editorial redipe © 2020

Título original:

Aportes a la Lingüística Aplicada y el Bilingüismo

Compilador: Heberth Caicedo Saldaña, Director del grupo de investigación, ILA, UCEVA

ISBN: 978-1-951198-35-0

Primera Edición, Agosto 2020

REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker-Books in print

Editorial REDIPE (95857440)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial: Santiago Arboleda Prado

Diseño Grá ico: Nelson Largo

Consejo Académico:

Pedro Ortega. Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- España)
José Manuel Touriñán. Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
Mario Germán Gil. Investigador Universidad Santiago de Cali
Maria Ángela Hernández. Investigadora Universidad de Murcia, España
Maria Emanuel Almeida. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.
Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Rodrigo Ruay Garcés. Pedagogo chileno
Juan Carlos Urriago Fontal - Rector Uceva
Gustavo Adolfo Cárdenas Messa - Vicerrector Académico - Uceva
Alexader Romero Sánchez - Vicerrector de Investigación y Proyección Social - Uceva

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedaogía
editorial@redipe.org
www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia
Impresión : 500 ejemplares

PRÓLOGO

Ocuparse, hablar y teorizar sobre el lenguaje siempre ha sido una actividad que debe ser justificada. Por lo tanto, para abordar alguna postura se debe establecer, por un lado, que el lenguaje es una manera de acceder al pensamiento de los individuos y a la cultura de los pueblos; por otro lado, conocer las lenguas ayuda a establecerlas en lugares y desde allí hacerlas transmisibles. Desde estos aspectos mencionados se pueden ocupar la lingüística aplicada y el proceso de bilingüismo, que resulta de una estrecha delimitación de la primera. Esta delimitación se puede expresar en términos de multidisciplinariedad e interdisciplinariedad.

Desde esta perspectiva, investigar en torno a la lingüística aplicada en el siglo XXI propone una mentalidad y un conocimiento amplio de las problemáticas relacionadas con el lenguaje, la lengua y sus áreas similares o afines, es decir, hablando del lenguaje se puede mencionar su naturaleza, su especificidad, su evolución, su impacto en las comunidades, en los sujetos, la forma como se dinamizan y gestionan los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Igualmente, investigar sobre bilingüismo en tiempos contemporáneos implica contar con un conocimiento preciso acerca de las lenguas mayoritarias, minoritarias, dialectos y las representaciones de lenguas particulares, de sus regularidades y de sus variaciones. Desde este amplio panorama de posibilidades investigativas sobre el bilingüismo, el investigador es libre para elegir un dominio, un área de interés (léase, línea de investigación), en la cual profundizará y a la cual convertirá en su especialización. Pero la urgencia e inmediatez de focalización en temáticas superficiales no debe opacar la tremenda necesidad de respuestas a cuestiones fundamentales.

En este sentido, el lingüista del siglo XXI no debe enarbolar exclusivamente la bandera de la normativa, de los prescriptivismos. Este investigador debe ser una persona que se plantea interrogantes, que pretende resolver problemas de la vida cotidiana, que observa los diversos planos del lenguaje, de las

lenguas y busca explicaciones. Es de esta forma, como se cultiva así una línea de investigación y una de reflexión crítica.

INTRODUCCIÓN

El grupo Investigación en Lingüística Aplicada – ILA concibe sus procesos investigativos desde los tres paradigmas de investigación: el empirico-analitico, el histórico-hermenéutico y el crítico-social, desplegándose estos en cuatro líneas de investigación, fortalecidas a través del ejercicio investigativo sistemático llevado a cabo por los profesores investigadores y también por los trabajos de investigación formativa generados por los estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado: Estas son: procesos de enseñanza en lenguas extranjeras, procesos de aprendizaje en lenguas extranjeras, desarrollo del pensamiento crítico y sociolingüística, en torno a las cuales el grupo ILA fundamenta su producción investigativa. Iniciando con la primera de estas posturas investigativas (Ricoy, 2006) indica que el "paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico". Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica. (p. 14). Cada una de las líneas propuestas en el programa aborda los objetos de estudio desde perspectivas diferentes, tratando de dar una solución a los problemas percibidos en su contexto a través del método científico. Con relación a lo anterior, se puede afirmar que las ciencias exactas son el origen de este paradigma, pero los procesos psicométricos y la medición de variables hacen parte también de las investigaciones en educación. En lo social y comportamental sirve de esquema para determinar análisis de patrones de conducta de los seres humanos en diferentes edades o establecer las causas de los trastornos mentales a nivel de toda la raza humana sin excepción (Creswell, 2014).

Continuando con el abordaje del segundo paradigma investigativo, el Histórico-Hermenéutico, éste tiene que ver con el ejercicio de interpretar los textos para fijar su verdadero sentido, con la comprensión profunda de los mismos, de los pretextos y los contextos, con la acción humana y su interrelación con el

Continuando con el abordaje del segundo paradigma investigativo, el Histórico-Hermenéutico; el cual tiene que ver con el ejercicio de interpretar los textos para fijar su verdadero sentido, con la comprensión profunda de los textos, los pretextos y los contextos, con la acción humana y su interrelación con el medio social. Y finalmente con el interés último es de carácter práctico se centra en la interrelación de lo social y la acción humana y de esta y lo social, por tanto, el interés ultimo busca clarificar el compromiso social y político en la construcción social. Tal como lo plantea (Husserl, 1931), la hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica. En este sentido, los individuos no pueden ser estudiados como realidades aisladas; necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas tal como son, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos.

Para terminar, hablaremos del paradigma critico-social, las investigaciones enmarcadas en esta postura, se llevan a cabo con el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento, es decir, se busca la transformación critica del mundo social, esta postura desde lo planteado por Lukacs y Boaventura de Sousa (1966 y 2002) respectivamente.

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO 5

INTRODUCCIÓN 7

TEACHING LANGUAGE IS NOT ENOUGH: TOWARDS A RECOGNITION OF INTERCULTURAL SENSITIVITY IN BILINGUAL TEACHING AND LEARNING 17

Abstract 17

Resumen 18

Introduction 18

Bilingualism and multilingualism in Colombia 18

Teaching language is not enough 19

Visions of interculturality 20

Alterity 22

Mediation 23

Research Study 24

Methodology: Teacher Action Research 25

A CALL TO CONDUCT ACTION RESEARCH AIMED AT IMPROVING CLASSROOM PRACTICES AND REFLECTIVE INQUIRY 39

Introduction 39

Teachers' limitations and expectations 41

Reflective inquiry 42

Curriculum reforms 44

Classroom research 45

Evidences 48

CONCLUSION..... 50
References..... 50

CORRELACIÓN ENTRE BILINGÜISMO PRODUCTIVO-RECEPTIVO Y ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN SEGUNDA LENGUA DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS BILINGÜES..... 53

Resumen..... 53
Abstract..... 54
Introducción..... 55
Marco teórico..... 57
Bilingüismo Individual..... 57
Formación Inicial de Maestros Bilingües de Licenciatura en Idiomas..... 58
Ensayo Argumentativo Escrito en L2 y Modelo de Evaluación..... 59
Bilingüismo Productivo y Receptivo..... 60
Propuesta de Gradación del Bilingüismo Productivo y Receptivo..... 61
ASPECTOS METODOLÓGICOS..... 64
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... 66
CONCLUSIONES..... 73
Impacto pedagógico..... 74
Proyección de la investigación..... 75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 76

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL DEPORTE: EL FÚTBOL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.... 81

Resumen..... 81
Abstract..... 82
Introducción..... 83
Planteamiento del problema de investigación..... 84
Objetivos..... 85

Objetivo general 85
Objetivos específicos 86
MARCO TEÓRICO 86
Enseñanza del inglés 86
Aprendizaje del inglés 87
Inglés y deporte 88
Estrategias de aprendizaje 89
METODOLOGÍA 90
Métodos y técnicas 90
Población y muestra 91
Resultados 91
Descripción del nivel de inglés 91
Descripción del diseño de estrategias metodológicas 94
Elaboración de sesiones típicas de utilización del fútbol como medio para el aprendizaje del inglés 96
Comprensión de los avances en la apropiación del inglés 98
Análisis y discusión 99
CONCLUSIONES 101
Recomendaciones 103
BIBLIOGRAFÍA 104

TENDENCIAS DE PENSAMIENTO QUE PERMITEN RAZONAR CRÍTICAMENTE A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE SITUACIONES COTIDIANAS 107
Resumen 107
Abstract 108
Introducción 109
MARCO TEÓRICO 109
¿Por qué estudiar el pensamiento crítico? 109

