histórico” (Borja *et al.*, 2010, p. 159).

Experiencias musicales

Siguiendo con la definición de *experiencia* aportada por Dewey (2008), podríamos afirmar que las experiencias en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje musical generan interconexiones emocionales que constituyen espacios dialógicos entre compañeros, familias, profesores y el territorio, tal como lo comprendieron los fundadores del programa de la Red de Escuelas de Música de Medellín. Entre estas interconexiones, se destaca aquella que vincula la experiencia humana con la experiencia sonora, entendiendo que la música no es solo un objeto sonoro desvinculado de las relaciones humanas. En este sentido, según Blacking (2006):

Si una pieza musical emociona a una variedad de oyentes, probablemente no sea por su forma externa, sino a causa de lo que esta significa para cada uno en términos de experiencia humana. [...] Incluso cuando alguien describe experiencias musicales en el lenguaje técnico de la música, lo que de hecho está describiendo son experiencias emocionales que ha aprendido a asociar con patrones particulares de sonido. (pp. 100-101)

De otra parte, se encuentra que el programa Red de Escuelas de Música de Medellín nace en el año 1996, con la intención de implementar la enseñanza-aprendizaje de la música por medio de instrumentos sinfónicos en los barrios periféricos de la ciudad, afectados por altos índices de violencia, producto del conflicto armado. Dicho programa estimuló la formación musical de niños y jóvenes como alternativa preventiva para alejarlos de aquellas dinámicas conflictivas. No obstante, las experiencias musicales adquiridas por los participantes, articuladas a las formas en que se involucran sus familias con el programa, aportaron a la comprensión de la función social que tenía la música en contextos de violencia, dando relevancia a aquella afirmación hecha por Blacking (2006) en la que plantea que “la principal función de la música consiste en implicar a la gente en experiencias compartidas dentro del marco de su experiencia cultural” (p. 84). Esta nueva concepción de las experiencias musicales viene transformando el sesgo romántico que ha tenido la enseñanza musical de conservatorio, basada en el virtuosismo instrumental y en el solipsismo; a cambio,

les ha permitido a los participantes el desarrollo de valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la responsabilidad social con el territorio. Además, teniendo en cuenta que uno de los objetivos del programa Red de Escuelas de Música es la transformación social y de las familias por medio de la música, consideramos importante el enfoque constructivista de Vygotski, con su teoría sociohistórica cultural, en la que, como señala García (2012), “el proceso de herencia cultural solo se hace posible mediante un arduo proceso de aprendizaje social, presionado por los adultos cercanos al niño” (p. 107).

Método

El andamiaje metodológico se enmarca en el paradigma comprensivo-cualitativo, con enfoque hermenéutico-fenomenológico y el método que se utilizó en la presente investigación fue el narrativo, puesto que este conocimiento, “en paralelo a otras ciencias sociales, parte de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y a sus mundos” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 21). De esa manera, como lo afirman Bolívar *et al.* (2001), el conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa, en la que el lenguaje media la experiencia y acción, siendo una estructura central en la que los humanos construyen el sentido y el curso de la vida desde sus vivencias e identidad personal, construidas como una narración.

Así, en el proyecto *Relatos de familia: aproximaciones comprensivas frente a la incidencia de la lectura y la música en las dinámicas familiares*, se pretendió incentivar narrativas con la entrevista abierta, la fotopalabra, el mural de situaciones y el árbol de acontecimientos familiares, en el que las familias participantes pudieron darles sentido a las experiencias literarias y musicales dentro de los núcleos familiares. De acuerdo con ello, para esta investigación narrarse es más que un método, es la posibilidad de decir lo no dicho, de reinterpretar la historia de otro modo, de deconstruir las categorías que como educadores se nos han impuesto desde paradigmas oficializados. Por tanto, se parte de la premisa de que los seres humanos son contadores de historias y es a partir de ellas que se van configurando los valores, las creencias, las tradiciones y los modos de pensar.

Los actores definidos para la investigación fueron seis familias participantes de los proyectos base de este estudio: tres de ellas vinculadas al proyecto de Lectura Gozosa de la Escuela Normal Superior Cristo Rey de la ciudad de Barrancabermeja y las otras tres familias partícipes de los procesos musicales de la Escuela de Música de Villa Laura de la ciudad de Medellín. Para su selección se tuvieron en cuenta dos criterios principales: el primero que las familias estuvieran vinculadas a los proyectos desde hace tres años como mínimo, y el segundo que se hubieran mantenido activas en estos, es decir que hubieran participado en todas las actividades, talleres y acciones que se adelantan desde las dos iniciativas.

En cuanto a los instrumentos, las investigadoras determinaron la utilización de la entrevista semiestructurada debido a que, tal como lo plantea Guber (2014), “la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistado en el encuentro” (p. 77); otra técnica utilizada fue la fotopalabra¹, la cual es aplicada en el ámbito de la comunicación grupal y permite que, a partir de fotografías, álbumes de fotos, imágenes, etc., se construyan y generen narrativas sobre situaciones, espacios y vivencias de los sujetos, comprendiendo que las fotografías no cobran sentido por sí mismas, sino por la relación afectiva con lo que muestran y con quien las mira, es decir, lo que representan para los sujetos que las observan; también se utilizó el mural de situaciones, que permitió que los participantes describieran situaciones, espacios, objetos, entre otros, representando la cotidianidad de los actores de la investigación, así como de los procesos sociales que vivían, comprendiendo no solo los hechos en sí mismos, sino sus causas, y finalmente se trabajó con el árbol de acontecimientos familiares, cuya técnica se centró en identificar momentos, experiencias y acontecimientos que las familias han vivido, a través de la expresión gráfica de estas. Para cada parte del árbol se definió una pregunta o premisa de lo que se quería indagar y

¹ Para la recolección de información y la construcción de los datos, se decidió adelantar cuatro técnicas: la primera (entrevista abierta) retomada de la etnografía y las tres siguientes (fotopalabra, árbol de acontecimientos y mural de situaciones) fueron tomadas de la tesis doctoral *Experiencias de participación de niños y niñas y procesos de subjetividad* (Rodríguez Castrillón, 2022) desarrollada en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales.

de manera libre se posibilitó que los miembros de la familia compartieran sus experiencias y les otorgaran sentido. Para el caso de la presente investigación, la técnica se centró en identificar los momentos relevantes que las familias han vivido en torno a la música y la literatura.

Un instrumento importante que se utilizó durante la recolección de información fue el diario de campo, el cual les permitió a las investigadoras describir sus percepciones de los hechos o acontecimientos que llamaron su atención durante el trabajo de campo, así como identificar asuntos relevantes que ayudaran en el ejercicio de análisis y categorización de la información.

La actitud ética durante el proceso de investigación constituyó una manera reflexiva y consciente de relacionarse con las familias, basada en el respeto. Esta postura implicó análisis y comprensión de situaciones y contextos, así como una consideración de ellas y los escenarios donde se desarrollaron las actividades. Mantener una postura ética implicó respetar las narraciones de cada una de las familias en cuanto a las incidencias en las dinámicas familiares de la experiencia literaria del proyecto de Lectura Gozosa y la experiencia musical de la Escuela de Música Villa Laura, así como la subjetividad de cada uno de sus miembros, todo desde un marco de dignidad humana.

Cabe mencionar que la metodología propuesta para la realización del trabajo de campo en la presencialidad tuvo que modificarse debido al suceso histórico y al aislamiento social preventivo obligatorio generado por la pandemia de la covid-19. A causa de esta pandemia, la implementación de algunas técnicas sufrió cambios a los cuales debieron adaptarse tanto las familias como las investigadoras. Sin embargo, dichas técnicas se aplicaron con rigor metodológico a través de plataformas de mediación virtual, sin trastocar la construcción dialógica y afectiva generada entre interlocutores e investigadoras.

Es importante destacar, además, que las aplicaciones de las técnicas tuvieron variaciones en cada uno de los territorios. Así por ejemplo, las entrevistas semiestructuradas de las familias participantes del proyecto de Lectura Gozosa de la Escuela Normal Superior de Barrancabermeja lograron adelantarse de manera presencial en su totalidad, mientras que las demás técnicas (árbol de acontecimientos familiares, mural de situaciones y fotopalabra) fueron aplicadas en la virtualidad, en encuentros colectivos entre las familias y las investigadoras, con resultados muy positivos, pues se lograron establecer elementos

como la confianza, la tranquilidad y el respeto a la escucha, lo que generó informaciones de gran interés para la interpretación de resultados.

Por su parte, con las familias participantes de la Escuela de Música Villa Laura de Medellín, solo se logró adelantar el árbol de los acontecimientos familiares presencialmente y las demás técnicas, incluyendo las entrevistas que se realizaron de manera virtual, adelantando una sesión por cada grupo familiar, pues a diferencia de las familias de Barrancabermeja, la situación impidió que los tres grupos familiares interactuaran. Todos los encuentros realizados fueron grabados con autorización expresa de los participantes, lo que facilitó la recuperación de la información. Vale la pena destacar que, a pesar de los desafíos que implicó el desarrollo de las técnicas a través de la virtualidad, las familias mantuvieron siempre la disposición e interés por participar y compartir sus experiencias de manera abierta, franca y tranquila.

Resultados

Experiencia literaria: posibilidad de transformación individual y colectiva

Al anudar la ruta conceptual con los hallazgos que emergen frente a la noción de *experiencia literaria*, se observa cómo se reafirma la idea de que es una ventana a otros mundos, permitiéndoles a quienes la viven experimentar diversas emociones, sensaciones y reflexiones que se convierten en palabra y que se hacen reales en la corporalidad tanto del lector como de quienes escuchan y vivencian dicha experiencia. Lo anterior se hace evidente en las tres subcategorías que se desarrollarán a continuación y que enriquecen los elementos conceptuales, metodológicos y vivenciales de la experiencia literaria, desde la voz de los sujetos de la investigación.

La primera subcategoría presenta la *experiencia literaria desde la escuela* a partir de dos miradas: una general sobre el lugar de la escuela en el desarrollo de la habilidad para la lectura en los niños y otra específica desde el proyecto de Lectura Gozosa. Desde la mirada general, se destaca que los padres de familia reconocen la importancia de la lectura como una capacidad que se logra, se desarrolla y se afina desde esa experiencia literaria que se motiva en la escuela desde todas las áreas. De esta forma, sobresale el lenguaje no solo como

capacidad para enunciar cosas, sino como auténtica expresión del pensamiento y el aprendizaje, que también sirve para hacer cosas, en este caso, resolver problemas matemáticos. Sin embargo, en este sentido, las familias experimentan una especie de presión acerca del momento en el que los estudiantes deben aprender a leer, pues consideran que este proceso debe darse en los años de preescolar.

En esta línea de pensamiento, el proyecto de Lectura Gozosa se ha ido convirtiendo en una experiencia sumamente significativa para los padres de familia, quienes recuerdan cómo fueron sus primeras vivencias dentro del proyecto:

[...] empezando íbamos solamente dos o tres papás, ¿que hacíamos nosotros?, hablamos con los papitos que no asistían: “¡Venga, vayan al proyecto lector, eso a los niños les sirve...!”; entonces lo que se está viendo ahí es el compartir esta actividad con los niños, de pronto la niña, al ver a su mamá leyendo, también se interesa por la lectura. (Madre de familia Amado Quintero, fotopalabra)

Estos testimonios dan cuenta de un alto nivel de participación y motivación de las madres de familia, quienes reconocen los beneficios del proyecto para sus hijos y también para la dinámica familiar. Además, ellas destacan cómo las experiencias que se construyeron allí van cobrando sentido para el desarrollo y el aprendizaje de todos los miembros de la familia. En definitiva, las experiencias literarias que han tenido lugar en el marco del proyecto de Lectura Gozosa develan su capacidad para acompañar a las familias en la experiencia de la educación y la crianza de sus hijos, abriendo caminos entre la escuela y la comunidad, ya no como entidades distantes, sino como escenarios para el aprendizaje y la construcción colectiva.

Ahora bien, ya dentro de las dinámicas familiares, se expone la segunda subcategoría *la experiencia literaria familiar*, que constituyó un reto para los padres de familia, pues las dinámicas de trabajo y estudio durante la pandemia coparon un gran porcentaje del tiempo de las personas. En consecuencia, ellos asumieron este desafío para destinar un momento para la lectura compartida en familia. Estos momentos fueron definidos por las circunstancias cotidianas de cada familia, en ocasiones leían conjuntamente los fines de semana, entre

semana, en las tardes, o también en las noches como parte del ritual que realizaban antes de descansar.

Al lograr establecer este hábito, las familias van consolidando ciertas prácticas para dinamizar sus experiencias literarias, al reconocer el ritmo de los niños para la lectura y el tipo de comprensiones que van elaborando. Así, los padres de familia se permiten organizar un ambiente propicio, al igual que ejercicios de diálogo que les permiten sintonizarse entre ellos y con el elemento literario. Como resultado, los hábitos y las prácticas que las familias han experimentado les han permitido una serie de cambios positivos para las relaciones y la dinámica familiar. Por ejemplo, el dedicar tiempo de calidad a sus hijos les generó la posibilidad de comunicarse de mejor forma, abrir los canales de comunicación implicando no solo una escucha activa, sino una conexión emocional. Otro aspecto positivo experimentado fue la unión familiar, el cual fue uno de los acontecimientos que más destacaron los participantes al tener el espacio de establecer tiempos y comunicarse mejor. De esta manera, las familias manifestaron la sensación de estar más cerca emocionalmente, unidos no solo en la lectura, sino también en la resolución de situaciones que les atañen.

En la tercera subcategoría de análisis, se resalta cómo los padres rescatan el lugar de los valores y su desarrollo a partir de esos momentos de lectura compartida, esta es una de las funciones de la experiencia literaria, la construcción de un sentido social a partir de los significados que una sociedad les va dando a la vida y al mundo. Por lo tanto, se rescatan principios como el respeto, la comprensión, la solidaridad, la empatía y ante todo la valoración de lo que cada miembro es y lo que aporta a la dinámica familiar. Estos cambios que las familias han experimentado a partir de las diferentes experiencias literarias que han venido construyendo les posibilitan la elaboración de diferentes significados, el más recurrente se relaciona con la oportunidad de acceder a la cultura general, por medio del aprendizaje y el conocimiento que enriquece el vocabulario y favorece las capacidades relacionadas con la expresión oral y escrita.

Para finalizar, se plantea la subcategoría la *experiencia literaria individual* de los niños participantes desde la voz y la mirada de los padres familia, quienes exponen aquellas vivencias de naturaleza más autónoma, aunque relacionada con sus rutinas escolares y familiares. La apertura de los padres de familia al reconocimiento de las experiencias literarias de los niños y jóvenes, desde su proceso

de desarrollo, sus intereses, ritmos, rutinas y dinámicas, les facilita un acompañamiento más acertado y una cercanía emocional que enriquece no solo dichas experiencias, sino las relaciones que sustentan la armonía y la unión familiar.

A partir de este reconocimiento, los participantes también reflexionan acerca de la influencia actual de la cultura digital en el interés y gusto por la lectura, pues observan con preocupación cómo los lenguajes audiovisuales y musicales son los predilectos entre niños y jóvenes, lo que desplaza las fuentes textuales de información y entretenimiento. Para los acudientes esta situación trae consecuencias negativas para su educación en áreas importantes como la historia o incluso para su posterior formación profesional.