Características intelectuales esenciales: 113
Habilidad de comprobación de hipótesis..... 113
Habilidad de razonamiento verbal..... 113
Habilidad de análisis de argumentos..... 114
Habilidad de probabilidad e incertidumbre..... 114
Habilidad de toma de decisiones y resolución de problemas..... 114
METODOLOGÍA..... 115
Análisis de resultados y discusión..... 115
Habilidad de comprobación dehipótesis:..... 115
Habilidad de razonamiento verbal..... 117
Habilidad de análisis de argumentos..... 119
Habilidad de probabilidad e incertidumbre..... 121
Habilidad de toma de decisiones y resolución de problemas..... 122
Pensamiento crítico puntaje total facultad de educación..... 124
CONCLUSIONES..... 126
REFERENCIAS..... 128

ESTIMULACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPLEJO DESDE LA ESCRITURA EN INGLÉS, APLICANDO LAS METODOLOGÍAS CLIL Y MIS EN LA ZONA RURAL..... 131
Abstract..... 132
Resumen..... 132
Introducción..... 133
MARCO TEÓRICO..... 136
METODOLOGÍA..... 140
Población..... 141
Resultados y discusión..... 142
Encuesta del Área de Ciencias Sociales:..... 143

CONCLUSIONES..... 151

REFERENCIAS..... 153

UNA MIRADA A LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJES ÁULICOS DESDE LA INDAGACIÓN EN LA ESCUELARESUMEN..... 159

Abstract..... 160

Introducción..... 161

Antecedentes..... 163

Ambiente de aprendizaje..... 164

El ruido..... 166

La indagación en los ambientes de aprendizaje..... 167

Las estrategias que favorecen los ambientes de aprendizaje..... 169

Método..... 171

Fases del diseño..... 173

Hallazgos..... 174

Triangulación de datos..... 175

CONCLUSIONES..... 178

Referentes..... 179

EL SISTEMA DE ARTICULACIÓN DEL CURRÍCULO INTEGRADO (SACI) EN LA UCEVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS Y ESTUDIANTES 183

Resumen..... 184

Abstract..... 184

Introducción..... 185

Teoría..... 185

Análisis de resultados..... 189

Dimensión 1: Renovación metodológica..... 190

Dimensión 2: Instrumentos..... 192

Dimensión 3: Implementación del SACI..... 195

Dimensión 4: Contexto en las aulas universitarias..... 200
DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... 202
Dimensión 1: Renovación Metodológica..... 202
Dimensión 2: Instrumentos..... 202
Dimensión 3: Implementación del SACI..... 203
Dimensión 4: Contexto en las aulas universitarias..... 203
CONCLUSIÓN..... 204
REFERENCIAS..... 205

CALIDAD E INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS DE LA UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA 2010-2019..... 207
Resumen..... 208
Abstract..... 208
Algunas consideraciones sobre el concepto de calidad..... 209
La investigación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva..... 211
Metodología..... 212
Resultados..... 213
Discusión..... 220
Conclusiones..... 223
Referencias..... 224

FOSTERING REFLECTIVE TEACHING THROUGH A VIRTUAL COMMUNITY OF PRACTICE WITH PRE- SERVICE TEACHERS FROM TWO COLOMBIAN UNIVERSITIES..... 229
Abstract..... 229
Resumen..... 230
Introducción..... 231

THEORETICAL FRAMEWORK..... 232
Virtual Communities of Practice..... 232
REFLECTIVE TEACHING..... 233
METHODOLOGY..... 235
METHOD..... 235
INSTRUMENTS AND PROCEDURES..... 235
DATA ANALYSIS..... 236
Analysis and discussion..... 237
Category 1: Reflective teaching practice purposes..... 237
Category 2: Benefits of virtual communities in reflective teaching practices..... 239
Discussion..... 240
Conclusions..... 242
References..... 243

PROPUESTA PEDAGÓGICA (CURSO VIRTUAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN CUVIFE Y SABER PRO) DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA PRUEBA SABER PRO EN LOS PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN (FASE 1)..... 247
Resumen..... 248
Abstract..... 248
Introducción..... 249
Objetivo general..... 252
OBJETIVO PRIMERA FASE 1 (2020)..... 252
Marco teórico..... 252
Pedagogía..... 252
Las TIC (Curso virtual)..... 253
Saber Pro - Icfes..... 253
COMPETENCIAS..... 253

Metodología..... 254
Enfoque..... 254
Diseño metodológico..... 255
Alcance..... 255
Muestra y población..... 255
Análisis de instrumentos..... 256
Resultados-análisis..... 257
Diagnóstico de datos Área de Lenguaje:..... 257
Análisis puntaje general – Caracterización Idioma Inglés..... 263
Comparativo categorización Hombres y Mujeres..... 267
CONCLUSIONES..... 271
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 272

Teaching language is not enough: Towards a recognition of intercultural sensitivity in bilingual teaching and learning

Anne-Marie Truscott de Mejía[1]
Isabel Tejada Sánchez[2]
Universidad de los Andes, Bogotá

ABSTRACT

Based on a recent study carried out in Bogotá, this article argues that it is important that language teachers help their students to develop intercultural sensitivity. After an overview of policy development in bilingualism and multilingualism in Colombia, there is a discussion of key theoretical notions regarding interculturality, alterity and mediation. The study adopted an action- research perspective and was carried out with a group of inservice language teachers studying on an M.Ed. course. The results of the data analysis demonstrated that after carrying out a pedagogic intervention in their own teaching contexts, the participants became more aware of the implications of including an intercultural perspective in their classes.

1 Investigadora emérita Colciencias, par evaluador reconocida Min Ciencias, Ph D. Linguistics and bilingual education – University of Lancaster – UK. Grupo de investigación Educación para el Bilingüismo y el Multilingüismo categoría A1 Min Ciencias – Universidad de los Andes – Bogotá.

2 Doctora en Comunicación Lingüística y mediación Multilingüe – Universidad Pompeo Fabra – Barcelona España. Doctora en Ciencias del Lenguaje – Université Paris VIII. Grupo de investigación Educación para el Bilingüismo y el Multilingüismo categoría A1 Min Ciencias – Universidad de los Andes – Bogotá.

RESUMEN

Con base en un estudio reciente, llevado a cabo en Bogotá, este artículo argumenta que es importante que los profesores de lenguas ayuden a sus estudiantes en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Luego de una visión general de desarrollos de políticas de bilingüismo y multilingüismo en Colombia, hay una discusión de nociones teóricas claves relacionadas con la interculturalidad, la alteridad y la mediación. El estudio adoptó una perspectiva de investigación-acción y se llevó a cabo con un grupo de profesores de lengua en servició, quienes cursaban maestría en educación. Los resultados del análisis de los datos demostraron que después de implementar una intervención pedagógica en sus contextos, los participantes se dieron cuenta de las implicaciones de incluir una perspectiva intercultural en sus clases.

KEY WORDS

Interculturality, Bilingualism, the Other, Identity

Palabras clave

Interculturalidad, Bilingüismo, el Otro, Identidad

INTRODUCTION

Bilingualism and multilingualism in Colombia

Ofelia García (2011) has stated very clearly that, "El bilingüismo ha sido parte de la historia de Latinoamérica desde siempre" (p. 5) and Colombia is no exception. Even before the arrival of the Spaniards in the 15th Century, Colombia was multiethnic and pluricultural. However, it took until the 20th Century for this to be officially recognized by the Political Constitution of 1991 (Article 7), when Indigenous languages were, for the first time, awarded co-official status with Spanish, in the territories where they are spoken. Today there are around 69 separate community languages in existence in the country, including Amerindian languages, two native Creoles, Colombian Sign Language and Rom. In spite of this linguistic diversity, only 2% of the Colombian population speak Indigenous languages (García Leon and García Leon, 2012).

The official policy of Ethnoeducation for ethnic communities, ratified by the Education Law of 1994, recognised the importance of designing curricula which take into account the type of educational provision which reflects the

visions of the Indigenous communities, as well as respect for their cultural and linguistic heritage. More recently, many of the indigenous communities themselves have designed programmmes denominated "Educación propia" aimed at providing an education which will help students develop and preserve their languages, cosmologies and cultures (Rojas Curieux, 2019). In San Andrés and Providencia, however, in spite of various policy initiatives aimed at gaining an equitable status for the Creole language vis-à-vis the two prestige languages in the language arena, Spanish and English, this language policy has never been enacted (Sanmiguel Ardila, in press).

With regards to bilingualism and multilingualism in international languages, there has been a clear positioning of English by the Ministry of Education (MEN) as the language which, on the one hand, will lead to increased national productivity and on the other, will help students learning English to "open their minds and accept and understand new cultures and promote interchange between different societies" (MEN, 2006,p. 9) and "diminish ethnocentrism and allow individuals to appreciate and respect the value of their own world, as well as to develop respect for other cultures...and appreciation of plurality and difference" (MEN, 2006, p. 8).

Teaching language is not enough

We would like now, to look in more detail at the notion of interculturality, or intercultural sensitivity, in relation to the appreciation of plurality and difference, as MEN advocates. In the case of language education there has been increasing recognition that developing linguistic competence for language teachers is not enough. Claire Kramsch (1993) was one of the first researchers to claim that while many approaches to language teaching have focused on linguistic features of language teaching and learning, the connections between discourse and culture have been insufficiently explored. She maintains that it is important to focus attention not just on cultural knowledge as a necessary aspect of communicative competence, but as an educational objective in its own right; as an end, as well as a means of language learning.

Byram (2001, p.6) seconds this by noting with regard to evaluation, "Foreign language teaching has traditionally tested linguistic competence and not intercultural communicative competence (ICC)", adding, "Objective testing

is perhaps insufficient to reflect the full complexity of ICC". This emphasis on language proficiency rather than intercultural sensitivity is often true of teaching and learning of foreign languages in Colombia, as evidenced in a study carried out by Prieto Galindo and Salamanca Molano (2015) which shows that English teachers in a public school in Bogotá were more concerned about teaching grammar and giving their students exercises from the textbook, than in trying to develop intercultural understanding.

According to UNESCO (2006, 2013), intercultural education and intercultural competence aim to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups. Bearing this in mind, we will now discuss aspects of a recent collaborative action-research project aimed at helping in-service teachers of English, studying in a M.Ed. programme in Bogotá, to implement an action research cycle focusing on how to integrate a reflection on the intercultural dimension in their classes. The emphasis will be on the implications of integrating this type of reflection in today's foreign language teacher education. To do this, the students' perceptions and reactions were analysed so as to reveal the impact of this experience in their own local contexts and in the M.Ed. programme where they were studying. We will begin by surveying some of the key notions involved, interculturality, alterity and mediation.

Visions of interculturality

In an influential article published in 2006, Abdallah-Pretceille argued that "the concept of culture is no longer appropriate for describing present-day cultural diversity", maintaining that, "cultures can no longer be understood as independent entities, but need to be contextualized in terms of social, political and communication-based realities" (p.475). Furthermore, she suggested that cultural pluralism should be understood as a variety of cultural fragments rather than whole cultures. This notion of "cultural fragments" leads to a consideration of hybridity, or "in between-ness" in Homi Bhahba's (1994) terms, as a metaphor for language learning, involving the notion of "moving between" or learning to work within at least two linguistic and cultural systems when learning an additional language.

In other words, interculturality can be thought of as the exploration of moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences. Participants in communication bring to it their own linguistic and cultural frames of reference that come from their history of prior experiences, meanings and values. They engage in mutual interpretations to negotiate their own meanings in relation to those of others.

This connects with the notion of the Third Space (Bhabha, 1994) which defines the position of the speaker of an utterance who refers to events in the outside world and in so doing constitutes him or herself as a ´subject of enunciation´- or a social actor. In this vision, cultural difference gets articulated in the "highly contradictory and ambivalent space of enunciation" (Bhabha, 1994, p.37). The author argues that, "Third Space… constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity" (Bhabha, 1994, p. 37).

Foreign language educators, such as Kramsch (2009), apply the principles of post-structuralism to locate the foreign language learner in a bilingual oppositional culture that thrives in the interstices of dominant monolingual cultures. She claims that "the 'third place' of the language learner is an oppositional place where the learner creates meaning on the margins or in the interstices of official meanings. It is not a place of strategic resistance but of tactical subversion" (p.238). This, in turn, can be related to the idea of the "in–between spaces" afforded by translanguaging, when Ofelia Garcia et al. (2015) refer to "the negotiations that take place in schools that construct in-between spaces of promise for immigrant students [building] flexible translanguaging spaces capable of constructing and adjusting to new US bilingual subjectivities" (221). Thus, translanguaging can be seen as providing bilingual and multilingual students with spaces which allow for resistance to asymmetrical power balances, characteristic of a monoglossic, separatist school language ideology.

According to Liddicoat and Scarino (2013, p. 6), an intercultural perspective in language education can be understood as "the lens through which the nature, purpose, and activity of language teaching and learning are viewed, and the focus which students develop through their language learning". Abdallah-Pretceille (2006, p.480), for her part, sees interculturality as, "[e]stablished on

the basis of a dualism between a theoretical, methodological and epistemological construction, on the one hand, and a reality of experience, on the other, interculturalism is part understanding and part action". Liddicoat and Scarino (2013, p.1) reinforce this idea specifically in relation to education, acknowledging that while, "there has been a growing recognition of the fundamental importance of integrating intercultural capabilities into language teaching and learning, [o] ne of the challenges facing this integration has been to move from recognition of the need for an intercultural focus in language education to the development of practice."

Alterity

Etymologically speaking, the term alteritas is derived from the adjective alter to refer to the quality of being "other" In an interesting observation, Coste and Cavalli (2015) note that,

> "the difference concerning that which is regarded as "other" is not necessarily an intrinsic difference, but, in a perspective of otherness, a difference perceived by me or by us, a difference relative to a subject who perceives, thinks and acts. It is in my perceptions, in interaction and action, that I encounter what represents for me different forms of otherness: interpersonal, intercultural, interlinguistic, interdisciplinary, interprofessional, etc." (p.18).

Furthermore, the researchers argue that perception of "otherness" may either be seen in absolute terms, or may be relativized. Thus, there may be a view of the other as strange or foreign, or as only relatively different. These differing perceptions may give rise to extremely varied reactions and attitudes such as, interest, curiosity, involvement, indifference, hostility or even rejection. For her part, Abdallah-Pretceille (2006, p. 478) maintains that "[t]o learn to see, to hear, to be mindful of other people, to learn to be alert and open in a perspective of diversity and not of differences, calls for the recognition and experience of otherness, experience that is acquired and that is practised."

This is where the discussion turns to the perception of otherness in educational contexts where a recognition of otherness can be acquired. According Coste and Cavalli (2015), in an educational setting, "all learning presupposes an encounter with otherness and an effort of reduction, approximation, and ultimately, appropriation of that otherness" (p. 19). For her part, Barbosa (2007,

p. 168), speaking from a pedagogical perspective maintains that,

"L'association des aspects particuliers de la culture-cible et des configurations identitaires et culturelles des thèmes utilisés dans le processus d'enseignement/ apprentissage révèle la perception de l'apprenant quant à la culture de l'autre et à sa propre culture, dans un mouvement interculturel."[3]

Mediation

The notion of mediation is rooted in the nature of social interactions and how relationships are built. In their policy paper devised for the implementation of the a recent version of the CEFR in Europe, within a context of conflict and mobility, Coste and Cavalli (2015) outline mediation as an extended notion which can be defined as any "procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between two (or more) poles of otherness between which there is tension". (p.27). It is also stressed that mediation does not entirely refer to conflict resolution but to the interaction one has to undergo with that otherness which can take many forms in reality.

In 2018, Coste and Cavalli put forward a trilogy model where mediation implies the way a learner – seen as subjective and social actor – moves towards other communities and social scenarios to encounter alterity. This mobility is not exclusively physical, it is also hypothetical and epistemological, and it requires the learner to adapt herself culturally and linguistically in relation to her own perception of that alterity. In other words, within this type of trilogy, the social actor mediates the social projection of her identity and her alterity, "reducing the distance or the tension between those two poles" (Coste & Cavalli, 2018, p. 3).

Thus, we can see some of the complexities involved in the notions of interculturality, alterity and mediation, which are important to bear in mind, particularly with respect to Mike Byram´s (1997) warning to teachers and researchers against the danger of an over-simplification of intercultural competences, as this may lead to the trivilisation and the reduction of subtle understanding to generalisations and stereotypes. Following this line of thought,

3 "The association of the particular aspects of the target culture with the identity and cultural configurations of the themes used in the teaching / learning process reveals the learner's perception of the culture of the other and of his own culture, in an intercultural movement." (Translation by the authors)

Darla Deardorff (Deardorff & Jones, 2009) has reconfigured her models of ICC in order to include the complex and iterative relationships that emerge within intercultural encounters. These models begin exploring attitudes at the individual level (which include the person's values, degree of openness, respect and self-awareness), and suggests then moving towards the interactional level (which includes skills, patterns and behaviours in the act of communication).