Para terminar, es importante destacar el papel de la triada individuo-familia-escuela en la promoción y el enriquecimiento de experiencias literarias que propicien en los niños, jóvenes, familias, y en general en la comunidad educativa la vivencia de emociones, valores, personajes e historias que construyan sentido y pertenencia social en su contexto familiar e institucional.

Experiencia musical: “viviendo la música con mi familia”

Las voces de los participantes son las que tejen la categoría de experiencia musical, acercando a las investigadoras y al lector de una forma narrativa a sus experiencias familiares e individuales, y a los efectos generados por la música no solo como objeto sonoro independiente de otras dimensiones, sino en tanto fenómeno musical² que consolida lazos afectivos.

Una primera aproximación comprensiva realizada por las investigadoras permite observar cómo la música a nivel individual y grupal en las tres familias está asociada con estados de bienestar. Es decir, en las técnicas de

² Las investigadoras, siguiendo a la etnomusicóloga Sara Revilla, hacen la distinción entre objeto sonoro y fenómeno musical. En cuanto al primero, dice Revilla (2013) que es “estricta y exclusivamente ‘aquello que suena’, diferenciándolo así de otros elementos que pueden dotar de significaciones y de contextualización al acontecimiento musical” (p. 202). De esta forma, se diferencia del segundo, que según esta autora es un “objeto de análisis musical multidimensional en el que se tienen en cuenta, según las perspectivas de estudio, los emisores, los intérpretes, los creadores, los oyentes o receptores, el código sonoro, el código escrito, el lugar de ejecución o audición, los sistemas conceptuales remanentes en el contexto cultural de génesis y las estructuras cognitivas subyacentes” (p. 201).

investigación utilizadas con los grupos familiares, se aprecia el uso recurrente de términos *relajarse*, *despejarse*, *tranquilizarse* y *expresarse*, para describir la experiencia musical. En este sentido, se asume que el uso de estos términos vincula, por un lado, la facultad que tiene la interpretación de un instrumento musical de postergar —de forma temporal— situaciones problema que causan desgaste a nivel físico y mental, y generar un proceso de introspección articulado al hecho de “hacer música” o escuchar a un integrante de la familia hacerlo. Pero, por el otro, se le atribuye a la experiencia musical un papel fundamental en las transformaciones intrafamiliares.

De igual forma, las familias reconocen el papel que ha tenido la música como un dispositivo de transformaciones intrafamiliares. Es decir, cómo la música en tanto fenómeno ha sido fundamental para que se den cambios exponenciales en las relaciones conflictivas entre los hermanos.

Por otro lado, una segunda aproximación comprensiva realizada por las investigadoras gira en torno a las experiencias musicales que son significativas para las familias, y que las vivencian en las presentaciones y conciertos. Es decir, las familias asumen las puestas en escena o presentaciones musicales como uno de los momentos más representativos porque visibiliza el acompañamiento, el apoyo y la unión familiar.

Desde esta perspectiva, en la aplicación de la técnica del mural de las situaciones, en la cual las investigadoras presentaron tres imágenes generadoras³, se reafirma que las puestas en escena o presentaciones musicales, los conciertos y escenarios de participación en torno a la música son relevantes para los integrantes de las familias, porque dichos escenarios les han proporcionado, a nivel grupal, el fortalecimiento de los lazos afectivos y, tanto a nivel individual como grupal, el reconocimiento de habilidades para la vida. Asimismo, la música en tanto fenómeno les ha permitido construir una “historia con la música” que los “congrega”, los une y los fortalece como familia.

³ Para las investigadoras, la imagen generadora representa los intereses musicales y no musicales de las tres familias participantes. Por ello, junto con las imágenes de conciertos y de familias se presentaron imágenes alusivas a deportes, investigación científica y educativa, y profesiones como la medicina.

Configuración de dinámicas familiares, acompañamiento y vínculo permanente

Uno de los objetivos específicos de la presente investigación se relaciona con la configuración de dinámicas dentro de las familias participantes a partir de sus experiencias literarias y musicales; a continuación, se desarrolla el ejercicio de interpretación de los datos cualitativos obtenidos a lo largo del trabajo de campo liderado por las investigadoras.

Una primera aproximación interpretativa frente a las dinámicas familiares realizada por las investigadoras gira en torno a la subcategoría *acompañamiento de la familia*, esto es la presencia constante por parte de uno o ambos en el hogar para ejercer prácticas de cuidado y crianza de sus hijos. En concreto se observa que, en el caso de tres de las familias de la Escuela Musical Villa Laura y una de la Escuela Normal Superior Cristo Rey ambos padres permanecen en el hogar, ya sea acompañando a los hijos o respondiendo por las tareas domésticas y laborales, en comparación con los otros dos grupos familiares de las restantes en los que las madres permanecen con los hijos en el hogar, mientras que el padre atiende responsabilidades laborales. Por supuesto, los padres que tienen la posibilidad de permanecer la mayor parte del tiempo en el hogar construyen una forma de acompañamiento diferente que les permite fortalecer los lazos socioafectivos entre los integrantes de la familia.

La otra cara en relación con la situación que se vivía en ese momento de aislamiento social se hizo evidente durante la entrevista, pues las investigadoras detectaron ansiedad por parte de las familias debido a la carga adicional que esta coyuntura generó en las rutinas y dinámicas familiares. Teniendo en cuenta lo anterior, un hallazgo que advirtieron las investigadoras a partir de la situación del confinamiento social en esta y otras familias es que las prácticas de cuidado, de crianza y de acompañamiento se vieron afectadas y transformadas. Un aspecto que llamó la atención con respecto a las dinámicas familiares de los seis grupos participantes de la investigación fue la importancia que le otorgan tanto padres como hijos al acompañamiento constante en los procesos académicos, literarios, musicales, entre otros.

Aprender de las experiencias de otros

Ahora bien, esta segunda aproximación interpretativa se centra en la capacidad que tienen las familias para generar redes y aprender de diferentes experiencias y prácticas tanto de otros padres de familia como de otros actores que intervienen en el desarrollo y formación de los niños y jóvenes, en este sentido se han identificado tres ámbitos de aprendizaje. En primer lugar, las experiencias compartidas entre las familias, en los diferentes escenarios de encuentro; en segundo lugar, se hizo evidente cómo las familias aprovechan sus experiencias de crianza y cuidado con sus primeros hijos para adaptar modelos de formación para sus hijos menores, y por último, en la coyuntura global de aislamiento social y educación virtual, los padres de familia se permitieron estar más cerca del proceso académico de sus hijos, interactuando más intensamente con los docentes, en esta relación los acudientes reconocieron diferentes estilos, lo que da lugar a la valoración y apropiación de estrategias que consideran significativas, así como haciendo las críticas al reconocer la emocionalidad que despierta cada práctica pedagógica en la actitud de los niños y jóvenes. De otra parte, los padres de familia se permitieron involucrarse en los procesos escolares de sus hijos.

Esta forma de interrelación en la vida académica de los niños propicia escenarios de crianza absolutamente enriquecedores y de aprendizaje para todos los miembros de la familia. Es así como, mediante la interacción y el intercambio de saberes con y entre los grupos familiares, se generan experiencias que enriquecen las prácticas de crianza, de cuidado y de formación a nivel personal y colectivo del propio grupo. Es decir, cuando uno o varios integrantes de la familia exponen y comparten estrategias, hábitos y rutinas de la cotidianidad con otras familias, se crea un proceso de transmisión cultural que potencia las experiencias grupales e individuales.

Momentos para compartir en familia: desde la cena de Navidad hasta la tarde de películas

Los padres de familia entrevistados reconocen que la importancia de compartir en familia radica en los efectos que esto causa en la salud afectiva y

emocional de sus hijos, al mencionar efectos como alegría, amor, unión y respeto, a la vez que genera en los cuidadores una profunda sensación de satisfacción por estar presentes en momentos o situaciones fundamentales de su infancia y adolescencia como es el caso de las actividades o reuniones de índole escolar. En este sentido, compartir en familia se convierte en un elemento de mutuo apoyo y aprendizaje para todos los miembros del grupo familiar, quienes aprovechan situaciones cotidianas, preferencias individuales o momentos especiales no rutinarios para propiciar espacios de encuentro y soporte emocional.

Compartir en familia se convierte en un elemento indispensable para el cuidado y la crianza de los hijos, los entrevistados exponen importantes niveles de conciencia al respecto, al destacar, por ejemplo, la importancia de acercarse afectivamente a los hijos en vez de compensar esta necesidad con objetos materiales. En esta misma línea, los momentos para compartir en familia se recogen en esta investigación principalmente con un ejercicio de memoria a partir de fotografías familiares. Los espacios de los que hablan los participantes se pueden clasificar en dos: por un lado, los momentos de celebración como Navidades, cumpleaños, aniversarios o graduaciones, estos espacios se aprovechan para reencontrarse con miembros de la familia extensa y reconstruir así año a año tradiciones familiares.

Por otro lado, se encuentran aquellos momentos más cotidianos dentro de los que se destacan los tiempos para la alimentación, sentarse a la mesa es tal vez uno de los rituales más importantes para compartir en familia, otras actividades se relacionan con la realización conjunta de tareas domésticas, la visita a familiares cercanos, compartir rituales religiosos o actividades de entretenimiento.

Así, compartir en familia es uno de los aspectos de la configuración de la dinámica familiar más importantes, constituyéndose en espacios en los que se consolidan los lazos entre sus miembros, reconociendo los puntos de encuentro, así como los diversos intereses que tiene cada uno; en esta línea, el papel de los padres y cuidadores es fundamental, pues de ellos depende que los niños y jóvenes se sientan reconocidos y tenidos en cuenta como miembros importantes dentro de su núcleo familiar, lo que fortalece su autoestima, identidad y bienestar emocional.

Rutinas familiares: antes y después de la nueva normalidad

Para terminar este apartado sobre la configuración de las dinámicas familiares, que mejor que hacer una referencia a un aspecto fundamental: la caracterización de las rutinas que se han construido dentro de las familias participantes. La principal característica de las rutinas familiares es el lugar de las obligaciones de cada miembro como ordenador central de los tiempos y actividades diarias, para el caso de las familias entrevistadas, los padres se encargan del trabajo remunerado, mientras las madres se encargan del acompañamiento de los hijos y las tareas domésticas; por su parte, los hijos se dedican al estudio ya sea en el colegio o en la universidad. Las múltiples responsabilidades de cada uno de los miembros hacen que las rutinas sean sumamente ajustadas y se observa que en muy pocas ocasiones los adultos entrevistados se refieren a actividades de esparcimiento o diversión.

De otra parte, el aislamiento social a causa del virus de la covid-19 obligó a las familias a hacer ajustes en las rutinas intentando responder de forma virtual a las obligaciones cotidianas, mientras para los niños más pequeños esto implicó un poco más de flexibilidad en los horarios y rutinas, para los adultos y jóvenes implicó mayores responsabilidades en el acompañamiento de los procesos de formación de los más pequeños. Al respecto cabe destacar que las familias lograron mantener una actitud de apoyo, organización y distribución de actividades que permitió sobrellevar las múltiples ocupaciones que asumió cada miembro de la familia de una manera tranquila, sin perder el ritmo y la disciplina de formación a la que venían acostumbrados. Ello pudo comprobarse en las familias consultadas de ambos proyectos.

Finalmente vale la pena resaltar el lugar de las mujeres en las rutinas familiares, ya que en las intervenciones de los entrevistados se destaca el papel de las madres en la organización de las actividades diarias que ponen en el centro las necesidades y actividades de los niños. Es así como ahondar en las rutinas familiares en ese momento pudo resultar en ejercicios importantes para hacer evidente la transformación tanto en las actividades escolares, económicas, domésticas y de esparcimiento como en los roles que tradicionalmente se asignan a cada una de dichas actividades. Las familias se enfrentaron a retos fundamentales que tuvieron que ver con su organización cotidiana, funcionamiento

y convivencia, frente a los que la investigación social tiene un enorme desafío, para la reconfiguración de conceptos como lo es el de *dinámica familiar*.

Las cuatro técnicas implementadas para la recolección de la información fueron indispensables para la construcción de los resultados expuestos. Un ejemplo de ello fue durante el desarrollo de la sesión de fotopalabra, en la que las familias compartieron algunas fotografías relacionadas con sus experiencias literarias y musicales. Dado que el encuentro se dio de forma virtual, las investigadoras proyectaron a través de la pantalla las imágenes enviadas por las familias con la intención de que estas realizaran una breve descripción de lo que sentían y percibían a partir de algunas preguntas detonantes como ¿qué dicen y qué no dicen las fotos?, ¿qué callan las fotos?, ¿sobre qué no tenemos relatos?, ¿cuáles fotos preservamos?, ¿por qué las preservamos?

Con la implementación de la técnica, se buscó el compartir de sentimientos, vivencias, significados, sentires, comprensiones y relaciones que se visibilizaron a partir de las fotos y sus relatos, de las huellas existentes y las marcas generadas en sus vidas. La sesión permitió reconstruir las historias y acercarse a la vida de las familias.

Discusión y conclusiones

Las experiencias literarias y musicales en la configuración de las dinámicas de las familias participantes desde su propia voz fueron una labor tan compleja como enriquecedora que sobrepasó las expectativas planteadas desde su inicio. Las disertaciones finales son emergentes planteados desde las reflexiones expuestas en los resultados del trabajo de investigación que gira en torno a las experiencias literarias y musicales derivadas de los proyectos de Lectura Gozosa y de la Escuela de Música de Villa Laura en los que se destacaron impactos en tres escenarios: el escolar, el familiar y el individual. En el primer escenario, las familias reconocieron el valor de la escuela en tanto posibilita el aprendizaje y potenciación de la lectura como forma de acceder a las diferentes áreas del conocimiento, debido a que dota al lenguaje, y por ende al pensamiento, de múltiples herramientas no solo para enunciar cosas, sino esencialmente para hacer con las palabras; así como la lectura desde la experiencia dentro de la familia se enfatiza en la capacidad que tiene la literatura para recrear en quien la lee los

significados que ha construido de su vida y del mundo, puesto que es “expresión auténtica y real de las diversas sociedades y tiene su propia estructuración y su propia manera de circular en el mundo, motivando constantemente al ser humano a la reflexión y reelaboración de su propio sentido histórico” (Borja *et al.*, 2010, p. 159). Por lo mencionado, queda claro que, cuando los padres de familia se involucran en los procesos de la escuela, se desarrollan y fortalecen las competencias socioafectivas, así como lo mencionan Yepes y Reyes (2013):

Es por esto por lo que se debe involucrar mucho más al padre de familia en los procesos de formación del estudiante. Se busca formar seres competentes, que transformen la sociedad y que aporten nuevas ideas. El propósito de educar es mucho más que conocer, consiste en ir más allá, a la parte humana, justo allí donde lo requieren los jóvenes hoy día. (p. 25)

En el segundo escenario, compartir experiencias literarias y musicales les permitió a las familias disponerse para compartir tiempo de calidad en el que prima el diálogo y la escucha activa, lo que fortaleció las relaciones familiares y sus lazos socioafectivos, posibilitando la construcción de una mirada compartida sobre el mundo en espacios para la imaginación y el entretenimiento, así como lo afirma Blacking (2006):

Si una pieza musical emociona a una variedad de oyentes, probablemente no sea por su forma externa, sino a causa de lo que esta significa para cada uno en términos de experiencia humana. [...] Incluso cuando alguien describe experiencias musicales en el lenguaje técnico de la música, lo que de hecho está describiendo son experiencias emocionales que ha aprendido a asociar con patrones particulares de sonido. (pp. 100-101)

Finalmente, en el tercer escenario, se resaltó cómo las experiencias musicales y literarias propician un desarrollo integral de los niños y jóvenes en los ámbitos cognitivo, socioemocional y corporal; en este sentido se determina el crecimiento intelectual de los hijos a partir de la transformación de sus intereses y la evolución de sus habilidades lectoras y musicales, lo que les

permite expresarse de manera más fluida y complejizar sus comprensiones e interpretaciones sobre el mundo. Así lo deja ver una de las participantes:

Nos ayudó a adquirir conocimientos y entender un poco los comportamientos y las ideas de los demás, nos enseñó a respetar las creencias y las costumbres, a dar alas a nuestra imaginación, a inspirarnos demostrando nuestros sentimientos, [...] a proponernos una meta a corto, mediano y a largo plazo. A ver la lectura como un hábito y no como una obligación, a comprender lo importante que es para la vida porque nos abre puertas y porque nos mantiene vivos y conectados al mundo, para alimentar nuestro vocabulario y para ejercitar nuestro cerebro, nos ayuda a recordar y a liberar emociones, a descubrir cosas nuevas y, lo más importante, a crecer y madurar como personas. (Madre familia Amado Quintero, mural de situaciones)

Como consecuencia, fortaleció el sentido de responsabilidad, disciplina y respeto por los demás. Estos tres escenarios intrincan y robustecen la triada individuo-familia-escuela, así favorece una formación plena para todos los miembros del núcleo familiar. Sumado a ello, las experiencias musicales y literarias propiciaron en niños y adolescentes el gusto y la pasión por prácticas artísticas, así como potenció sus talentos y habilidades para la expresión de sus pensamientos, emociones y comprensiones del mundo, con la interpretación de instrumentos, y de ejercicios de escritura.