Research Study

One of the reasons for undertaking this study was the potential influence that changing circumstances at world level, such as economic globalization, could have on education. Furthermore, we were aware of the frequent opportunities our students have to meet and communicate with people who are linguistically and culturally different from themselves, and we recognised the importance of preparing them for intercultural encounters both in their own lives and helping them to understand the potential for developing intercultural sensitivity among their students. In addition, as discussed earlier, we realised that in many teaching and learning contexts in Colombia, the emphasis has traditionally been on the development of linguistic proficiency, rather than a concern to legitimize linguistic and cultural pluralism.

Research Questions

The questions we formulated to guide our study were:

How can an action research approach support the reflection and inclusion of the intercultural dimension in the foreign language classroom? And in particular:

- How do students manage to include this reflection in their diverse teaching contexts and needs? (What kind of actions they engaged in to achieve this).
- What are the students' perceptions after implementing a project where a reflection on action research and interculturality in their contexts took place? (What do they think and feel once they did it?).

Objectives

Our main objectives were the following:

That the teacher-students should be able:

1 To reflect on their own teaching practice and the role of the intercultural dimension within it.

2 To acquire or broaden the necessary knowledge to understand and develop intercultural sensitivity associated with teaching and learning contexts and questions relating to social issues

3 To carry out an action research sequence where the participants developed this type of reflection.

This study is derives from a larger international research project which aimed at including the intercultural dimension explicitly in the classroom (Gamboa-Diaz, Molinié & Tejada-Sanchez, 2019; Gamboa-Diaz, 2019). It included a series of activities where the students were asked to reflect upon these notions and their own preconceptions, in order to deconstruct and reconfigure their teaching profiles. Students who were invited to take part in this study were duly notified about the design and implications which they agreed to by means of informed consent. Here, the researchers guaranteed to protect the participants' identities and treat the information they collected with strict confidentiality.

Methodology: Teacher Action Research

Action research (AR) has become an important asset to improve teacher education in a unique manner. As Pine (2009) highlights, AR can be conceived as a paradigm and not a method in which non-linearity and flexibility provide a meaningful and realistic pathway for teachers to enquire about their own practices.

"Action Research is a process of concurrently inquiring about problems and taking action to solve them. It is a sustained, intentional, recursive, and dynamic process of inquiry in which the teacher takes an action—purposefully and ethically in a specific classroom context to improve teaching/learning" (Pine, 2009, p. 30, emphasis added).

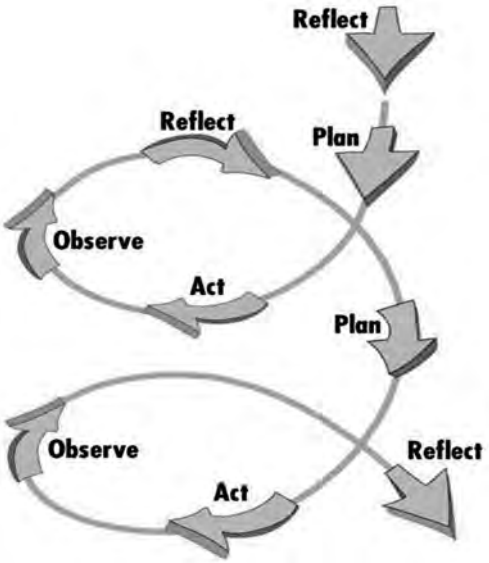
This non-linearity is commonly translated into the spiralling organization of an action research design which stems back to the 1980's model by Jean McNiff presented further in this section. This model includes the following four basic stages:

1) Reflection based on the identification, observation, analysis of a problematic situation or issue by the teacher as part of his or her daily educational practice.

2) Planning, following the exploration of such problem, a plan needs to be devised in order to study its causes or associations and to trace an action that aims to analyse the situation more deeply, modify it or improve it.

3) Acting, which involves the implementation of this plan within educational practice.

4) Evaluating and observing this action, which requires documenting, validating and questioning the findings.



Action research as a cyclical and spiralling process (taken from Burns 2015 and based on McNiff 1988).

PARTICIPANTS

The participants in this collaborative action research study were 12 in-service teachers, studying on the M.Ed. course at Universidad de los Andes in Bogotá, from January – May, 2017. The course they were studying was entitled "Second Language Learning" and for the purposes of the research project, a module called "Interculturality and the learning of a second language" was included in the programme.

INTERVENTION

As part of the larger project mentioned earlier (Gamboa-Diaz, Molinié & Tejada-Sanchez, 2019; Gamboa-Diaz, 2019), students were guided through a series of activities which led towards a pedagogic reflection upon their own teaching views, their practice and their awareness of the role of the intercultural dimension in language education.

In a nutshell, students began by reading and discussing articles and chapters about the intercultural dimension. Later they were presented with a series of tasks (Table 1) which challenged them to unpack, deconstruct, and negotiate meanings about stereotypes, their preconceptions on what teaching about culture meant, as well as their experiences, attitudes and behaviours as language teachers.

Once the students had carried out these activities, they were asked to identify a topic in their contexts related to interculturality and then, they were asked to design and implement a didactic sequence based on their previous work and present a reflection about it, in accordance with an action research cycle.

Table 1. Series of tasks to be carried out in preparation for the action research cycle

Theme: Focus on stereotypes, preconceptions, attitudes and behaviour
Task 1: Focus on prior attitudes and behaviour ▪ After watching the first part of the film Gran Torino, starring Clint Eastwood, students were asked to write what they thought about how the main character interacted with his family, his neighbours and with the priest. ▪ They were also asked to reflect on how his family members (sons, grandchildren and in-laws) interacted with him. ▪ Then students were required to explain the possible reasons for these ways of interaction between the characters.

Task 2: Focus on the ability to recognize the same kind of situation in my own environment.

- Students were asked to give an example /describe a similar kind of situation (shown during the first part of the film) in their own family, neighborhood, city or country.
- Then they were asked to reflect on expected behavior in their own family/ social interaction.

Task 3: Construction of didactic sequences and subsequent reflection on the whole process.

- Finally, students were asked to construct a lesson or a sequence of lessons for one of their classes in their context focalising specifically on the topic of interculturality

FINDINGS

We will now present and discuss some of the results relating to data gathered from participants' reflections after carrying out a small-scale action research project on possible ways of incorporating interculturality into their language teaching. Some of the topics selected for working on in students´ institutions included: gender, regional differences in Colombia, town and country, college life in the US and in Colombia, interculturality through Art, institutional policy of inclusion and deaf and blind students, and bullying. We will emphasize reflections by the students (teachers), sometimes highlighting differences before and after the implementation of the didactic sequence, as shown in course presentations and in the final course paper.

STRATEGIES TO FOSTER AWARENESS OF THE INTERCULTURAL DIMENSION

According to the results of the data analysis, there is evidence of various strategies used by English language teachers to help their students become more conscious of the intercultural dimension in their classes. The following extract illustrates one student´s (teacher´s) gradual realization that he could use a story activity to help his own students compare cultures and accept the "Other" and their culture, even though he had initially planned the activity to show that there were no significant differences between North American cultures and their own

local culture.

Mi objetivo era que los estudiantes comprendieran que no hay diferencias significativas entre las culturas norteamericana y local, pero con los comentarios de los estudiantes me fijé que podría enfatizar la actividad para la aceptación del "otro" y la cultura del "otro" como adaptación de la fábula.

This recognition of difference between national cultures is taken a step further when one of the students (teachers) realizes that his own students´ written reflections reveal an understanding that cultural differences do not only refer to people from different countries or nationalities but also to differences between local contexts and schools, as can be seen in the following data extract:

Si bien estos escritos pueden demostrar los gustos y preferencias de una generación, se puede decir que se puede reducir aún más e identificarlo como una generación, de cierto tipo de colegio, de cierto lugar de Bogotá. Los gustos y las descripciones que hacen de ellos mismos podría revelar lo anterior

Another of the students was able to see that if her students were able to appreciate different ways people lived their lives, then intercultural understanding would function as a door or an opening into their different perspectives, even though they may not have direct experience of having travelled abroad, as she points out in the following quotation:

In my opinion it is not relevant if they have travelled abroad or if they have not yet, but by knowing about the other language´s culture they will be able to teach not only about the similarities and divercities (sic) from both sides but also the perspectives and the way people from different places live their lives.

Another participant was able to recognise that the intervention provided guidance as to how to incorporate an intercultural dimension into his teaching, not only from an individual perspective, but by helping his students to become more conscious of the collection dimension of the "Others", as he explains,

una guía que responde a cómo puedo yo como docente promover la interculturalidad en mi aula de clase para que el aprendizaje de esta segunda lengua no sea solo un aspecto individual sino que apoye un proceso de mirada colectiva de otra cultura, de cómo ven las demás personas el mundo o los "otros".

IDENTITY RECOGNITION / COMPARISON BETWEEN CULTURES, STEREOTYPES AND PREJUDICES

It was also interesting to see, in the light of the research approach adopted that one of the students (teachers) revealed that the reflection resulting from the action research project had made her more conscious of her identities relating to the different languages she spoke and taught, saying:

The main responsibilities that I could reflect on are: Who am I when I speak this language? How am I when I speak this language? and How do I feel when I teach this language?

This was echoed by another participant who found that,

through the readings and the activities developed through the interculturality module in the class as well as this lesson, I reflected over my own process as a bilingual speaker and how my identity (or identities) changed after the experience of living abroad.

Both these participants acknowledge the effect of the reflection, which is an integral component of action research, at a deeper level of consciousness and understanding of their own identities related to the languages.

Some of the teachers (students) acknowledge how this understanding can be transferred to their own students´ language learning process and, in that way, are able to extend the accepted notions of cognitive aspects involved, by incorporating affective and attitudinal factors, as can be seen in the following testimony,

Fandiño (2008) states that affective factors are usually neglected in foreign language classes and should be addressed as they have an important impact in students' learning process. For that reason, I decided to be aware of my students' reactions and attitudes. I tried to focus on aspects that were not directly related with their performance on the tasks.

This in turn may lead to recognition of the relative nature of concepts such as national groups, as evidenced in the extract below and the importance of each individuals "unique configuration" (Grosjean, 1985).

my students emphasized in (sic) words like difference, other, accept, understand, adapt, learn, grow up. They recognize that each human being is unique and that our nationality or the groups we belong to don't define us.

This, in turn, led in some cases to interesting dialogues between the participants and their students about aspects of their own context from a historical perspective, which were not readily available to many of them, such as the following interactions about petticoats, "envueltos", and different clothing styles:

E*sta etapa fue muy significativa ya que los estudiantes lo que aportaron permitieran que los otros conocieran:*

Estudiante 3. Mi abuela me contó que había algo que se ponía debajo de la falda llamada guanas... ahh, no!!! Enaguas.

Estudiante 4. ¿Y eso para qué? (silencio corto)

Docente. Tal vez para evitar frío o por cuestiones de pudor

Estudiante 5. Antes para ir a trabajar, cargaban chicha, guarapo o masato.

Estudiante 8. "I eat in Guachetá a delicious lasagna", "My grandma prepares the best Guacheta´s envueltos", "I wear the same clothes in the city as in the country", "My neighbor wore 50 years ago straight skirt and wide blouses"

Students' perceptions after implementing an action research project on the intercultural dimension in their contexts

RELATION BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE

At the end of their interventions, the students were asked how they felt about the use of action research and their discoveries of the links between language and culture and how to integrate an intercultural dimension in their teaching. Various referred to the position of Liddicoat and Scarino (2013) in discussing what they had learnt about the relationship between language and culture, as can be seen in the following observations,

La aplicación de un contenido aplicando el modelo de interculturalidad se tuvo en cuenta desde el precepto de Liddicoat (2013), el cual afirma que: "para comprender cómo se pueden enseñar las lenguas desde una perspectiva intercultural es importante entender primero los conceptos principales dentro de esta perspectiva. La enseñanza intercultural se ocupa fundamentalmente de la comprensión particular del "lenguaje" y "cultura" y las formas en que éstas se relacionan entre sí."

Desde el punto de vista de "Intercultural Language Teaching and Learning" (Liddicoat & Scarino, 2013) se analizó desde cómo el lenguaje nos

construye a nosotros mismo como seres y cómo esto nos ayuda en el ámbito social. Comunicar nos construye como personas, como cultura.

A primary school teacher also made reference to the effect of the intervention on young children and the possibility of access to the worlds of others in the following observation,

En cuanto a los niños de segundo, en la cual su edad promedio es de 8 años, se puede mirar que tanto sus escritos como dibujos son más inocentes y así mismo, más fieles al escrito, aplicando realmente lo que es la ilustración. La actividad para ellos resultó algo nuevo y un poco complicado porque tenían que pensar en el otro y no en ello mismos

Another participant emphasized the importance of not only extending the focus on interculturality and the acceptance and understanding of difference to all language teaching and learning, but also of understanding in depth how this notion of diversity influences different students´ involvement in their own process.

I firmly believe on (sic) the importance to work from every school, institute and even private lesson toward the recognition and acceptance of diversity. One of the reflections I have is that it is very important to study in deep individual differences in L2 learning and take them into account while teaching, because this proyect (sic) demonstrated that not all the students have the same motivation to learn the language.

CHANGING VISIONS OF INTERCULTURALITY

One of the most interesting aspects of the whole study, how the participants felt their vision of interculturality had changed as a result of the project. In the following testimony, one of the students (teachers) clearly identified her perceptions before and after taking the course,

before taking the course, I thought that culture was related to the place someone came from and the term interculturality for me was more like between different countries.

ANOTHER MAINTAINED THAT,

this course has opened my mind and taught me that culture involves not only the place where we come from but what we think, our believes, the way we use

language, the way we live, communicate or interpret different issues and the way we interact with the others.

While yet another clearly focused on the notion of "otherness" in relation to her reflection on the process of stereotyping people according to perception of ethnicity or social groupings, as can be seen in the following excerpt,

another important aspect I learnt during the course was the concept of otherness. There are some cases or situations in which we stereotype people just because of the play we come from or the ethnic or social group they belong to and here is where otherness takes place, because sometimes we judge things that we do not know or things, people or situations that are new for us just because we are not use to them, but the most important aspect to take into account is that we need to be opened to different perspectives and accept them by learning that even when we all have different opinions, we still can be tolerant, listen to and understand such "differences".

We will end this presentation of the results of the data analysis by referring to the perceptions of two participants who clearly express how their deepening understanding of the nature of interculturality and its implications through the course had changed their views on the importance of incorporating this dimension into their teaching,

I recognized that teaching languages in an instrumental way is a mistake as it does not consider all the other dimensions that come along with a linguistic code. I also understood the importance of addressing intercultural issues in language classes to contribute to our students' growth.

My training as an English teacher has been flooded with teaching techniques and influenced by the theories of Stephen Krashen…However, a new world was presented to me when the idea of interculturality was recently introduced. I conclude that I have been exposed to the psycholinguistic debates of the field but blind to the sociocultural approaches

DISCUSSION, CONCLUSIONS AND FUTURE DIRECTIONS

In this final section, we will discuss some conclusions that can be drawn in response to the research question that guided the study, in the light of the results presented in the previous section. Our central question was framed

as follows: How can an action research approach support the reflection and inclusion of the intercultural dimension in the foreign language classroom? We will take into account in particular how the participants managed to include this reflection in their diverse teaching contexts and what differences they perceived in their beliefs about the teaching and learning of languages in relation to their changing views on interculturality.

As can be seen, for many of them, this project involved them coming to grips with issues that they had not really thought about in any depth before. Their recognition that teaching English as a linguistic code per se stems from an instrumental perspective, which does not help students of English to understand the ´Other´ in all his or her complexity was an important step forward for various of the teachers in their appreciation of the importance of including an intercultural dimension in language teaching and learning.

The four stages in the action research model: reflection, planning, acting or implementing, and evaluating, helped the participants, first of all, to situate the growing understanding of interculturality within their own context. Through the projects they undertook, they began to realise that intercultural relations do not only occur in encounters with people from ´foreign´ cultures, but may be discovered in experiences involving scenarios closer to their own contexts, such as, gender issues, differences between living in the town and the countryside, regional differences in Colombia, and institutional policies of inclusion and deaf and blind students, among others.

Moreover, the fact that the interventions were carried out with the participants´ own students also helped them understand that the written reflections resulting from these interventions showed growing consciousness of differences between local contexts and schools. This reminds us of Coste and Cavalli´s (2015, 2018) observation that it is in our perceptions, interaction and mobilities that we encounter what we understand as different forms of otherness, whether they be interpersonal, intercultural, interlinguistic or interdisciplinary.

Furthermore, as we have seen, even at primary school level, one of the teachers was able to note that the results of her pedagogical intervention helped her young children to think of others, rather than themselves. In this way, they

showed evidence of being able to decentre. As Liddicoat and Scarino (2013, p. 6) maintain,

> "We understand intercultural language teaching and learning as an intercultural perspective, that is, as the self-awareness of the language teacher as a participant in linguistic and cultural diversity; it is therefore not simply a way of teaching, but a way of understanding lived experiences of language and culture as the framing for teaching."