Las familias tuvieron que enfrentar el desafío de establecer unos momentos exclusivos para su vivencia, ya fuera en las tardes, las noches o los fines de semana, esforzándose por garantizar el tiempo de calidad necesario para la lectura compartida, así como para la formación musical, cuyo efecto se hizo evidente en la fuerza que tomó la unión familiar cuyas interacciones se vieron cargadas de aprendizajes y de distracción. Estas desarrollaron rutinas permanentes que se fueron convirtiendo en hábitos dentro del hogar, especialmente en tiempos de covid-19 en los que, así como los maestros realizaron auto-aprendizajes y se acogieron a programas de capacitación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, conocieron nuevas plataformas educativas para interactuar con los estudiantes de forma más cercana y amena, al igual que lo hicieron los padres de familia. Este involucramiento de los padres y

de los maestros y sus beneficios en la formación de los niños y jóvenes se manifiestan de igual forma en estudios como el de Olivares-Parada *et al.* (2021).

Las experiencias literarias y musicales en la Escuela Normal Superior Cristo Rey y en la Escuela de Música Villa Laura han tenido un impacto en la configuración de las dinámicas familiares, en primer lugar, porque las familias destacan una participación más activa de los padres en actividades de índole escolar, en las que las madres tenían mayor protagonismo, lo que les ha permitido nutrir las relaciones con sus hijos.

En segundo lugar, porque el establecimiento de tiempos de calidad para compartir posibilitó el fortalecimiento de la educación emocional que ejercen los acudientes a partir de la conexión y la escucha de sus hijos. Asimismo, permitió la vivencia de valores y sentimientos como el amor, la paciencia, la tranquilidad, el respeto, la comprensión, la solidaridad y la alegría de disfrutar un ambiente seguro para el aprendizaje colectivo, el reconocimiento de las habilidades propias de cada miembro y la libre expresión.

Es en estos espacios en donde los padres de familia aprovechan la oportunidad para la crianza con el ejemplo, más aún en tiempos de cuarentena, que marcaron nuevos desafíos para la convivencia familiar y el establecimiento de rutinas, lo que favoreció el cumplimiento de las responsabilidades de cada uno de los miembros de la familia. En este escenario, es importante preguntarse por los roles y estereotipos de género que asumen las familias frente a las actividades domésticas cotidianas, en tanto estos pueden generar una recarga en las mujeres jóvenes y adultas de los grupos familiares participantes.

En último lugar, las familias destacan la importancia de contar con diversos entornos para compartir y afinar las experiencias de crianza y educación, por un lado, los espacios con otras familias en los que se abordan experiencias comunes, estrategias y prácticas para el acompañamiento de los niños y jóvenes; y por otro, los espacios con docentes que les permiten estar más a tono con los procesos académicos de sus hijos valorando prácticas pedagógicas significativas y cuestionando aquellas que consideran podrían ser mejores, ayudando a sus hijos en el alcance de los logros académicos que se plantean desde la escuela.

Una consideración final importante que se deriva de la perspectiva de las investigadoras es el reconocimiento de la apertura y disposición de las familias para permitir que las experiencias literarias y musicales traspasaran e

impactaran sus relaciones, interacciones y rutinas cotidianas, pues sin dicha disposición para el aprendizaje y la transformación colectivos, los impactos y significados presentados con las narrativas hubieran sido imposibles.

Para la Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja y para la Escuela de Música Villa Laura de Medellín, fue enriquecedor el proceso investigativo, en la medida en que se logró demostrar científicamente la importancia de ambos proyectos, tanto el de Lectura Gozosa como el de música, no solo en los procesos educativos, sino además en lo que ha reflejado dentro de las familias en su cotidianeidad, visibilizando el impacto que han generado las prácticas literarias y musicales en contextos intrafamiliares y extrafamiliares de ambas instituciones, con el aporte de que pudiera surgir, a partir de la investigación, la propuesta educativa “Familias que arrullan con el ritmo y la palabra: estrategias didácticas desde la pedagogía de la alteridad”.

Las autoras extienden sus agradecimientos a Dios por esta oportunidad de crecimiento intelectual y a las familias que participaron por sus valiosos aportes, disposición y amor al recibirnos en los diferentes espacios que hicieron posible este estudio. A Claudia Rodríguez, asesora del proyecto de investigación; al Ministerio de Educación Nacional, en alianza con la Universidad de los Andes, Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en el proyecto la Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia, y a las asesoras Nelly Milady López Rodríguez y Patricia Andrea Ospina Díaz por su apoyo intelectual y acompañamiento en la elaboración del capítulo.

Referencias

- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Alianza Editorial S. A.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla.
- Borja, M., Galeano, A. y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de *literatura infantil y juvenil*, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, (27), 157-177. <https://www.redalyc.org/pdf/4983/498355927009.pdf>

- Burr, W. y Leigh, G. (1983). Famology: A new discipline. *Journal of Marriage and the Family*, 20(45), 467-480.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Editorial Paidós.
- Gallego, A. (2011). Recuperación crítica de los conceptos de *familia, dinámica familiar* y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362017.pdf>
- García, E. (2012). *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. Editorial Trillas.
- Guber, R. (2014). La etnografía: Método, campo y reflexividad. *Revista de Antropología Social*, 21, 304-306. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40380>
- Guber, R. (2014). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. <https://tinyurl.com/mh87vuy9>
- López-Montaña, L. M. y Herrera-Saray, G. D. (2014). Epistemología de la ciencia de familia-estudios de familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 65-76.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera, sentir y pensar la descolonialidad*. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/interrogar_la_actualidad/habitar_la_frontera_sentir_y_pensar_la_descolonialidad_antologia_1999_2014
- Olivares-Parada, G., Olivares-Parada, P. y Parada-Rico, D. (2021). El contexto de la covid-19 como espacio para repensar la virtualización educativa por parte de docentes universitarios. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-17. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4276>
- Organización Mundial de la Salud (2023, 28 de marzo). *Información básica sobre la covid-19*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Revilla Gútiez, S. (2013). Música y relaciones interétnicas. El fenómeno sonoro como herramienta de demarcación identitaria en un contexto postsocialista. *Periferia*, 2(18), 200-228. <https://core.ac.uk/download/pdf/39113215.pdf>
- Ricoeur, P. y Aranzueque, G. (1997). Epílogo: Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Horizontes del relato. Lectura y conversaciones con Paul Ricoeur. Cuaderno Gris*, 3(2), 479-495. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%EDlogo.%20narratividad%20fenomenolog%EDA%20y%20hermen%E9utica.pdf?sequence=1

Rodríguez Castrillón, C. M. (2022). *Infancias, subjetividades y experiencias de participación. Narrativas de niñas y niños de El Salvador, Perú y Colombia* [tesis de doctorado inédita]. CINDE y Universidad de Manizales.

Yepes, S. y Reyes, L. (2013). ¿Qué tanto saben los padres de formación integral? *Revista Educación y Humanismo. Universidad Simón Bolívar*, 16(26), 15-26.

Capítulo 10. Sembrando semillas de saberes y conocimientos en el tiempo-espacio del ser Misak*

Deisy Giovana Almendra Calambas

Floro Alberto Tunubalá Ussa

Juan Francisco Muelas Muelas

Esta investigación tiene como objetivo implementar prácticas pedagógicas acordes con el contexto, teniendo en cuenta la integralidad y la interculturalidad desde el principio de *lata-lata* (reciprocidad). Con ese fin, se desarrolló un proyecto educativo teórico-práctico denominado *Sembrando semillas de saberes y conocimientos en el tiempo-espacio del ser Misak*, que se llevó a cabo desde los inicios del proceso educativo de la comunidad Misak, pero que se afianzó el 15 de marzo del 2020 y se dio el cierre parcial como se había previsto teniendo en cuenta que el trabajo estaba proyectado a corto plazo, como el que se materializa; a mediano plazo, alineado en reorganización y ajuste del proceso educativo de la institución, y a largo plazo, al tener un modelo educativo que responda a las necesidades y aspiraciones del pueblo Misak. Por ende, una parte finalizó el 20 de diciembre del mismo año. Este estudio se llevó a cabo por medio de un diseño de investigación-acción participativa con los *shuramera*, *shurmera*¹, estudiantes, docentes y administrativos de la Institución Educativa Misak Mama Manuela del resguardo indígena de Guambia. De esta manera, se realizó un ejercicio de fortalecimiento a la educación intercultural que permitió tejer los saberes propios en la minga con los conocimientos

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984521.9789587984538.11>. En este capítulo la palabra *Misak* se utiliza con mayúscula con el fin de ser una marca textual que busca reivindicar su cultura.

¹ Mujer y hombre, respectivamente, con gran sabiduría, conocimiento, experiencia y trayectoria en el ciclo de vida del ser Misak Misak tejiendo estrechamente la relación con el territorio, el cosmos y el legado ancestral.

apropiados y ajenos², lo que contribuye a la inclusión, aporta al progreso de nuestros contextos e hila la interdisciplinariedad como eje transversal que permite el fortalecimiento de nuestras prácticas pedagógicas. Así, se determina que la educación permite trascender, pervivir y reexistir como pueblos milenarios en el tiempo y en el espacio, resistiendo ante las adversidades de una sociedad que minoriza y desvaloriza la contribución de los saberes que aportan los pueblos originarios en distintos contextos y que desconocen debido a otras formas de pensamiento excluyentes.

Introducción

La Institución Educativa Misak Mama Manuela, con especialidad agroindustrial y con doce sedes educativas reconocidas mediante la Resolución 09524 del 2016 y una en proceso de legalización, está ubicada en el suroccidente colombiano en el municipio de Silvia, departamento del Cauca. La institución educativa está situada sobre la cordillera central que conecta ecosistemas estratégicos de páramos, bosques húmedos y seco tropical, conformado por un paisaje andino y caracterizado por una topografía con pequeños valles y altas montañas con extensiones de páramos muy importantes y venas de ríos, quebradas y riachuelos, que desde las cordilleras surcan el territorio en varias direcciones (Misak Educación, 2019).

La educación intercultural del pueblo Misak está fundamentada en los procesos de lucha y reivindicación que se vienen desarrollando desde la época del terraje en 1970, la recuperación de tierras entre 1975 y 1980, el primer planeamiento educativo en 1985 y los planes de vida que se llevaron a cabo en 1994 y el 2009. Este proceso fue sintetizado y sistematizado en la Misak Educación³, para

² Los saberes y conocimientos *propios* surgen desde el lenguaje de la naturaleza y el cosmos. Los *apropiados* son saberes y conocimientos integrados de acuerdo con las necesidades contextuales y que aportan al fortalecimiento de la identidad cultural del ser Misak y lo ajeno se ententeje a la construcción del pensamiento y de las acciones de la multiculturalidad.

³ “Facultad otorgada por el deber y derecho mayor, el manifiesto guambiano de 1980, plan de vida y pervivencia, mandatos Misak, Misak ley 2007, plan de reconstrucción territorial, social, económico, política cultural, ambiental, en el marco del derecho mayor y el plan de salvaguarda Misak Auto 004 y memorias consagradas en la tradición oral de nuestro *shuramera* y *shurmera*” (Misak Educación, 2019, p. 29).

la implementación pedagógica intercultural que permitió seguir resistiendo, reexistiendo y perviviendo en el tiempo y espacio como pueblos originarios fundamentados en el territorio, la cosmovisión, los usos y costumbres y la autonomía. También, se trabajó junto con los dieciséis principios de la comunidad Misak (espiritualidad, naturaleza, economía propia, autonomía propia, saberes, tradición oral, familia, trabajo, convivencia, medicina propia, origen, autoridad, derecho mayor e interculturalidad), que tejen y definen el ciclo de vida del ser Misak. A continuación, se describen algunos aspectos vitales que aportan a la pervivencia de la identidad cultural.

Resistir desde la educación

Desde la colonización nuestra comunidad Misak ha sido afectada en gran manera por la imposición de diferentes ideologías que impactan su identidad, por esta razón los *shuramera* y *shurmera* (personas sabias que han tenido un proceso de liderazgo en la comunidad) han venido tejiendo procesos de recuperación de distintos aspectos que buscan revitalizar y fortalecer la cultura. De la misma forma, las instituciones educativas han sido víctimas de la imposición de ese modelo hegemónico con los proyectos educativos institucionales; es así como el sistema educativo tradicional está diseñado para invisibilizar los saberes propios, desvalorizando y excluyendo los procesos de formación endógenos e imponiendo otros que no generan una visión crítica e innovadora, por lo cual se limita al estudiante en distintos aspectos y se impide que desarrolle ese bagaje de capacidades, puesto que, si se coadyuvara entre la academia y el hogar, podrían aportar en gran manera en sus contextos.

Lo anterior nos invita a pensar en ¿cómo romper con el paradigma del sistema educativo tradicional implementando prácticas pedagógicas acordes con el contexto, teniendo en cuenta la integralidad y la interculturalidad desde el principio de *lata-lata* (reciprocidad), sembrando armonía y equilibrio individual, comunitario, con la madre tierra y el cosmos con el fin de seguir trascendiendo y perviviendo en tiempo y el espacio como Misak Misak (persona que conserva, práctica y trasciende las raíces ancestrales)?

En este orden de ideas, es necesario seguir resistiendo desde la educación con un enfoque diferencial con respecto al sistema educativo que día a día nos

reprime de diversas formas. Además, aunque hay un tejido de saberes contruidos durante el caminar del tiempo, muchos de ellos no son llevados a la práctica. Para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos específicos: (1) Promover la lectura del contexto por parte de los docentes y los estudiantes. (2) Planificar las prácticas pedagógicas a partir de los resultados del diagnóstico (lectura del contexto). (3) Aplicar teorías y prácticas acordes con el contexto. (4) Fomentar la aplicación de los aprendizajes adquiridos en distintos campos, como en lo artístico, académico y agroindustrial, entre otros. (5) Analizar los resultados obtenidos en la práctica pedagógica.

Esta experiencia se llevó a cabo en los cuatro momentos de las guías pedagógicas interdisciplinarias e interculturales: (1) Reconociendo la matriz de nuestra madre tierra (diagnóstico). (2) Sembrando semillas de saberes y conocimientos interculturales (teórico-práctico). (3) Cosechando saberes y conocimientos (reconocimiento de la integralidad). (4) Descubriendo e innovando saberes, sabores, talentos y habilidades (transformación de productos).

De esta manera, se da a conocer la importancia de hilar y tejer las prácticas educativas desde los contextos de los educandos, sin olvidar la importancia de la interculturalidad y la riqueza que brinda la interdisciplinariedad. Este último concepto es definido por los planteamientos de Miller y Boix (2004) como “una clase de trabajo integrado que construye perspectivas disciplinarias comunes y las combina para el logro de un producto, para explicar hechos o para proponer una solución que habría sido inalcanzable solo con los medios disciplinarios” (p. 27). Así, se pone énfasis en la importancia de esa integralidad, de trabajar en minga⁴ desde las diferentes disciplinas, para construir una educación que transforma y libera. También, permite descubrirnos y descubrir a los demás como seres diversos, únicos y complementarios, ofreciendo diferentes medios y herramientas para solucionar un problema. Es así como permitimos que el estudiante explore y conozca sus propias habilidades para lograrlo.

⁴ En el espacio educativo, *la minga* responde a una estrategia pedagógica que está relacionada con los trabajos comunitarios, en los que cada actor contribuye significativamente en la construcción y producción de saberes y conocimientos mediante el diálogo recíproco en armonía y equilibrio con la madre naturaleza.

Tejidos epistémicos

Los pueblos indígenas, a lo largo de la historia y desde la época de la colonia, han sufrido un cambio trascendental en todos los aspectos de la vida. De esta forma, Ferrão (2013) sustenta que “el periodo de la colonia hasta las primeras décadas del siglo XX puede ser caracterizado por una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al ‘otro’ fue la tónica del periodo colonial” (p. 145). En ese sentido, el pueblo Misak, desde que empezó la educación impuesta por el sistema tradicional, doctrinal y “civilizatorio” ha sido impactado negativamente en los procesos internos de la cultura, invisibilizando, violentando y subordinando los saberes y conocimientos que durante décadas se han tejido; ante tal hecho, seguimos resistiendo, reexistiendo y reivindicando nuestra identidad cultural desde los diferentes espacios, incluido el campo educativo.

De igual manera, la cultura del pueblo Misak ha sufrido el impacto del dominio y subordinación en la educación, es decir:

Era una educación pensada para olvidar la esencia del ser Misak Misak, desde una visión homogenizante, totalizante, autoritaria y memorística; que no permitía reconocer y aplicar las normas de educación propia, que iba en contra de la cultura y de su cosmovisión. (Misak Educación, 2019, p. 53)

En ese sentido, la educación tradicional llega a estos territorios y elimina sistemáticamente la riqueza cultural con todo el acervo que define la esencia de la identidad. Por lo anterior, Ghiso (s. f.) manifiesta que no se puede concebir que la ciencia en el campo educativo sea la única herramienta para la formación, sino que también hay un saber que no es “universal ni generalizable; tampoco se construyen intencionadamente para ser transferidos y enseñados, porque son por naturaleza particulares y pertenecientes a una cultura” (p. 13). Por lo tanto, debe ser un elemento fuerte para dinamizar y fortalecer estos aspectos desde el campo educativo.

Por lo anterior, nuestra cultura entrama unos saberes y conocimientos en relación con la madre naturaleza y el cosmos, dinamizado desde sus experiencias que se entretejen en los diferentes espacios de aprendizaje basados en los

fundamentos, principios y raíces del ser Misak Misak⁵. En consecuencia, se construye en minga y desde una visión holística —que no excluye, sino que aborda desde lo integral— para hilar desde la complementariedad y la emancipación.

Leyes foráneas y tejidos normativos propios

En relación con la situación expuesta y teniendo en cuenta que antes de la llegada de las leyes ordinarias existían unos tejidos normativos propios, los pueblos originarios contribuían al equilibrio y armonía entre el ser, la madre tierra y los cosmos. Por esta razón, existe la ley de origen como lo perciben los hermanos arahuacos de la Sierra Nevada, la ley natural por los amazónicos y el derecho mayor como lo concibe el pueblo Misak, que sustenta como un

mandato cosmogónico y cosmovisión de la universalidad Misak, fundado por deber y derecho mayor de origen y/o natural, constituido por un conjunto de principios y valores identitarios “vinculantes” que guían y hacen cumplir la identidad y la dignidad Misak, por tanto, se considera, en esencia invariable y aplicable en la universalidad Misak, lo que significa que es el derecho consuetudinario, ideal y soberano, el que debe defender la humanidad Misak y todas las culturas del mundo. (Cabildo de Guambia, 2008, p. 64)

Lo anterior, sustentado y transmitido desde la tradición oral y las simbologías plasmadas en la madre tierra que siguen vivas e intactas. De igual manera, esto se presenta desde el lenguaje escrito promulgado desde la Misak ley:

Superior a las leyes externas o ley positiva porque nacen del origen mayor. En efecto, Misak ley consiste en gobernar obedeciendo, construyendo un mundo donde quepan muchos mundos y en consonancia respetar y obedecer la justicia natural en el territorio, la cosmogonía, cosmovisión y cosmo-acción de los gobernados. (Cabildo de Guambia, 2009, p. 82)

⁵ Hace alusión a la persona que vivencia los saberes y conocimientos propios como legado cultural de nuestros *shuramera* y *shurmera* entramados en el tiempo y espacio.

En complementariedad y reconocimiento desde las leyes foráneas, existe un marco jurídico legal que posibilita la autonomía para plantear una educación acorde con las necesidades del contexto. De esta manera, brinda soluciones pertinentes a las problemáticas que enfrentan las personas a nivel personal y comunitario. En este sentido, la Constitución Política de 1991 en los artículos 7, 10 y 68, respectivamente, reconoce y protege la diversidad, el idioma materno como oficial y el derecho a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural que tiene la nación. Del mismo modo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado mediante la Ley 21 de 1991 —específicamente en los artículos 26 a 31—, destaca todo lo relacionado con la educación para los pueblos indígenas; así mismo, la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 2500 del 2010 posibilitan la autonomía para estructurar propuestas filosóficas, pedagógicas y didácticas acordes con las realidades (Cabildo de Guambia, 2012, p. 14).

La interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad

También, existen corrientes, ideas y reflexiones que aportan para dar un soporte teórico, tal es el caso de la educación intercultural, vista desde dos posturas y en esto Ferrão (2013) pone de relieve que

la interculturalidad funcional que tiene como objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socioidentitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes. Sin embargo, poner estas relaciones en cuestión es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre los diferentes grupos socioculturales étnico-raciales... se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. (p. 145)

Asimismo, según los mayores el proceso educativo desde sus inicios se caracteriza por ser de carácter intercultural, entendido como

los saberes, conocimientos, prácticas ancestrales, que surgen desde el origen, el ciclo de vida y las formas de estar, hacer, sentir, soñar y pensar propias de la cosmovisión Misak y los pueblos originarios. Lo intercultural, definido como la relación, reconocimiento y prácticas de esos saberes y conocimientos milenarios. Esto nos permite hoy pervivir y reexistir como pueblos desde sus cosmovisiones. Por último, *lo transcultural* hace referencia a los espacios de encuentro con la naturaleza y la humanidad que nos permite convivir y reconocer el papel que todo los humanos y las especies y todo lo que existen en el planeta aportan para nuestra vida. (G. Tunubalá, comunicación personal, 20 de abril del 2021)

Este saber transcultural se representa especialmente en las medicinas y las tradiciones culturales que aportamos para la defensa de la madre naturaleza que hoy está en crisis de desaparecer por las amenazas y la explotación, causando daños a la naturaleza y a la humanidad, de esta manera se rompe la relación de equilibrio y armonía de la vida.

En ese sentido, lo intracultural de nuestro tejido educativo hace referencia a todos los procesos sociales, económicos y políticos de nuestro pueblo Misak, es decir, somos un pueblo indígena con unas tradiciones y costumbres que se diferencian de las demás culturas. Por ejemplo, hablamos el *nam trik*⁶ para poder comunicarnos entre nosotros mismos, tenemos una identidad que nos caracteriza, un territorio donde habitamos desde antes de la “conquista” española, tenemos un proceso educativo de acuerdo con nuestros usos y costumbres reconocidos constitucionalmente en el año de 1991. A nivel intercultural somos un pueblo que no rechaza el conocimiento del mundo occidental (conocimientos apropiados y ajenos), porque como tejido social y humano formamos parte de la sociedad en todo su contexto. Por esta razón, los procesos interculturales nos permiten construir diálogos con las demás culturas, sin ninguna restricción. En lo transcultural, nuestro pensamiento y filosofía nos dice que estamos en la

⁶ Idioma materno y ancestral que permite la pervivencia y la trascendencia en el tiempo y espacio del legado de los *shuramera* y *shurmera*.

capacidad de reconstruir desde el campo de la educación nuevos tejidos sociales mucho más coherentes, reales e inclusivos para que las nuevas generaciones Misak puedan seguir sobreviviendo ante cualquier circunstancia. Por este motivo, la educación que se viene implementando en las instituciones tiene un enfoque que consiste en seguir fortaleciendo la identidad en los niños, adolescentes y jóvenes para que no pierdan su idioma, su vestido y sus tradiciones milenarias que los *shuramera* y *shurmera* nos inculcaron con la tradición oral. No obstante, debemos recordar que

en las circunstancias actuales en el que vive el país, debido al recrudecimiento del conflicto armado particularmente en nuestra región, es difícil pensar en una educación intercultural donde se respete la diferencia, que se respete el pensamiento del otro, que no haya violación a nuestros derechos ancestrales y los derechos humanos, que no haya discriminación; es parte de la realidad social y política en que vivimos en nuestro país. Sin embargo, a pesar de este conflicto que no es nuestro, hemos logrado sobrevivir debido a que nuestros *shures* y *shuras* han logrado inculcar una educación acorde a nuestra realidad cultural. Este es un proceso educativo que permite descolonizar lo colonizado por la cultura occidental. (G. Tunubalá, comunicación personal, 20 de abril del 2021)

Nuestro tejido educativo Misak tiene una misión y visión que consiste en seguir reconstruyendo nuestras formas de vida para seguir sobreviviendo como verdaderos pueblos de Abya Yala (América). Reconstruir desde el tejido educativo propio es sinónimo de reivindicación y de lucha constante después de varios siglos de dominación. Es por medio de la educación que podemos descolonizar, reconstruir y seguir implementando en todo el territorio ancestral un modelo intercultural sin desconocer las demás culturas (G. Tunubalá, comunicación personal, 20 de abril del 2021). Por esta razón, es tan importante repensar, reactuar, revisionar para seguir decolonizando mediante prácticas educativas que signifiquen un aporte desde el tejido colectivo para el mundo occidental, con nuevas epistemologías que visibilicen a las otredades.

Método

Minga para trenzar saberes y conocimientos

Este estudio con un enfoque cualitativo facilitó el análisis y reflexión en torno a la problemática planteada, y como consecuencia, sacó a la luz elementos importantes que permitieron mejorar la práctica pedagógica brindando aportes significativos a la comunidad educativa en general. De igual forma, como lo plantea Torres (2004), dicha investigación generó aportes pedagógicos, brindando espacios de “construcción colectiva de sentidos, vínculos y prácticas de producción de conocimiento y pensamiento emancipadores” (p. 72). Así mismo,

la investigación como una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, propone comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como contribuir a la producción de subjetividades y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora. (p. 73)

Desde la investigación-acción participativa, es trascendental “articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonista de la investigación al profesorado” (Colmenares, 2012, p. 106). De la misma forma, este tipo de investigación permitió hilar, tejer y retejer con toda la comunidad educativa que integra el proceso de investigación entramando nuevas miradas y buscando soluciones desde el hacer pedagógico, teniendo en cuenta el contexto y las realidades a nivel local, nacional e internacional. Asimismo, para Pérez Serrano (1998),

los pasos o etapas para el acercamiento con la metodología investigación-acción se inician con el diagnóstico de una preocupación temática o problema; luego, la construcción del plan de acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación, la reflexión e interpretación de resultados y la replanificación, si fuera necesaria. (citado en Colmenares, 2012, p. 6)

Estos se darán a conocer de manera detallada a medida que se vaya tejiendo este espacio. Por otro lado, teniendo en cuenta las raíces de nuestra cosmovisión, se trabajó dinamizando y fortaleciendo los espacios pedagógicos del ser Misak: *nak kuk* (fogón), *nak chak* (espacio familiar alrededor del fogón), *yauelo* (familia), *kolintarø* (umbral entre la cocina y la sala), *wallikatø* (sala), *yaketa* (patio), *yaisu* (gotera), *yawampik* (fuera de casa), *yatul* (huerta), *mayu* (el camino), *trau* (parcela). También, formas de aprendizaje como *mørøp* (saber escuchar, sentir y ser), presentir la realidad natural, escuchar a través del cuerpo. Primera lectura que hace el Misak: *aship* (saber ver) es ratificar ese sentido a través de la vista, *isup* (saber pensar) es ratificar ese conocimiento a través del pensamiento, con un *espíritu innovador*, *waminchip* (dialogar) es la expresión con signos verbales y no verbales.

El *mørøp* enfatiza en la tradición oral, como pilar para seguir perviviendo, y el *aship* está enmarcado en los saberes de nuestros ancestros; esto se relaciona con la simbología plasmada en el cuerpo de la madre tierra, con una riqueza en sabiduría que permitirá trascender junto a las diversas manifestaciones de la naturaleza y el cosmos percibidos por los cinco sentidos. Estos significados son construidos a partir de la intuición y la sabiduría ancestral de nuestros *shuras* y *shures*. Por último, el *marøp* (saber hacer aplicando la innovación) es la práctica, el hacer teniendo en cuenta la innovación. Estas formas de aprendizaje son consideradas “la máxima expresión y la confirmación de que el Misak está caminando en el ciclo de vida” (Misak Educación, 2019, p. 50).

Los elementos mencionados son tejidos que desde épocas ancestrales han venido hilando de manera mancomunada, en pro del bienestar y progreso comunitario sin olvidar el ciclo de vida del ser Misak. En este existen cuatro momentos importantes en los que enrollan y desenrollan saberes y conocimientos, para armonizar y equilibrar en su vida cotidiana como en el *kansrø* (más a allá). A continuación, se enuncian las etapas de la consolidación familiar que se vivencian en el ciclo de vida del ser Misak:

- Primera etapa: reconocimiento del otro para organizar y consolidar el espacio familiar. En la comunidad Misak existe una etapa muy importante de la conformación familiar, en ella se reconoce al otro como complemento, un ser con divergencias y convergencias que permiten

consolidar y comprender las dinámicas que se requieren en un núcleo familiar. En este no existe una jerarquía ni discriminación, sino un principio fundamental enmarcado en el *lata-lata* (equidad-reciprocidad).