This idea of developing the self-awareness of the language teacher, resulting from his or her own lived experiences and revealed through reflection, is referred to by various participants, particularly with regard to identity and the realisation that national group identity (or stereotypes) are oversimplifications of the uniqueness of human beings and therefore, we need to recognise the importance of valuing diversity.

There are some indications at national level that these questions are being addressed. For instance, recently MEN have been considering the importance of moving from the policy of "Bilingual Colombia" to a programme of multilingualism, focusing on the construction of competences of global citizens who recognise their own identities and cultures. As one of the participants in our study noted, language teachers have an important role to play in these developments by helping to develop intercultural sensitivity in themselves and in their students, because, "a successful English teacher needs much more than... technical ability...Teachers have the ability [to] reinforce and perpetuate hatred or stimulate diversity and inspire students to create a better world".

REFERENCES

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. Intercultural Education, 17(5), 475-483.

Barbosa, L.M. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignementet l'apprentissage d'une langue étrangère. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 12(18), 165-181.

Bhabha, H. K. (1994), The location of culture. London: Routledge.

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative

competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (eds.) (2001). Developing intercultural competence in practice. Clevedon: Multilingual Matters.

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools. Council of Europe.

Coste, D., & Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle, 15(15-2).

Deardorff, D. K., & Jones, E. (2009).Intercultural competence. Thousand Oaks: Sage.

Gamboa Diaz, P. A. (2019). Second and foreign language pre-service and in-service teacher development to make intercultural dimensions explicit. Reflecting through a comparative proposal between France and Colombia. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 10(1), 199-230.

Gamboa Diaz, P. Molinié, M., & Tejada-Sánchez, I. (2019) Former des enseignants de langue étrangère et seconde aux dimensions interculturelles explicites en France et en Colombie. Un dialogue théorique et épistémologique in B. Peña-Dix, I. Tejada-Sanchez, & A. Truscott de Mejia. Interculturalidad y formación de profesores. Perspectivas pedagógicas y multilingües, pp. 3-42. Bogotá: Ediciones Uniandes.

García, O. (2011). Prólogo. In A.M. Truscott de Mejía, A. López and B. Peña Dix (eds.) Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI. Bogotá: Ediciones Uniandes.

García León, J. and García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: Tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. Boletín de Filología [online], 47(2), 47-70.

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6, 467-477.

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009). Third culture and language education In L. Wei and V. Cook, (eds.), Contemporary applied linguistics: Language teaching and learning. New York, NY: Continuum Press, 233–254.

Liddicoat, A. J. and Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning. John Wiley & Sons.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Ingles. Bogotá: Ministerio de Educación.

Pine, G. (2009). Teacher action research: Building knowledge democracies. California: Sage.

Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 10(1), 9-34

Sanmiguel Ardila, R. (forthcoming). Preserving the Creole Language of the Caribbean Archipelago of San Andres and Providence: An ecolinguistic approach to multilingualism in Colombia. In N. Miranda, S. Valencia Giraldo and A.M. de Mejía (eds.) Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field. Routledge.

UNESCO (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. Unesco, Paris.

UNESCO (2013). Intercultural competences: Conceptual and operational framework. Unesco, Paris.

A call to conduct action research aimed at improving classroom practices and reflective inquiry

Josefina Quintero Corzo[4]
Universidad de Caldas

María Elisa Álvarez Ossa[5]
Unidad Central del Valle

Fabio Ignacio Munévar Quintero[6]
Universidad del Magdalena

INTRODUCTION

This paper offers a discussion about the role of teachers as reflective thinkers in action. The main objective is to explore key concepts such as reflective

4 Docente Titular Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Departamento de Estudios Educativos. Doctora en Educación. Directora Grupo Innov-Acción Educativa. Investigadora Asociada MINCIENCIAS. Integrante Sala de Evaluación CONACES. E-mail: josefina.quintero@ucaldas.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9451-113X

5 Docente de la Unidad Central del Valle del Cauca –UCEVA–. Decana Facultad de Educación. Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA CADE Universidad de Caldas. Directora del grupo Educación y Currículo. Integrante del Grupo Innov-Acción Educativa. E-mail: mealvarez@uceva.edu.co Orcid:

6 Docente Universidad del Magdalena. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación, área Comunicación Educativa RUDECOLOMBIA CADE UTP. Co-director del grupo Innov-Acción Educativa avalado por la Universidad de Caldas y la Universidad del Magdalena. E-mail: fmunevar@unimagdalena.edu.co Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4263-9166 Perfil: https://www.researchgate.net/profile/Fabio_Ignacio_Quintero

teaching, critical inquiry, action research, and classroom research. After primarily organizing and presenting teachers limitations and expectations, readers will commit to conduct research projects not only in the way they express their ideas, but also to solve practical teaching problems from their experience as educators. It is important to demonstrate how people in training and in-service teachers in the field of education satisfy the need to incorporate research skills in their daily routine to improve their action as educators.

Modern public and private universities have been at the forefront of preparing teachers able to face the so-called globalization era, also known as the digital age or the high-tech era, where the increasing amount of information, resources and technological tools available in the virtual world of cyberspace has become a challenge for the current educational contexts. Nonetheless, progress made to establish and understand the reality of teaching and learning in Colombian schools has been questioned because of its low quality.

Reflective Colombian thinkers in action should be able to assess the concept and practice of classroom research to face new perspectives related to the development of pedagogical knowledge. The most common expectations and possible strategies that involve teachers, students and researchers as part of the educational community throughout the country are also taking into account.

The idea of conducting research integrated with curriculum has emerged from a collection of pilot projects with both undergraduate and graduate students and with colleagues in several professional development programs in education. It is stated that teachers, as facilitators of learning processes, can explore the notion of action-research that is potentially useful for educators in general, because it is a type of inquiry that tries to improve their teaching practices.

Finally, real evidences were taken in the personal voice of five young pre-service teachers pulled out from the innovative educational practicum experiences to elucidate the useful benefits of conducting action research and critical reflections in the classroom.

TEACHERS' LIMITATIONS AND EXPECTATIONS

It is important to bear in mind that education systems around the world need high quality teaching and learning. Diverse academic or scientific networks afford the conditions for the university to fulfill its teaching mission and the generation of knowledge for the cultural and social consolidation it serves. Over the years, there has been innovative curriculum experiences in the Colombian contexts, including the challenges emerged from the integration of new technologies. However, there are some negative perceptions and misconceptions about educational research that according to authors such as Olson (1991), would be solved.

Criticisms on significant changes abound because the limited applicability of research results. Projects have contributed only a little to recognize some practical problems in the educational field. The reflective teaching and effective learning have been conceived as something difficult, time consuming and beyond the teacher's means. Besides, academic programs have been censured for inadequate training, lack of understanding of the nature of scientific evidence, overemphasis on descriptive studies, traditional teaching-centered methodologies, excessive use of instrumental techniques, distance between theory and practical procedures, etcetera. Schools do not always have the qualified personnel, good computer lab conditions, resources and strategies they need to carry out educational projects. Furthermore, financial and administrative resources are limited.

Concerning curriculum development, several pre-service teachers cultivate their research skills much later in their careers. New teachers entering the profession, as well as the experienced ones, may find a series of unsolved problems but, with permanent training strategies, they acquire a repertoire of innovative ideas that they use throughout their professional growth.

Teachers are constantly asked to design various proposals to improve their subjects. However, some institutions do not have a clear idea about the priority research projects they need to carry out. The philosophical paradigms, the context, the methodology or the sequence of core contents are not coherent. In this regard, it is possible to affirm that the teaching activity, that was previously

planned, does not serve as a guide in the construction of knowledge, and research issues seem to be isolated. For these reasons, all Colombian educational programs in the national accreditation system have identified the most relevant problems that emerge from this type of training. Students need to be equipped to face new challenges driven by a desire to understand and apply research processes.

Educational institutions are challenged to respond to qualitative change in how they perceive educational goals and contribute to build a theoretical framework to guide educational projects. In this sense, it is relevant that teachers achieve a higher level of awareness of how they work, and about the effectiveness of the decisions they make while conducting pedagogical processes. In other words, they need opportunities to get involved in classroom research as a way to be critical of their performance and evolve professionally.