- Segunda etapa: formación del núcleo familiar, donde se siembran semillas de vida en sabiduría y conocimiento. Después, la consolidación del núcleo familiar permite replicar toda la sabiduría interiorizada en la nueva generación con el fin de mantener la esencia vital del ser Misak, dinamizando los saberes propios de manera integral, para consolidar en las diferentes etapas del ciclo de vida, sin desconocer que vivimos inmersos en un mundo globalizado. Lo anterior nos invita a tener en cuenta los conocimientos apropiados y ajenos para el proceso formativo.
- Tercera etapa: formación intercultural de la gran familia. Teniendo presentes los aspectos anteriores, es importante mencionar que para nuestra cultura el calor familiar no solo se debe mantener dentro de nuestros hogares, sino fuera de ellos siendo conscientes y llevando a la práctica la integralidad de los saberes y conocimientos que nos brinda la interculturalidad, para así suplir las necesidades del contexto y aportar en su ciclo evolutivo, respetando las diversas formas de ver el mundo.
- Cuarta etapa: viaje y regreso espiritual. Cuando el alma de un Misak parte al *kansrø* (viaje espiritual), deja un legado dinámico y trascendental para la pervivencia de su pueblo, además desde su espacio acompaña en los diferentes procesos culturales, tanto así que, en el calendario Misak, el primer día de cada año (1.º de noviembre) conmemora el regreso espiritual para ratificar toda la sabiduría que en su lógica debe mantenerse viva. En agradecimiento, los hogares Misak ofrecen alimentos, muestras artísticas y elementos significativos que en vida apreciaba, con el fin de seguir revitalizando los usos y costumbres.

Los aspectos mencionados se dan a conocer en un referente simbólico, revitalizando el pensamiento, la sabiduría y las prácticas de nuestros *shuras* y *shures*, fundamentado desde el lema “somos de aquí como nace un árbol, por eso somos raíz y retoño” (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, 1994, p. 40). De esta manera, se logra aterrizar una metodología que nos permite construir un modelo de guía pedagógica integral, intercultural e interdisciplinar en el campo

educativo. Las etapas de la consolidación familiar en el ciclo de vida relacionadas con el campo educativo se acondicionan de la siguiente manera:

Primera etapa

Este primer momento fue enfocado en reconocer la tierra como nuestra madre no solamente como un recurso físico, sino como un espacio generador de vida que integra lo tangible e intangible (espiritualidad, alimentos, astros, animales, agua, aire y ecosistemas) para la pervivencia en el tiempo y espacio (Proyecto Educativo Guambiano, 2018). El propósito fue reconocer al territorio y al estudiante, teniendo en cuenta su contexto. En consecuencia, cuando visitamos sus hogares no solo nos enfocamos en transmitir conocimientos, sino en compartir con ellos y sus familiares para conocerlos; porque en ocasiones muchos de los educadores dentro de las aulas no lo hacemos. Por esta razón, no sabemos por qué el niño se comporta de una forma u otra cegados por unos horarios y unos contenidos para cumplir, sin darnos cuenta de que todo emerge desde sus emociones, de tener un equilibrio tanto físico como emocional y espiritual con todo lo que lo rodea. Como resultado de lo anterior, los profesionales de la educación deben leer al estudiante y descubrirlo en diferentes ámbitos y orientarlo para aportar en su progreso como ser individual y social. Por lo tanto, al final del compartir realizamos un diagnóstico desde la integración de las diferentes disciplinas con el fin de seguir aprendiendo de sus aportes y observar sus debilidades, fortalezas y destrezas tanto culturales como familiares, físicas, emocionales y académicas.

Segunda etapa

Esta etapa se realizó teniendo en cuenta que para nuestra comunidad la educación inicia en el *nak chak* (hogar/fogón), donde nuestros *shuramera* y *shurmera* siembran, hilan, tejen, enrollan y desenrollan saberes en el niño, adolescente, joven y adulto; para la permanencia y pervivencia como pueblos ancestrales. Por ende, los familiares de los estudiantes son claves en el proceso de formación. Después de realizar el análisis del diagnóstico, se reafirmó que no solo debemos sembrar saberes y conocimientos, sino también las semillas para fortalecer nuestra autonomía alimentaria y, al ser una experiencia teórico-

práctica, podría construir un “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1976). Para su desarrollo se tuvieron en cuenta las siguientes estrategias:

1. Fortalecimiento de la convivencia armónica y equilibrada desde el sentir Misak Misak respetando, asimismo, a sus semejantes y su entorno.
2. Empoderamiento de los fundamentos y principios de la Misak Educación.
3. Revitalización de la autonomía alimentaria que ofrece el *yatul* (huerta) y visibilización de la integralidad entre los saberes propios y conocimientos apropiados y ajenos que se encuentran inmersos en este espacio.
4. Facilitación de variedad de semillas y herramientas de trabajo.
5. Incentivación de la curiosidad y creatividad a partir de distintas actividades en los diversos espacios de aprendizaje.
6. Fortalecimiento de la minga, trabajando de manera mancomunada entre los *shurmera*, *shuramera*, padres, estudiantes, docentes y directivos en los diversos espacios pedagógicos.
7. Implementación y concientización sobre la simbología Misak en los tejidos ancestrales.
8. Fortalecimiento del idioma propio (*namui wam*) e inclusión de otros, a raíz de la educación intercultural (*nasa yuwe*, español e inglés).
9. Reconstrucción de imágenes para las guías acordes con el contexto y en concordancia con las temáticas abordadas.

Estas estrategias, dentro de la investigación, fueron aplicadas en los diversos espacios pedagógicos, uno de ellos fue en el *yatul* (huerta), donde se incentivó y se orientó al estudiante en el proceso de *ala marəp* (presiembra). En esta primera fase, se realizó un acompañamiento personalizado con la participación activa de los padres de familia, dando a conocer diferentes posibilidades a las situaciones que se presentaban. Por ejemplo, en los hogares de algunos estudiantes que, a pesar de vivir en el campo, carecían de espacios para llevar a cabo dicha actividad, se implementaron diferentes alternativas de sistemas de cultivo como las huertas verticales, reutilización de materiales reciclables aptos para la actividad agrícola y suministro de material orgánico (tierra, abono, entre otros).

También, se orientó el buen manejo de los residuos orgánicos y la preparación de abonos generados alrededor del *nak chak* (fogón). Igualmente, se entregaron semillas propias, apropiadas y ajenas, herramientas de trabajo, plántulas nativas, protectores de agua, y se brindó orientación personalizada en la siembra de semillas, conocimientos y saberes interculturales relacionados con los ciclos productivos de las semillas. Asimismo, se tuvieron en cuenta las fases de la luna y el ciclo de vida, así se fomentaron las buenas prácticas agrícolas interculturales. De igual manera, se trabajó en pro de revitalizar la medicina propia con plantas medicinales, alimentarias, espirituales y preventivas que fortalecen los sistemas que forman parte del cuerpo humano, para la prevención de enfermedades como la covid-19. De esta forma, se fortalece la madre tierra para recuperar y regenerar los elementos primarios y secundarios, a raíz del crecimiento exponencial de microorganismos que favorecen su fertilidad.

Tercera etapa

En esta etapa se trabajó con toda la comunidad educativa. Antes de cosechar los productos, realizaron un ritual (*tsaporap*) para armonizar la madre tierra y la naturaleza, con el propósito de obtener alimentos saludables y en abundancia. Aparte de cosechar algunos de los productos que sembraron, también dieron a conocer la manera como aplicaron esa teoría aprendida en el momento de la siembra y durante el cuidado del cultivo. Esto hizo evidente que el fruto iba más allá de los alimentos, lo que refleja un tejido de saberes propios y conocimientos apropiados y ajenos. Lo anterior aporta en el proceso formativo del estudiante porque este forma parte de un mundo globalizado.

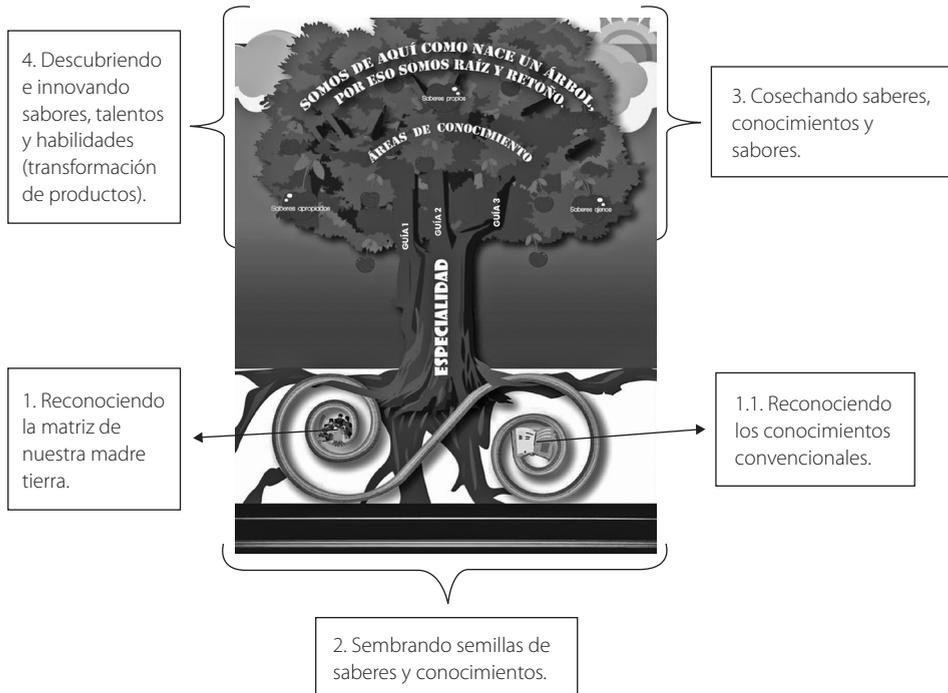
Cuarta etapa

En esta etapa, los saberes y conocimientos cosechados en los momentos anteriores se convirtieron en raíces para que el estudiante demostrara, desde su creatividad y talento, diferentes formas de innovación. En lo artístico, diseñando maquetas, tejidos, composiciones musicales, poemas, ebanistería, alfarería, dibujo y pintura. En la modalidad agroindustrial, elaborando diversidad de

productos con un valor agregado; en la parte agrícola, sembrando en forma de algunas simbologías, así rescataron la memoria histórica y cultural.

Lo anterior nos permite pensar en la importancia de seguir construyendo desde la colectividad con los *shurmera*, *shuramera*, los docentes y directivas para integrar todos esos saberes, conocimientos y raíces ancestrales, que nos permiten reivindicarnos y reexistir de las diversas formas de opresión. Nuestro trabajo pedagógico es sustentado desde el referente simbólico del árbol de *lal-arrayan*, que representa resistencia espiritual y física. De igual forma, pretendemos hilar y tejer la pervivencia desde nuestra comunidad por medio de la educación propia. Por esta razón, el diagrama 10.1 sintetiza todo lo mencionado.

Diagrama 10.1. Representación de las etapas en el árbol de *lal-arrayán*



Fuente: construcción simbólica de Deisy Giovana Almendra Calambas (2020) y diseño de Luz Elena Almendra Aranda (2020).

Participantes y contexto

Esta experiencia formó parte de un trabajo en minga con profesores, directivos, estudiantes, *shuramera*, *shurmera* y padres de familia que se realizó a partir de un diálogo de saberes. En esta investigación participaron 485 educandos cuyas edades oscilan entre los 11 y 17 años de edad, un 47 % de estos fueron hombres, y un 53 %, mujeres. Para la muestra se contó con algunas variables como la edad, el lugar de residencia y género. De esta manera, se tuvieron en cuenta 5 estudiantes por grupo, a excepción de la primera fase porque en ella se realizó un análisis general que respondió a un diagnóstico como base para la implementación de la experiencia pedagógica. A continuación, se dará a conocer el resultado.

Tabla 10.1. Muestra poblacional y grado de conocimientos y saberes por ciclos

Grupos focales	Muestra poblacional	Conocimientos y saberes					
		Propios		Apropiados		Ajenos	
		Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
Ciclo 4 (6 y 7)	60	28	46,7	27	45,0	5	8,3
Ciclo 5 (8 y 9)	60	30	50,0	28	46,7	2	3,3
Ciclo 6 (10 y 11)	60	40	66,7	19	31,7	1	1,7

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 10.1, en la comunidad Misak, en cuanto al conocimiento sobre lo propio, en el ciclo 6 —en el que las familias tienen mayor edad— el 66,7 % conserva el conocimiento sobre lo propio, en comparación con los ciclos 5 y 4 conformados por familias más jóvenes, en los que el porcentaje baja a 46,7 %, lo cual nos indica que debemos trabajar para revitalizar los saberes y conocimientos desde la educación para los estudiantes en los ciclos 4 y 5.

De igual manera, en cuanto a los conocimientos apropiados, se observa que el ciclo 6 se disminuye al 31,6 % en comparación con los ciclos 5 y 4, que son familias más jóvenes y tienen mayor acercamiento a otros conocimientos. Por último, en el ciclo 6 el 1,6 % tiene conocimientos ajenos, frente a un 8,33 % en los ciclos 5 y 4, lo cual nos indica que debemos integrar los conocimientos convencionales.

Tabla 10.2. Aspectos sociales que inciden en la educación

Población (estudiantes)		Aspectos sociales que inciden en la educación Misak						
Muestra por ciclos	Muestra total	Número de estudiantes que carecen de terreno	Porcentaje de estudiantes que presentan escasez de terreno	Número de estudiantes con incidencias de debilitamiento del <i>yatul</i> familiar	Porcentaje de estudiantes con incidencias de debilitamiento del <i>yatul</i> familiar	Número de estudiantes con cultivos de diversas semillas en el <i>yatul</i> familiar	Porcentaje de estudiantes con cultivos de diversas semillas en el <i>yatul</i> familiar	
Estudiantes del ciclo cuatro (6.º y 7.º), cinco (8.º y 9.º) y seis (10.º y 11.º)	60	57	95%	30	50%	28	47%	
Ciclo 4 (20)								
Ciclo 5 (20)		2	3%	21	35%	25	42%	
Ciclo 6 (20)		1	2%	9	15%	7	12%	
Total		60	100%	60	100%	60	100%	

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la tabla 10.2, en el aspecto de la escasez de terreno, el 95 % de las familias del ciclo 4 carece de espacios para las actividades agrícolas, ya que son familias más jóvenes que aún no tienen terreno adjudicado a nombre de ellas. El 3 % del ciclo 5 tiene espacios adjudicados, pero no alcanza para la subsistencia; al igual que en el ciclo 6, en el que solo existe un 2 % de estudiantes que carece de terreno.

Por lo anterior, las personas deben migrar a otros espacios laborales o dedicarse a la comercialización, de manera que descuidan su núcleo familiar; por ende, surgen las diferentes problemáticas socioculturales que perjudican su rendimiento académico y su identidad cultural.

De igual forma, el resultado del debilitamiento del *yatul* y el cultivo de diversas semillas en los hogares de los estudiantes del ciclo 4 son similares: 50 % y 47 %, respectivamente; por ende, nos indica que al ser familias jóvenes presentan un desequilibrio de las actividades en este espacio pedagógico. En el ciclo 5, familias conformadas con personas mayores, se observa menor porcentaje, lo cual corresponde al 35 % y 42 %, y en cuanto al ciclo 6, corresponde al 15 % y 12 %, por lo que se observa un menor debilitamiento de ambos aspectos (debilitamiento del *yatul* y el cultivo de diversas semillas), lo que muestra la importancia de la presencia de los *shurmera* y *shuramera* en los hogares de la comunidad Misak.