REFLECTIVE INQUIRY

Human beings are concerned with the process of critical thinking and intense inquiry. Contemporary scientists (Dewey, 1910; Freire, 1996, Popper, 1959; Schön, 1987), argue that at no stage in the process of learning has there been any injection of knowledge from the outside to the student's brain. Knowledge germinates in active minds enriched by varied experiences; it emerges from curious and creative minds. It is not a step-by-step process that one can master by following mechanical instructions. It is not a long list of rigid signs indicating ´how to do it´. It may seem like a successful researcher magically solve problems, but, big amounts of patient study are necessary through life. A long continuous period of arduous intellectual activity may ensure an adequate and marvelous flow of ideas.

Power and freedom in the 21st century are marked by the capability to create and apply the major strength of human beings: knowledge [United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO 2014]. As stated by Dewey (1910), knowledge arises from reflective experiences. Consequently, teachers are always solving problems, experimenting and reflecting to change their immediate environment.

Both basic education (elementary, middle, and high school) and higher education programs are undergoing significant changes where teachers and other professionals are required to contribute. This is the value of conducting action research, reflective inquiry and narrative skills in the classroom. However, some people are incredulous. Although educational theory has contributed greatly to the advancement of knowledge, it has not made a significant impact on learning and teaching competences.

A reflective teacher (Brookfield, 2017; Dewey, 1910; Schön, 1987) rejects traditional rigid routines and conformity. He/she adopts a critical attitude (Freire, 1996; Giroux and McLaren, 1989) while maintaining an insatiable curiosity about the world. In this commitment, he/she keeps asking questions: Is it true? What is the best explanation for this problem? Is it possible to change this situation?

Of course, asking questions is an epistemic activity that has to do with a process of inquiry that provides expert insight and constructive self-criticism (Brookfield, 2017; Creswell, 2007; Popper, 1959). When teachers observe, reflect and pose questions about their own actions, they are opening up the possibility of transforming and improving those real situations that deserve immediate and practical solutions. Teachers' assumptions about their own practice can be enriched through the view of their students' perceptions, their colleagues' experiences, meaningful theory and documentation. (Hederich-Martínez & Camargo Uribe, 2019).

In recent years, a theoretical agenda on critical pedagogy can be oriented to understand and improve the curriculum of the different levels in the Colombian educational system. Carr and Kemmis (1986), Freire (1996), Giroux and McLaren (1989) are some of the 20th century most eminent educators, with views that are largely compatible with the critical theory paradigm. If teachers translate critical pedagogy principles into their daily life practices, it is possible for them to understand, improve and qualify learning outcomes.

Critical reflection refers to a human intellectual activity that seeks answers to past experiences, that comprises conscious memory and examination. The final results of such review support decision-making and future action plans. Freire's critical emancipatory approach to education seeks individual and

organizational changes in connection with the sociocultural contexts in which the proposals are rooted. Critical pedagogy must be an integral part of education for all (UNESCO, 2015).

CURRICULUM REFORMS

The starting point of the most recent and innovative curriculum reforms in the country was carried out during the last decades considering the principles adopted by the Political Constitution enacted in 1991. Until that moment, the programs involved in teacher education lacked serious academic planning processes. The universities did not have a clearly defined curriculum model to fulfill its educational purposes (Malagón, 2013). As a consequence, the need to train teachers to be problem solvers has been addressed repeatedly.

In line with the current educational policies, a series of recommendations were configured such as: the teleological intentions, the participation mechanisms, the institutional development plans, the quality accreditation system, the academic development through the relationship between research and curriculum, and the influence of decision-making, among others.

When dealing with educational reforms (Law 30 of Higher Education, 1992; Law 115 of General Education, 1994), new responsibilities arise for the Colombian government taking advantage of the massive possibilities derived from the scientific and social development. Institutions have generated a greater awareness towards the modernization of processes facilitating the growth and expansion of high-quality programs in a less rigid way than was done in the past.

Efforts have been focused on through the construction of a flexible curriculum, research processes and virtual learning environments. Considering the nature of curriculum innovations a large number of teachers and specialized groups have designed initiatives in accordance with the most recent developments of epistemic paradigms (Malagón, 2013; McKernan, 1996).

In advocating the importance of integrating curriculum and virtual technologies to face new perspectives to build knowledge, Herrera (2017) asserts:

It is only natural that the inclusion of computers has drastically

> *impacted conventional classroom teaching, where teachers were traditionally regarded as the main conduit of knowledge. As students and teachers have become more proficient in the use of new technologies, more and diverse opportunities have emerged for educators in terms of curriculum design and teaching strategies. (p. 482)*

The strategy of integrating research, curriculum and technological tools requires high intellectual skills that allow a deeper understanding of the school contexts phenomena. Through the last two decades, Colombian research groups categorized in the highest categories by the National System of Science and Technology (MINCIENCIAS), have been conducting research lines, projects and macro-projects allowing a better development of educational goals in such a way that socially impact the academic community whether in basic, secondary or higher education including urban or rural contexts. One of the most outstanding research lines is focused on computers, multimedia, and virtual learning environments, which have strengthened the creation of blogs, web pages, platforms, tutorials, interactive and internet databases, computer software applications and intelligent environments.

The interest in the design of interactive materials has allowed the educational community to identify strengths and weaknesses about diverse strategies in which, teachers, young students, and experts from specific areas or disciplines work collaboratively as a team teaching. From a critical perspective, research results reveal that multimedia materials reinforce the contents of the school curriculum. Nonetheless, the inappropriate use of these technological devices can be questioned according to the students' context.

CLASSROOM RESEARCH

Classroom settings can be defined as a learning place and as a social world where multiple cultures converge among students. The most relevant thing is to identify personal meanings about the pedagogical contexts in which they are found. As facilitators of successful learning processes and outcomes, teachers consider that classroom-based research is needed to create new pedagogical knowledge. They may be able to identify broad problem areas that are most

closely related to their interests, needs and professional goals: what works, where, how and why.

The social world is constantly changing. As a consequence, each classroom setting implies a valid interpretation of the real world and demands different paths of action. Therefore, it is necessary to prepare the new generations of educators at the service of society (UNESCO, 2014). To support this assumption, Kemmis and MacTaggart (1995) state that the different theories applied to education contribute so much to renewing society since they consider historical, cultural, political and technological changes. Nonetheless, it is important to reject the historical rivalry between philosophical paradigms as well as between theory and practice to build an integrated and cross-disciplinary body of pedagogical knowledge.

The epistemic roots of action-research have helped researchers to better understand how school participants make sense of their experience and engage in professional learning. This type of research is a key that encourages teachers to stop being simple reproducers of contents and mechanical practices, to become categorically inquisitive, reflective and transformative of real settings in accordance to their needs.

Theorists all over the world (Dewey, 1910; Kemmis and McTaggart, 1995; Qing-li, Torres & Shi-Ji, 2019; Schön, 1987; Elliott, 1991) offer immediate and practical alternatives for the renewal of classroom practices through action research, reflective inquiry, critical theory and narrative approaches.

The mentioned authors agree that the type of approach aimed at critically improving what teachers do and highlight as reflective and transformative view of teaching can be described as classroom research (Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1995; Mckernan, 1996). They follow the so-called reflective action research cycle conceived as a continuous use of scientific skills: observing real contexts, describing events or actions, asking questions, reflecting, identifying points of intervention, planning, acting, evaluating the effects of the action, writing, sharing the results, and starting a new cycle. Around this cyclic sequence, it is possible to improve the teaching processes as well as to contribute to the

advance of pedagogical knowledge in a particular context which is the classroom or the school as a whole.

From different theoretical and practical perspectives, current studies (Elliott, 1991; Olson, 1991; Restrepo, 2003) have demonstrated that after a very long process, as teachers advance in their classroom-research projects through the reflective cycle, they begin to understand deeply the reality of the school life. Disciplined reasoning is also needed to understand, improve and solve immediate difficulties. Cohen and Manion (1994) refer to a small-scale intervention process in real contexts. These authors also argue that interventions should be evaluated at the end of the process.

Kemmis & McTaggart (1995) coined one of the most expanded definitions for pre-service and in-service teachers in Colombian contexts:

> *Action research is a form of collective self-reflective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the productivity, rationally, and justice of their own social and educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out (p. 92).*

Only teachers are in the ideal position for carrying out effective research projects applied to classroom settings. On the one hand, they can create advanced knowledge based on their concrete and practical experience and on the other hand, they can actively improve practice based on the most current theories. As teachers gain the necessary experience to play the role of reflective thinkers, they will be able to pilot classroom research projects so that the results can contribute to organize an original source of practical ideas and suggestions to be transferred during the time they serve as educators. In this commitment, it is necessary to link the gap between theoretical principles and methodological procedures as a support for providing extensive coverage to guide further changes and attitudes.