Contexto del pueblo Misak: origen

El pueblo Misak es originario de estas tierras donde se encuentra el cordón umbilical enterrado junto al *nack chak*, que permite seguir tejiendo nuestra existencia y los saberes de nuestros ancestros, que hoy en día son un legado para llevarlos entramados de generación en generación. Somos un pueblo que sigue resistiendo a pesar del caminar del tiempo, de la opresión, del racismo, de la exclusión y de las políticas neoliberales del país que afectan nuestra identidad. A pesar de ello, día tras día seguimos hilando el espíritu de pervivencia, mostrando nuestras raíces trenzadas con estas tierras, así lo sustenta nuestro *shur* Avelino Dagua:

Los guambianos somos nacidos de aquí como la naturaleza, como nace un árbol, somos de aquí desde siglos de esa raíz primero era la tierra y las lagunas.

La mayor de todas era de la *nupisu-piendamo*. En el centro de la sabana como del páramo como una matriz, como un corazón; es *nupitrapu*, que es un hueco muy profundo. El agua es vida.

Primero era la tierra y el agua... Éramos, pues, un pueblo que sabía de todo: labrar las piedras, cultivar de acuerdo con los movimientos de los astros, amasar el oro, ver el tiempo adelante y atrás, pero hemos olvidado casi todo. Los españoles mataron a los caciques que tenían esa ciencia. Quien come sal de blanco y también olvida lo propio, un manto de silencio cubrió nuestro conocimiento... Ahora los historiadores de los blancos vienen a decirnos que las huellas de los antiguos que quedan en nuestros territorios no son de los *pishau*. Quieren arrebatarnos a nuestros anteriores, con este cuento quieren cortar nuestra raíz y separar nuestro tronco, para poder afirmar su mentira de que no somos de aquí. Eso no es cierto los *pishau* son nuestra misma gente, nacieron de la propia naturaleza del agua, para formar a los humanos, ellos vinieron de *pishimisak*, que los crío con sus alimentos propios, por eso nosotros somos de aquí, de esta raíz, somos *piurek*, somos de agua, de esa sangre que huele en los derrumbes. Somos nativos legítimos del *pishimisak*, no somos venideros de otros mundos. Los blancos ellos son los venideros. Así hablan nuestros mayores. (Citado en Tunubalá, 2005, p. 10)

Asimismo, es importante tener en cuenta parte de la vida y del tejido de saberes que compartió nuestro taita. Cabe resaltar que en nuestra comunidad se denomina *tata* a la persona que forma parte de la autoridad ancestral, y *taita*, a quien fue parte de ella. En ese sentido, el taita Avelino Dagua Hurtado fue un líder importante en nuestra comunidad, que desempeñó distintos cargos para tejer en minga muchos procesos en beneficio de nuestro pueblo, algunos de ellos son los siguientes:

En 1973 fue presidente de la junta de acción comunal; en 1980 fue elegido para el concejo del cabildo; en 1981 participó en el Comité de Historia y proceso del *namui wam*; en 1982, elegido para gobernador del cabildo de guambia; asimismo, formalizó el diálogo de gobierno a gobierno con el presidente de la república el doctor Belisario Betancur Cuartas; en 1983 realizó trabajos de investigación por medio de recorridos a nivel local, nacional e internacional; entre 1983 y

1985 inició con el Comité de Historia y contactó con el Instituto Colombiano de Antropología, para la investigación de Guambia *Manasroi wan kuetesraiken* (*En busca de las huellas de nuestros mayores*); en 1990, 1991, 1992 siguió con el Comité de Historia y Lingüística, el objetivo era evidenciar la memoria histórica del *namui wam*; en 1995 hasta el 2000, publicó el libro *La voz de nuestros mayores*; entre 2000 y 2006 taita Avelino escribió un libro correspondiente a su pensamiento, sobre cómo conceder de la memoria del lenguaje natural *kampa wam*; colaboró en escribir sobre la reivindicación de la primera infancia; trabajó en el programa sobre cultura y deporte; participó en la escritura de *Pensando y educando desde el corazón de la montaña* en 2017, junto con Lorena Ovando, y *Guambianos hijos del agua* en 1998, por Guillermo Vasco; el legado más importante es la Casa de Taita Payán en la vereda Santiago, donde a partir de sus pinturas da a conocer jeroglíficos que descifran su asombrosa memoria y fue uno de los que mejor hablaba el idioma propio. (C. Velasco, comunicación personal, 14 de mayo del 2021)

De igual forma, algunos mayores cuentan que el taita Avelino Dagua, por medio de sus sueños y la investigación, descubrió la importancia de los tres espacios: el subsuelo, el suelo y los cosmos. El cuidado de ellos permite mantener la armonía y el equilibrio espiritual, físico, social, cultural, entre otros. El tercer espacio (cosmos) es percibido por los *shurmera* y *shuramera* y los sabedores de la medicina tradicional, quienes tienen esa conexión espiritual. Estos fueron reflejados en la Casa Payán, que fue construida con base en la arquitectura propia. De estos espacios solo uno (suelo) es reconocido por el Estado colombiano; sin embargo, como pueblo originario y teniendo como fundamento nuestro derecho mayor, los tres forman parte de la comunidad para seguir entramando el equilibrio y armonía.

También, tuvo la iniciativa y empezó a investigar sobre el lenguaje natural *kampa wam*. Él hacía recorridos por el territorio para observar distintos petroglifos plasmados en el cuerpo de nuestra madre tierra. Asimismo, era médico tradicional, *mørøpik*, quien a partir de su sentir, ver, oír, pensar y hacer en contacto con la naturaleza, conocía los nombres de las plantas en el idioma propio, sus propiedades y sus funciones. Hoy en día este lenguaje natural fue fortalecido y se cuenta con más de veintitrés petroglifos, cuya enseñanza es compartida con

los educandos de las distintas instituciones de la comunidad, con el propósito de mantener nuestras memorias ancestrales.

Instrumentos y materiales

Se tuvieron en cuenta técnicas como la observación participativa y encuesta integral (diagnóstico). Asimismo, instrumentos como diario de campo, planillas y las guías pedagógicas, que permitieron un trabajo en minga. Estos se presentarán a continuación:

Encuesta

En esta se incluye la parte académica en la que los estudiantes reflejaban los conocimientos adquiridos en la institución; espiritual, en la que se reconoce la relación con el cosmos y la madre naturaleza. De igual forma, al estar en una sociedad globalizada se tienen en cuenta la diversidad y libertad de credo; emocional, que tiene que ver con su sentir y ser, con el propósito de sembrar una sociedad más humanizada con su entorno; la inclusión, que responde a unas perspectivas tanto naturales como humanas y cósmicas. Esta guía diagnóstico-pedagógica tuvo en cuenta las preguntas cerradas, abiertas, de opción múltiple y de diversas tipologías. Todo ello, con el propósito de fortalecer el espíritu artístico, innovador, el aspecto familiar y social para la construcción del tejido intercultural tan anhelado.

Diario de campo

En las visitas a los hogares de los educandos, los docentes anotaban las diversas situaciones observadas tanto de manera objetiva como subjetiva, para luego exponerlas ante la comunidad educativa.

Tabla 10.3. Planilla de seguimiento del docente

<i>Planilla de seguimiento del estudiante</i>		
Sembrando semillas de saberes en el tiempo-espacio del ser Misak		
Nombre del estudiante: _____		Grado: _____
Lugar y fecha de siembra: _____		Plántula: _____
Preparación del terreno	Fecha:	Área del terreno m²:
Descripción de la preparación del terreno:		Evidencias (registro fotográfico y dibujo)

Siembra		
Variedades de semillas fecha de siembra:		Variedades de semillas fecha de siembra:
Zanahoria _____		Papa carlancha _____
Remolacha _____		Frijol _____
Lechuga _____		Arveja _____
Acelga _____		Quinua _____
		Repollo _____
Descripción de la siembra:		Evidencias (dibujo o registro fotográfico)

Cantidad de surcos o eras:		

Deshierbe o aporque		Fecha:
Descripción del deshierbe o aporque:		Evidencias (dibujo o registro fotográfico)

Cosecha	Fecha:	Cantidad (producción: libras, kilos, arrobas o bultos):
Descripción del proceso de siembra hasta la cosecha (ciclo productivo):		Evidencias (dibujo o registro fotográfico)

Con los productos cosechados, prepare una receta artesanal, con el acompañamiento de sus familiares y haga la descripción de todo el proceso.	Evidencias (dibujo o registro fotográfico)

Fuente: elaboración propia.

Planillas

Se elaboraron algunas planillas para llevar a cabo el seguimiento del ciclo evolutivo de las semillas que se dieron. Esto, con el propósito de observar cada etapa y para que el educando adquiriera saberes y conocimientos desde la observación y la práctica de manera autónoma.

Tabla 10.4. Planilla de seguimiento del estudiante

<i>Diario de campo del docente</i>	
Sembrando semillas de saberes en el tiempo-espacio del ser Misak	
Nombre del estudiante: _____	Grado: _____
Director de grupo: _____	
Lugar de siembra: _____	Variedad de semilla: _____
Plántula: _____	
Fechas de visitas: _____	
Descripción de las visitas:	Evidencias (registro fotográfico)

Continúa...

Valoración del proyecto pedagógico productivo teniendo en cuenta todo el proceso (presembrado, siembra, cosecha y poscosecha) y plántula:	Evidencias (registro fotográfico)
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Observaciones:	
<hr/> Firman	
<hr/> Estudiante padre de familia/acudiente	
<hr/> Director de grupo especialidad	

Fuente: elaboración propia.

Guías pedagógicas

Después de obtener el resultado del diagnóstico integral, se realizó una minga intercultural con la comunidad educativa, para diseñar guías acordes con las necesidades de los educandos. Por lo tanto, estas fueron incentivadas y enfatizadas en sembrar saberes propios y conocimientos apropiados y ajenos, sin olvidar la inclusión y el aporte al equilibrio físico, emocional y el fortalecimiento del espíritu creativo. Lo mencionado se dilucida a partir del siguiente ejemplo.

Imagen 10.1. Muestra de la guía pedagógica interdisciplinar

COMUNICACIÓN VISUAL



La **comunicación Visual** es la que transmite información o ideas que se pueden percibir por medio del sentido de la vista.

ACTIVIDAD



23. Observa y analiza las imágenes de la fila A y B. Luego compara ambas filas.



A. ¿Cuál es la información (mensaje) que te transmiten esas imágenes? Comenta.

B. ¿Qué información transmite la siguiente imagen? Observa cada detalle, analiza y comenta.



Continúa...

Estudio sobre la tercera ampliación del resguardo de Guambia

Según la Resolución 1051, III ampliación del resguardo de Guambia para la conservación y preconservación del territorio, cosmovisión y el derecho mayor del pueblo Misak, está dividida en páramo frío y templado; cada sitio tiene nombre propio y en la siguiente tabla se detallan las áreas según el espacio.

Territorio	Tipo de cobertura	<i>Tsip meran namui wammeik</i>	Área en hectáreas	Total
Espacio sagrado	Vegetación de páramo	<i>Kətra mera</i>	5725,3890	12 514,4928
	Subpáramo	<i>Kətra mera</i>	572,8786	
	Bosque	<i>Srəne Tsip mera</i>	6185,1182	
	Lagunas grandes	<i>Nu pisumera</i>	31,1070	
Espacio cotidiano de convivencia Misak	Cultivos	<i>Ell mariklə</i>	258,3200	8597,5491
	Pastos mejorados	<i>Pu wailə</i>	15,4100	
	Pastos naturales	<i>Kaumpu pu</i>	1818,2008	
	Pastos	<i>Shussh pu</i>	4660,0132	
	Rastrojos bajos	<i>Tsip misrəpik</i>	1845,6051	



3. Teniendo en cuenta la tabla anterior, responda las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es la hectárea total de los espacios sagrados?
- ¿Cuál es el total del espacio cotidiano de la convivencia Misak?
- ¿Cuál es el porcentaje de cobertura correspondiente a la vegetación de páramo?
- ¿Cuál es el porcentaje de cobertura correspondiente a los cultivos?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El presente estudio contó con la participación de la comunidad educativa de la Institución Educativa Misak Mama Manuela, con la que se trabajó en minga y se lograron implementar prácticas pedagógicas, atendiendo a las necesidades del contexto. Los resultados se hicieron evidentes en las cuatro etapas que se tejieron para el proceso formativo de los educandos. A continuación, se darán a conocer de manera detallada las etapas mencionadas:

Reconocer la matriz de la madre tierra (diagnóstico)

En esta etapa se llevaron a cabo varias actividades encaminadas a conocer su contexto, tales como entrega de mercado, semillas, plántulas, talleres monotemáticos a partir del acompañamiento personalizado en sus hogares con el propósito de construir un diagnóstico integral e interdisciplinar. Estas actividades permitieron conocer y reconocer al otro en los aspectos afectivo, emocional, familiar, físico y social, para identificar la diversidad de habilidades, destrezas, fortalezas, talentos, debilidades, saberes y conocimientos previos de la comunidad estudiantil. En las visitas en sus hogares, se visibilizó la tendencia a los monocultivos, lo cual nos permite repensar y replantear las prácticas agro-culturales propias. También se observó la estrechez en el territorio en donde habitan muchos estudiantes, a pesar de vivir en el campo, no tenían dónde sembrar. De igual manera, las casas son muy pequeñas para la cantidad de personas que las habitan, viven alejadas de la institución y no hay señal para comunicarse ante cualquier eventualidad. Muchos de los estudiantes en ese momento se encontraban bajo la responsabilidad de sus abuelos o acudientes, lo cual es preocupante porque de ello emergen distintas problemáticas. Por último, se encontró que algunos padres de familia, a pesar de ser jóvenes, no saben leer ni escribir; esto nos hace pensar sobre la necesidad de implementar proyectos de alfabetización dentro de nuestra comunidad.

Imagen 10.2. Reconociendo la matriz de nuestra madre tierra



Fuente: foto tomada por Francisco Muelas Muelas (2020).

Sembrar semillas de saberes y conocimientos

En este espacio, el educando logró sembrar las semillas junto a los saberes propios y conocimientos apropiados y ajenos orientados desde las guías, la práctica y el acompañamiento del docente. De ese modo, se logran entamar las raíces de las enseñanzas para desenvolverse en otros contextos desenrollando lo aprendido en su núcleo familiar y enrollando diferentes saberes y conocimientos aportados desde la academia y de su propia experiencia, que lo forman como un ser intercultural capaz de innovar aportando al buen vivir.

Asimismo, el proyecto fortaleció la autonomía y soberanía alimentaria (*parosotō*). Además, fomentó la alimentación con productos saludables y revitalizó las semillas propias como legado ancestral. Así, se diversificaron las semillas apropiadas y ajenas como alternativas integrales para la existencia del ser Misak. Lo anterior, para dejar a un lado la revolución verde que no contribuye, sino que contamina desarmonizando el medio ambiente, destruyendo la microfauna,

deteriorando el humus del suelo, devastando la biodiversidad y debilitando al ser humano hasta la muerte; todo esto, como consecuencia de la imposición del modelo capitalista salvaje que consume los recursos centrándose en el individuo, el cual se reconoce como un sistema egoísta que explota al otro (Gómez, 2016); en nuestra cosmovisión esa otredad no solamente se refiere al ser humano, sino también a la madre tierra que está siendo oprimida y despojada.

También, a partir de la experiencia surgieron aportes, debates y ajustes con los participantes de manera concertada e integral, pensando en la formación y la educación enraizadas en la identidad, con un sentido de pertenencia que genera tanto procesos individuales como comunitarios. Este nos permite enfrentarnos crítica y autónomamente frente a nosotros mismos, a los demás, a la naturaleza, así como al modelo capitalista salvaje que reprime a la diversidad cultural, y así, omite lo que menciona la Constitución Política del 1991: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (art. 7).

Imagen 10.3. Sembrando semillas integrales, saberes y conocimientos



Fuente: foto tomada por Floro Alberto Tunubalá Ussa (2020).

Cosechando saberes, conocimientos y sabores

En el tercer momento, el estudiante comprendió e interiorizó los saberes y conocimientos (propios, apropiados y ajenos) adquiridos. Después, los aplicó en su contexto, generando respuestas a las necesidades individuales y comunitarias. En este sentido, se construyó un espacio de retroalimentación y se hizo evidente que uno de los principios que determinan la identidad cultural es el *lata-lata* (reciprocidad-equidad). De igual forma, el estudiante logró visibilizar el aprendizaje con la cosecha de los productos saludables, saberes y conocimientos como resultado del trabajo mancomunado.

Imagen 10.4. Cosechando los saberes y conocimientos adquiridos en lo teórico y en lo práctico desde sus contextos



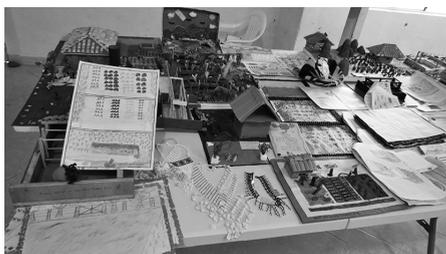
Fuente: foto tomada por Deisy Giovana Almendra Calambas (2020).

Descubriendo e innovando sabores, talentos y habilidades (transformación de productos)

En esta fase, se revitalizaron los espacios pedagógicos y formas de aprendizaje que los mayores han enseñado. Esto permitió tejer los saberes propios en minga con los conocimientos apropiados y ajenos, aportando a la inclusión,

al progreso del contexto y al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Asimismo, se realizó la minga con la comunidad educativa para analizar las situaciones halladas, en la que se compartieron distintas experiencias vividas desde las perspectivas de diferentes docentes. Esto nos ayudó a cuestionar nuestras prácticas educativas y reflexionar que debemos mejorarlas y seguir trabajando en equipo. Lo mencionado reconstruye esa humanidad que poseemos y nos hace repensar sobre otros aspectos que debemos fortalecer y reconocer como diferentes, pero complementarios. Asimismo, permitió replantear la manera como evaluamos a los estudiantes para que no solo se enfoque en medirlos mediante números y letras, sino en valorarlos como seres humanos, como una semilla que tiene sus nutrientes (saberes previos), que, dependiendo del proceso de siembra y del cuidado, puede nacer, crecer y dar frutos; es decir, el progreso del educando depende del entorno y la manera como es orientado, con el fin de revitalizar sus saberes previos y conocer otros para avanzar en su aprendizaje y obtener mejores resultados tanto humana como académicamente.

Tabla 10.5. Descubriendo e innovando sabores, talentos y habilidades



- En este espacio los estudiantes dieron a conocer diversas habilidades, talentos y destrezas en lo artístico. Asimismo, elaboraron productos novedosos en lo agroindustrial.

Video
Para conocer más de la experiencia, puedes ingresar al siguiente enlace : <https://www.youtube.com/watch?v=JEXB1OuS1dA>

- Composición musical de un estudiante y evidencias fotográficas de la experiencia.

Fuente: Floro Alberto Tunubalá (2020).

Discusión y conclusión

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio demuestran la importancia de implementar prácticas pedagógicas acordes con el contexto, teniendo en cuenta la integralidad y la interculturalidad desde el principio de *lata-lata* (reciprocidad). Las realidades de los contextos educativos a nivel nacional comprueban que

el modelo hegemónico como artefacto de poder ha causado gran impacto de manera negativa, ya que las pedagogías coloniales de Occidente buscan imponer un acto de dominación, creando una ruptura entre lo que las culturas conocen, saben, manejan y transmiten. De esta manera, rompiendo los preceptos de equilibrio y relaciones entre diferentes, diversos, variados y de vínculo espiritual-territorial, como viene ocurriendo desde el siglo XVII hasta la actualidad. (Misak Educación, 2019, p. 74)

En el caso particular, la educación en el pueblo Misak no ha sido la excepción, ya que, desde los inicios de la educación del contexto en mención, fue subordinada y ultrajada, siguiendo modelos y metodologías definidas, y con un significado negativo para el pueblo Misak. En este orden de ideas, en palabras del docente Gerardo Tunubalá (2005):

La lucha por la autodeterminación del pueblo guambiano tiene unos antecedentes de gran significado histórico con la firme convicción de defensa de nuestra identidad, territorio y autonomía de nuestros derechos como pueblo. En estas condiciones nuestro pueblo ha logrado mantener, y desarrollar los procesos de desarrollo, a pesar del proceso violento y de agresión de la sociedad colonial, republicana y contemporánea, para arribar a un momento histórico de profunda crisis social, política y económica impuesta por el Estado poniendo en peligro la existencia misma de los pueblos indígenas y de la nación colombiana. Los pueblos indígenas, a través de la historia de Colombia, no hemos tenido los espacios necesarios para expresar nuestro pensamiento para alcanzar las resoluciones adecuadas a los múltiples problemas que el sistema socioeconómico y sociopolítico vigente ha creado en los sectores sociales dominados del país. (p. 47)

Por su parte, las situaciones críticas, como se narra, traen consigo una luz que da pie para pensar, reflexionar, criticar y replantear modelos alternos en los que poco a poco se empiezan a visibilizar los procesos internos. En este sentido, se plantean nuevas formas de conocimiento que descoloniza el pensamiento hegemónico y se revitalizan otras formas de pensar la educación.

Históricamente Occidente en su mirada sociocultural plantea una visión pedagógica de la ciencia que parte de la concepción aristotélica del *trivium* y del *quadrivium*, que se materializa en los modelos de plan de estudios y diseño curricular de las disciplinas; esto se hizo más evidente en el proceso de conformación del modelo escolar con la *ratio studiorum* de los jesuitas y con la influencia newtoniana de la Real Academia de Ciencias del Reino Unido, sumando a los aportes de la Ilustración y el enciclopedismo; que la ciencia retoma en forma del “dogma” escolar y lo convierte en “dogma” disciplinar de las áreas de conocimiento que recogen la intención formativa de las llamadas ciencias básicas. Entonces, cuando hablamos de pedagogiar el territorio parte de las bases de modelamiento que son las siguientes: diferencia, variedad, diversidad y vínculo. Se trata de relacionar, localizar los puntos de encuentro y los puntos de diferencia entre el sistema educativo de Occidente que representa un modelo colonial impuesto globalmente y un pedagogiar propio de los territorios socioculturales de pueblos indígenas concretos. En nuestro caso un pedagogiar del territorio Misak, que retoma lo pedagógico escolar que impone lo colonial y el pedagogiar posible de lo cultural presente en el mundo Misak. (Misak Educación, 2019, p. 68)

También, es importante que el Estado atienda las necesidades pedagógicas y de inclusión que se “fundamentan en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz, 2003, p. 142); en los pueblos originarios, afros, palenques, mulatos, campesinos y gitanos, entre otros invisibilizados, marginados y subordinados por este modelo de imposición como artefacto de poder y dominio, poniendo énfasis en que la carta magna reconoce y protege esta diversidad.

Por lo anterior, urge una respuesta de fondo, es decir, la creación de políticas educativas en las que los contextos sean reconocidos, visibilizados, valorados, atendidos sin discriminación, fomentando la igualdad de derechos. Es así como

se puede tejer una vida armónica y equilibrada no solamente con la sociedad, sino con todo su entorno. Para dar respuesta a la situación expuesta, es necesario tener en cuenta los planteamientos de la Misak Educación (2019), que hace hincapié sobre

la propuesta de educación propia desde el espacio escolar, para que se pueda desarrollar, es deber del Estado y del Ministerio de Educación Nacional reconocer a la Misak Educación, a partir del marco integral de educación diferencial e inclusiva para la población indígena. De esta manera, se considera que el Estado colombiano debe hacer asignación presupuestal especial y garantizar la financiación económica de este importante proceso y garantizar la educación para los pueblos de la diversidad, como un derecho fundamental. (p. 44)

En complemento a lo anterior, una educación diferencial debe fomentarse desde el inicio hasta el final del ciclo de vida y revitalizarse en todos los espacios de aprendizaje. Estos deben brindar una orientación acorde con el contexto teniendo en cuenta las formas de aprendizaje y la integralidad entre los saberes propios y conocimientos apropiados y ajenos desde la interculturalidad. Así, contribuir a la inclusión, sembrando, hilando, tejiendo el pensamiento crítico, innovador, autónomo, reflexivo y respetuoso con la madre tierra, para obtener un aprendizaje significativo. Para ello, es indispensable que el Estado colombiano tome acciones concretas, como currículos incluyentes desde una construcción y unos lineamientos desde las políticas educativas interculturales acordes con las necesidades de los contextos, por ejemplo: el sistema educativo propio e implementado desde las demandas de los pueblos en sus territorios y teniendo en cuenta otros conocimientos para tejer la integralidad e interculturalidad.

Finalmente, este diálogo permitió articular los saberes de los pueblos originarios, en particular del pueblo Misak, con los conocimientos convencionales, sin desarmonizar la identidad cultural, más bien fortaleciéndola para la pervivencia de los pueblos en el tiempo y en el espacio en relación equilibrada con la madre naturaleza y el cosmos.

Referencias

- Arnauz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia (1994). *Plan de vida del pueblo guambiano*. Cabildo del Pueblo Guambiano.
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia (2012). *Tejido del saber. Secundaria y media vocacional. Programa de Educación*.
- Colmenares, E. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Constitución Política de Colombia (1991). <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Decreto 804 de 1995 (18 de mayo), por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial* 41853.
- Decreto 2500 del 2010 (12 de julio), por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). *Diario Oficial* 47768.
- Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 145-161). Abya Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Gómez, G. (2016, 16 de febrero). Capitalismo consciente vs. capitalismo salvaje. *Semana*. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/comparativo-entre-capitalismo-consciente-y-capitalismo-salvaje-por-gonzalo-gomez/219366/>
- Ghiso, A. (s. f). De saberes y conocimientos y de los derroteros dialógicos de la educación contemporánea (S. P. Ordoñez Vastro, entrevistador). *Magazín Aula Urbana*, (86), 13-14. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/516/503>
- Institución Educativa Misak Mama Manuela (2017). *Manual de convivencia*. <https://www.misak-colombia.org/inst-mama-manuela/>

- Ley 21 de 1991 (4 de marzo), por medio de la cual se aprueba el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76.^a reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra 1989. *Diario Oficial* 39720.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41214.
- Miller, M. y Boix, V. (2004). *Thinking across perspectives and disciplines* (Interdisciplinary Studies Project, Project Zero, n.º 27). Harvard Graduate School of Education.
- Misak Educación (2019). *Cabildo indígena de guambia*. Espiral Educación.
- Proyecto Educativo Guambiano (2018). *Programa de Educación*.
- Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular. *Aportes*, (57), 57-89.
- Tunubalá, G. (2005). *La voz de los mayores*. Cabildo de Guambia.
- Tunubalá, F. y Muelas, J. B. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak. Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik*.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.

Sobre los autores

Compilador

Federico Román López Trujillo

Profesional en Estudios Literarios y magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Se ha desempeñado como profesor en el área de español y literatura, a la vez que ha coordinado e implementado espacios de formación de docentes en temas de escritura académica, sistematización de experiencias y habilidades comunicativas en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Así mismo, ha sido asesor pedagógico en el área de calidad educativa de la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Cúcuta y en el Ministerio de Educación Nacional, donde acompañó, asesoró y apoyó la formulación, implementación y evaluación de políticas educativas del viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media.

Correo electrónico: ficolopez1280@gmail.com

Autores compilados

Deisy Giovana Almendra Calambas

Indígena Misak, artesana y tejedora de la palabra, cuyos saberes los adquirió desde el *nak chak* (fogón) orientados por sus primeros maestros que son sus mayores y mayores. También, es licenciada en Literatura y Lengua Castellana egresada de la Universidad del Cauca, cuenta con una experiencia de cuatro años en el campo educativo. Actualmente, es docente oficial de la Institución

Educativa Misak Mama Manuela. Su tema de interés es la educación propia con un espíritu emancipador, liberador, decolonial, artístico y poético para el fortalecimiento de la cultura. Considera que su principal aporte en el campo educativo es liderar y caminar junto a los saberes de los ancestros sembrando semillas de pervivencia de su cultura, en minga con sus compañeros que conforman un equipo de trabajo dinámico e idóneo que apuestan por una educación desde las necesidades y realidades del contexto.

Correo electrónico: deisyalmendramisak@hotmail.com

Sonia Esperanza Andrade Cucaita

Es licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Francisco José de Caldas. Se ha desempeñado en el ámbito del fomento a la lectura y la educación durante diez años. Actualmente, es docente de Inglés de la Institución Educativa Sierra Morena de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Sus temas de interés son la educación popular, la formación estética de las letras, las artes y las maneras de mirar la cultura barrial. Su aporte principal como docente es promover la sensibilidad y el acercamiento a la literatura por medio del juego y prácticas experienciales.

Correo electrónico: sonia.andrade627@educacionbogota.edu.co

Alba Lucía Barajas Lizcano

Es licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Arte y Lúdica. Especialista en Educación Matemática con maestría en Educación de la Universidad Industrial de Santander. Su experiencia en educación es de veinte años. Actualmente, es docente de básica primaria en la Institución Educativa Aguada de Ceferino del municipio de Girón (Santander). Su tema de investigación es la lectura y la escritura en la primera infancia. Considera que en los primeros años de escolaridad desarrollar esta competencia en el niño despierta en él interés por ampliar estos procesos.

Correo electrónico albalucia0369@yahoo.es

Marcos Alexander Díaz Pérez

Es administrador público, especialista en Gerencia Social y Proyectos de Desarrollo, con maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace diez años. Actualmente, ejerce el cargo de docente en el área de Ciencias Económicas y Políticas en la Institución Educativa Manuel Antonio Rueda Jara del municipio de Villa del Rosario (Norte de Santander). Su interés investigativo son los temas relacionados con la enseñanza de la historia, la formación ciudadana y el diálogo de saberes entre docentes y estudiantes. Su principal aporte como docente es demostrar la importancia de la enseñanza de la historia para comprender las realidades sociales y desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes como forma de satisfacer las necesidades en su diario vivir.

Correo electrónico: marlex831@hotmail.com y marcosalexanderdiazperez@gmail.com

Jorge Enrique Gallego Vásquez

Es doctor en Ciencias Pedagógicas, magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, especialista en Gerencia de Proyectos, ingeniero y tecnólogo de sistemas. Líneas de investigación: gestión educativa y curricular, educación a distancia y virtual y cooperación internacional. Es vicerrector académico de la Corporación Universitaria Lasallista (Caldas, Antioquia, Colombia); docente de la Maestría en Educación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO); par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para registro calificado de programas; miembro del Consejo de Administración de la Institución Universitaria Tecnológica Eudista de África (Costa de Marfil), proyecto de transferencia del modelo UNIMINUTO al África, reconocido por la ONU como “Buena práctica de cooperación Sur-Sur y triangular” (2018).

Correo electrónico: jegv64@hotmail.com

Juan José Garzón Bernal

Es licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Docencia Universitaria y magíster en Educación con énfasis en Didácticas de las Ciencias Sociales. Su experiencia es de veintitrés años en la educación básica y media vocacional y siete años como docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, es profesor en el Colegio Fernando Soto Aparicio de la localidad de Kennedy, en donde tiene una trayectoria de doce años aplicando su proyecto titulado “Foro de significados para aprender descubriendo”, el cual piensa ha sido su aporte a la educación. Su interés en investigación ha estado dirigido al campo de la pedagogía, la didáctica y los ambientes de aprendizaje para mejorar el desarrollo de los conceptos que desde las ciencias sociales aprenden los estudiantes. Considera que esto mejora la convivencia y motivación de los estudiantes por su educación.

Correo electrónico: jjgarzon@educacionbogota.edu.co

Ana Osiris Gómez-Campuzano

Es licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Magdalena, con maestría en Enseñanza de la Lengua en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad La Rioja (España) y doctora en Educación en la Universidad Experimental Libertador. Su trayectoria en educación es mayor de veinte años, desempeñándose como profesora en multigrado y primaria, en lengua castellana de secundaria y media; además, como docente del Programa Aceleración del Aprendizaje, tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y profesional universitario de apoyo al área de Calidad de la Secretaría de Educación del Cesar. Su principal contribución a la educación ha sido en la innovación de la práctica pedagógica, aportando nuevas estrategias y conocimiento a la formación para la vida de los niños y los jóvenes y al desarrollo profesional de los docentes del Cesar y Colombia, desde la investigación en el aula. Aporte reconocido por la Gobernación del Cesar, mediante el Decreto 00356 (2012) “Condecoración al Mérito Cacique Upar, Orden Gran Cruz Extraordinaria”, y por la Universidad del Magdalena, con la Medalla al Mérito y la Excelencia al Egresado (2019) “Por su labor y desempeño

profesional que contribuye de manera notoria y ejemplar al desarrollo de la Universidad, la región o el país”. Su interés investigativo se asocia con la didáctica para la enseñanza de la lengua, la evaluación formativa desde el enfoque curricular por competencias y el acompañamiento pedagógico situado. Su producción bibliográfica se recoge en varios artículos de investigación publicados en revistas especializadas, libros de formación y de investigación y capítulos de libro de investigación.

Correo electrónico: osirisgriega10@yahoo.com.ar

Juan Manuel Gómez Cotes

Es licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad del Atlántico y magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Su experiencia en educación es de diez años como docente de ciencias sociales en el departamento de La Guajira: dos años en la Institución Etnoeducativa Rural Akuaipa Internado Indígena de Albania, dos años en la Institución Etnoeducativa Integral Rural Internado Indígena de Kamusüchiwo'u, seis años en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, y actualmente labora en la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Séptimo Mari. Su tema de interés es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y su principal aporte ha sido el estudio del contexto sociocultural de las instituciones donde ha laborado para el proceso de enseñanza de las ciencias sociales.

Correo electrónico: jmgce@hotmail.com

Marinella Mendoza Ramírez

Es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, estudiante de la Maestría en Aplicación de TIC para la Enseñanza de la Universidad de Santander. Su experiencia en educación es de veinticinco años. Consultora del colectivo ALasPalabras, investigadores de las palabras, con acciones de formación, investigación, producción de material académico, pedagógico y didáctico. Actualmente, es docente de básica primaria en la Institución Educativa Consuelo Araujo Noguera en el municipio de Valledupar

(Cesar). Su principal interés investigativo es la enseñanza de la lectura y escritura en nivel inicial.

Correo electrónico: mendozaramirezmarinella@gmail.com

Juana Judith Mieles Palacín

Es consultora del colectivo ALasPalabras. Es magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana y licenciada en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar. Su experiencia en educación es de once años, de los cuales ha trabajado por más de cinco años en el Ministerio de Educación Nacional como tutora del Programa Todos a Aprender y actualmente es docente de básica primaria en la Institución Educativa Virgen del Carmen en el municipio de Valledupar (Cesar), tiene experiencia como docente universitaria en el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, maestría e investigación, y como docente de preescolar, básica primaria y secundaria. Sus intereses académicos giran en torno al proceso de la lectura y la escritura y su relación con la pedagogía y la educación.

Correo electrónico: juanamieles2502@gmail.com

Bibiana Molina Morón

Es docente, magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace diez años. Actualmente, labora como docente de Lenguaje en la Institución Educativa Luis Ovidio Rincón Lobo de Valledupar (Cesar) y como docente en la Universidad del Magdalena, donde interactúa con estudiantes del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Ha participado en diferentes proyectos de investigación relacionados con la alfabetización inicial. Su principal aporte como docente es promover la lectura crítica. Consultora del colectivo AlasPalabras.

Correo electrónico: bibianalmolinam@gmail.com

Juan Francisco Muelas Muelas

Nació el 13 de enero de 1964 en Silvia (Cauca), pertenece al pueblo Misak. Es zootecnista de la Universidad de Nariño y especialista en Gestión de Proyectos Públicos y Privados de la Universidad Libre sede Cali. En 1994 formó parte de la formulación del plan de vida del pueblo Misak, a partir de 1997 formuló varios proyectos de impacto para su pueblo, así como durante su periodo de alcalde del cabildo, que inició en el 2005 con su nombramiento. Ha sido coordinador de convenios de cooperación internacional, en el año 2011 consiguió una beca para realizar un curso en el exterior sobre el área de educación indígena en Jerusalén (Israel); trabajó como consultor en talleres y proyectos exitosos con la Universidad Nacional de Colombia en el 2012, en este mismo año recibió el premio de Líder Gestor por parte del Senado de la República de Argentina; en el 2013 fue nombrado secretario de Desarrollo Productivo y Ambiental en la Alcaldía de Silvia; en el 2017 viajó a Japón a un curso de desarrollo rural. En el 2020 empezó a laborar en la Institución Educativa Misak Mama Manuela como docente oficial y junto con un equipo de trabajo lidera y apuesta por una educación acorde con las realidades y necesidades del territorio.

Correo electrónico: juframu13@gmail.com

Juan Carlos Muñoz Espinosa

Ingeniero mecánico nacido en La Unión (Nariño) en 1985, la curiosidad de cómo funcionan las cosas lo llevó a estudiar Ingeniería Mecánica en la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Medellín y se tituló de ingeniero en el año 2013. Trabajó ejerciendo su profesión como ingeniero de proyectos en diferentes empresas. Después, estudió la Maestría en Ingeniería de Materiales y Procesos nuevamente en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, de la cual se graduó de magíster en el 2019. Su pasión por la educación y porque cree que a partir de esta se puede transformar la sociedad lo llevaron a aceptar un cargo de docente en la Institución Educativa Liceo del Pacífico, a la vez que estudió la Especialización en Lúdica Educativa en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, de la cual se graduó en el 2020. Actualmente, ejerce

su carrera de docente en la Institución Educativa Normal Superior San Carlos de La Unión, Nariño.

Correo electrónico: jkdesing@gmail.com

Víctor Manuel Muñoz Espinosa

Diseñador gráfico de la Universidad del Cauca, especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, tiene un posgrado en Artes Mediales de la Universidad de Córdoba (Argentina). Actualmente, es tesista de la Maestría en Diseño y Creación Interactiva de la Universidad de Caldas. Cuenta con una amplia trayectoria en trabajos con las comunidades en distintos proyectos de diseño-territorio. El trabajo académico empezó desde los grupos de investigación, pasando por cátedras universitarias y culminando como docente de aula de colegio. Actualmente, labora en la institución Educativa Tecnológica de Santa Cecilia del municipio de San Lorenzo (Nariño). Sus temas de interés son las comunidades educativas en las que pueda desarrollar competencias y destrezas en el aprendizaje en humanidades y sus incidencias sistemáticas desde los distintos territorios culturales.

Correo electrónico: signocromatico@gmail.com

Alfredo Otero-Ortega

Es arquitecto con formación pedagógica, magíster y doctor en Arquitectura y Ciencias Urbanas. Profesor adscrito a la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico. Su experiencia en educación supera los veinte años. Es docente en el área de Educación Artística en la Institución Educativa Técnico Comercial Francisco Javier Cisneros, de Puerto Colombia, y catedrático de la Universidad del Atlántico. Sus aportes con contenidos educativos e innovaciones en el currículo de educación artística y arquitectura, lineamientos curriculares para la enseñanza y una teoría sobre el desarrollo de las ciudades intermedias han sido reconocidos por la comunidad académica y publicados en el portal web Colombia Aprende, así como en diferentes escenarios académicos y científicos. Su interés investigativo se asocia con la didáctica de la educación artística y la arquitectura, la investigación formativa como un

enfoque generador de conocimiento y los enfoques curriculares por competencias y su implicación en las acciones didácticas. Sus principales aportes a la educación están orientados a nuevos métodos para la enseñanza-aprendizaje motivados desde la investigación en el aula con una innovación pedagógica crítica y propositiva. Su producción bibliográfica se recoge en varios artículos de investigación publicados en revistas especializadas, libros de formación y de investigación y capítulos de libro de investigación. Investigador reconocido por MinCiencias. Su informe doctoral fue aprobado con mención honorífica y su publicación. Recibió el premio a Mejor Ponencia 2022 en el I Congreso Internacional de Investigación Educativa “El espíritu investigador en la escuela”. Correo: alfredooteroortega@yahoo.es

José Omar Parodi García

Es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena, especialista en Educación Ambiental de la Universidad El Bosque y magíster en Pedagogía de las TIC de la Universidad de La Guajira. Actualmente, se encuentra haciendo un doctorado en Educación en la Universidad de Caldas. Su trayectoria en la enseñanza es de más de veintiséis años, en las áreas de filosofía y ciencias sociales de la básica secundaria y media; se ha desempeñado como catedrático en los programas de Ingeniería Ambiental, licenciaturas y Trabajo Social en la Universidad de La Guajira. Actualmente, es docente de Filosofía y Ciencias Sociales en la Institución Educativa Juan Jacobo Aragón en el municipio de Fonseca, La Guajira, y catedrático de expresión Oral y Escrita y Evaluación de Proyectos Sociales en la Universidad de La Guajira extensión Fonseca. Sus temas de interés son la didáctica de la filosofía y la historia local. Su principal aporte es el proyecto “El oráculo filosófico”, con el cual se hizo merecedor de una nominación al Premio Compartir al Maestro 2015.

Correo electrónico: joseparodigarcia@yahoo.es

Angie Lizeth Prieto González

Es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Extranjera - Inglés de la Universidad Surcolombiana, con maestría en Educación de la

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Su experiencia en educación es de seis años. Actualmente, es docente de Inglés en el nivel de básica secundaria en la Institución Educativa El Caguán en el municipio de Neiva (Huila). Su tema de interés es el papel que desempeñan los juegos en el desarrollo de la competencia comunicativa. Considera que su aporte primordial en el sector educativo es el aprendizaje del inglés para el desarrollo de habilidades comunicativas para la vida profesional y personal del estudiantado.

Correo electrónico: aliz1292@hotmail.com

Maided Alexandra Sáenz Pinzón

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Tiene experiencia de quince años en los niveles de básica y media, en instituciones de carácter público y privado, lo que le ha dado un panorama general de la educación en nuestro país. En los últimos seis años se ha desempeñado como docente del área de Humanidades del colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero. Por su formación y experiencia laboral, se ha interesado en los últimos años en los procesos de producción y comprensión textual en niños y adolescentes, de ahí que en el año 2022 participara en el programa Maestros y Maestras que Inspiran del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico en la línea de Comunicación y Polialfabetismos.

Correo electrónico: masaenzp@educacionbogota.edu.co

Karen Manuela Salamanca Jiménez

Es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Extranjera - Inglés de la Universidad Surcolombiana, con maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Su experiencia en educación es de seis años. Actualmente, es docente de Inglés en el nivel de básica secundaria y media en la Institución Educativa Luis Edgar Durán Ramírez en el municipio de Paicol (Huila). Su tema de interés es la interacción y aprendizaje comunicativo

del inglés. Considera que su principal aporte como docente es el desarrollo de las habilidades comunicativas, específicamente la lectura y el habla en inglés.

Correo electrónico: manuela2701saji@gmail.com

Maritza Serna González

Es directora de la Escuela de Música Villa Laura del programa Red de Escuelas de Música de Medellín. Es música, licenciada en Educación Musical de la Universidad de Antioquia (Medellín). Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE, Sabaneta (Colombia). Estudiante de la Especialización en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Correo electrónico: mar-violin@hotmail.com

Paola Andrea Tobar Marín

Es coordinadora de la Escuela Normal Superior Cristo Rey de la ciudad de Barrancabermeja. Psicóloga de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE, Sabaneta (Colombia); especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional de la Universidad Francisco de Paula Santander y especialista en Desarrollo Personal y de Familia de la Universidad de La Sabana.

Correo electrónico: psicoandrea@hotmail.com

Floro Alberto Tunubalá Ussa

Es licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Maestrante en Educación en proceso de sustentación de tesis en la Universidad del Cauca. Actualmente, es docente oficial de la Institución Educativa Misak Mama Manuela con una experiencia de siete años en el campo educativo. Gestor de un semillero de investigación denominado Diversidad Cultural y Educación suscrito en la Universidad del Valle y coautor del libro *Diversidad cultural y enseñanzas de las ciencias en contextos*. Su principal interés es seguir formando en el campo de la educación desde una visión

holística e integral. Considera que su aporte significativo es organizar y liderar en conjunto con equipos de trabajo activos, propositivos e idóneos que apuestan por una educación diferencial desde la perspectiva decolonial.

Correo electrónico: florotun@gmail.com

Lylliana Vásquez Benítez

Oriunda de Medellín (Antioquia), maestra en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia, magíster en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la UNIMINUTO y el Tecnológico de Monterrey. Es doctora en Educación de la Universidad de Baja California y doctora en Artes (c) de la Universidad de Antioquia. Con experiencia de enseñanza en educación básica, media y superior, docente de educación artística y cultural para la Secretaría de Educación de Medellín desde el año 2004; allí también fue asesora técnica curricular desde el proyecto Expedición Currículo entre los años 2013 y 2016, acompañó a instituciones educativas de carácter privado y público en la gestión curricular del área de educación artística y en el desarrollo de los proyectos educativos institucionales. Se ha desempeñado como evaluadora y realizadora de pruebas tipo censal para docentes en concurso de méritos y en carrera de ascensos. En educación superior ha tenido experiencia como docente e investigadora durante trece años en la UNIMINUTO en programas de pregrado y posgrado. También ha tenido la oportunidad de ser docente catedrática en universidades como la EAFIT, la Institución Universitaria Salazar y Herrera y la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: lylli99@gmail.com

Weydy Vivas Casierra

Nació en el municipio de Mosquera en el año 1984. Licenciado en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia) en el año 2011, especialista en Lúdica Educativa con la Fundación Universitaria Juan de Castellanos en el año 2020, en este momento cursa segundo semestre de la Maestría en Educación con la Fundación Universitaria Los Libertadores; es profesor de Ciencias Sociales de la Institución

Educativa La Inmaculada del municipio de Olaya Herrera, Nariño. Está interesado en profundizar y actualizar los métodos, las técnicas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual le permitirá un mayor desempeño en su labor como docente de aula.

Correo electrónico: weydyvivas33@gmail.com

El mundo como aula y el aula como un mundo
Investigación pedagógica en ciencias sociales, humanidades y artes
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en noviembre del 2023.