Having in mind the real benefits as well as the needs and problems outlined above, making of classroom research an important part of curriculum reforms is considered of particular importance for Colombian educational institutions.

EVIDENCES

In the Modern Languages Program at Universidad de Caldas in Manizales, Colombia, some teachers in training and their advisors have worked on action research in the classrooms because there are several public and private educational institutions that should overcome their gaps related to the Institutional Educational Project (IEP). Furthermore, following the Colombian policies (Ley General de Educación, 1994) [General Law of Education], everyone should be involved in evaluating the implications and effectiveness of the quality of education from their own point of view. According to the issues stated above, teachers should conduct and use research processes to reach the institutional goals.

Here are some examples of the reflections that teachers in training have made. In their own personal voice, they try to elucidate the useful benefits of critical reflection.

Teacher in training 1:

> *One of the most common problems I was able to find through reflecting on my own classes was that students did not appear to enjoy the classes, and they were not interested in the learning activities. In my case, I started very shyly to get in touch with all of the situations of the school. Perhaps, the change did not show up as fast as I would have liked it to, but progressively I became more familiar with this. It was there, when a reflective process began. Moreover we will be more prepared in terms of research, at the moment of facing real classrooms and real educational settings.*

Teacher in training 2:

> *To adapt my teaching to a real public school or change my classroom environment were the most difficult challenges. There were some learning problems that I had to solve. For example, I had to keep in mind those topics the students needed to reinforce. It was very demanding for me to prepare a lesson plan. When I started the class, time was my worst enemy. I spent a lot of time organizing the materials and I observed that the lessons had many activities. Students did not have enough time to develop a long list of tasks. I was going mad about this all. Personally, after some weeks of my practicum, I was convinced that some changes were needed.*

Teacher in training 3:

Who said that teachers could do research? In this final stage of my pedagogical career it would be thoughtless to try to deny the importance that a process like this has had not only for our ending teaching practicum, but also for our future professional practice.

This all requires a very long process. Besides, I do not intend to say that now automatically we are all of this, but surely we are able to questioning ourselves more, and will continue to ameliorate the most common obstacles that disrupt a successful class. Most of our fears, prejudices, feelings, and aspirations, are involved as well.

Teacher in training 4:

Reflecting on my own personal experience in a rural school, I was able to discover that technological gadgets stimulate active learning acquisition as they favored interaction with curriculum contents during the lessons.

I carried out a classroom research project. The most relevant result revealed that one of the major problems concerning the use of computers in the classroom is the difficulty to adapt teaching to the specific needs and characteristics of educational contexts. This might be one of the reasons why many rural schools do not get fully engaged with all the opportunities that new technologies offer. Consequently, both teachers and schoolchildren would increase their positive attitude towards the novelty and curiosity of technological tools.

Teacher in training 5:

Common events like those occurring in the classroom are usually ignored. I recognize that perhaps, we are still very dependent on our teachers, as they are trying to develop autonomy, critical thinking, healthy coexistence and human dignity with us. At last, I think that teachers have had to overcome some of these situations, and there will be plenty of time for having to deal with many new challenges in our daily practices.

As a new educator playing the role as a reflective/critical teacher, with profound courage to challenge my own assumptions in an effort to

improve the progress of my students, I feel that I am becoming an invaluable role model our students need.

CONCLUSION

As pointed out above, practicing critical reflection in action will help teachers to:

- Align his/her teaching with educational goals and learning outcomes
- See their pedagogical practice from new perspectives
- Engage their students in critical thinking practices
- Understand and manage the complexity of the schools today
- Update and expand methods and materials to be aligned with the classroom natural conditions
- Be in harmony with the multiple perspectives concerning research methods, instruments and techniques
- Appreciate the expectations and needs of the students.

The degree of awareness and responsibility of the teachers involved must be endless and autonomous. Greater depth, consciousness, understanding and authenticity in reflecting daily experiences should also be guaranteed. It is based on a deeper comprehension of reality. To achieve this, it will be of great value to go beyond instrumental rationality towards a more critical research in action.

AUTHORS' CONTRIBUTIONS

Dr. Josefina Quintero Corzo contributes her knowledge and experiences in research and education. Dr. María Elisa Álvarez Ossa contributes her knowledge on curricular issues. Professor Fabio Ignacio Munévar Quintero contributes his specific knowledge in projects related with multimedia articulated to education. All projects are called to national summons and are registered in the respective lines of the research groups.

REFERENCES

Brookfield, S. D. (2017). Becoming a critically reflected teacher. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Journal of Applied Learning & Teaching. Vol.2 No.2 (2019). DOI: https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.2.22

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Becoming critical. London: Deakin Univesity Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Research methods in Education. London: Routledge.

Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Colombia. (1991). Constitución Política [Political Chart]. Retrieved March 24, 2019 from http://www.cna.gov.co/ cont/documentos/legislacion/constitucion.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1992). Reforma de la Educación Superior (Ley 30 de 1992) [Law of Higher Education].

Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994). Ley General de Educación (Ley 115 del 8 de Febrero de 1994) [General Law of Education].

Dewey, J. (1910). How we think. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
DOI: https://doi.org/10.1037/10903-000

Elliott, J. (1991). Classroom Action Research. Ford Teaching Project, Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Giroux, H. and McLaren, P. eds. (1989). Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture. Albany, N.Y.: SUNY Press.

Herrera Mosquera, L. (2017). Impact of Implementing a Virtual Learning Environment (VLE) in the EFL Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 22*(3), 479-498. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n03a07

Hederich-Martínez, C, & Camargo Uribe, A. (2019). Critical Review of J. Vermunt's Learning Pattern Model. Revista Colombiana de Educación, 77, 1-25. DOI:https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1995). The Action Research Planner. Victoria: Deakin University Press.

McKernan, J. (1996). Curriculum Action Research. London: Kogan Page.

Malagón, L. A. (2013). Currículo y aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia. Ibagué: Editorial Centro de publicaciones Universidad del Tolima.

Munévar, C. A., & Giraldo, R. (2015). Desarrollo y derechos humanos: incidencias, aproximaciones y tendencias. Revista Jurídicas, 12(1), 25-43.

Olson, M. W. (1991). La Investigación – Acción entra al Aula. Argentina: AIQUE.

Popper, K.R. (1959). The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson; New York: Basic Books.

Qing-li, H., Torres, M.N. & Shi-Ji, F. (2019). Collaborative Action Research for Preparing Teachers as Reflective Practitioners. Syst Pract Action Res 32, 411–427 https://doi.org/10.1007/s11213-018-9461-z

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. En: Nómadas (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 195-202, Universidad Central. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf. Consultado Agosto 18 de 2013.

Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco California: Jossey-Bass Inc., Publishers.

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2014). Latin American and the Caribbean. Education for All 2015. Regional Review. Santiago, Chile. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701e.pdf

Correlación entre bilingüismo productivo-receptivo y argumentación escrita en segunda lengua de estudiantes en formación inicial de maestros bilingües

Angelmiro Galindo[7]
Lina María Moreno[8]

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

RESUMEN

Desde el enfoque teórico del bilingüismo individual y de la teoría de la argumentación persuasiva, el capítulo aborda una investigación no experimental

7 Doctor en Lingüística, énfasis en Bilingüismo y educación bilingüe, de la Universidad Laval, Quebec, Canadá (2002). Su línea de investigación es el bilingüismo escolar en contextos lingüísticamente mayoritarios. Correo electrónico: agalindo@uniquindio.edu.co Orcid: 0000-0003-1890-5847.

8 Magister en Didáctica del inglés de la Universidad de Caldas (2009) y Magíster en Didáctica de las lenguas, énfasis Socio-didáctica, lenguaje y contactos culturales, de la Universidad Jean Monnet, Saint Étienne, Francia (2018). Estudiante de doctorado en Ciencias del Lenguaje, de la Universidad de Aviñón, Francia. Su línea de investigación es el lenguaje argumentativo en estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas o afines. Correo electrónico: lmmoreno@uniquindio.edu.co Orcid: 0000-0003-3441-5872.

y correlacional sobre la relación entre el bilingüismo receptivo y productivo y los desempeños en la construcción de la estructura del ensayo argumentativo escrito en segunda lengua (inglés): superestructura, macroestructura y microestructura. La muestra poblacional estuvo compuesta por 24 estudiantes en formación inicial de maestros bilingües de 4º semestre de licenciatura en lenguas extranjeras (inglés y francés) de una universidad colombiana. Los instrumentos de recolección de datos fueron: (1) Prueba de producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, (2) Rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 y (3) Escala de autoevaluación del bilingüismo productivo y receptivo. Los resultados de la prueba de hipótesis utilizada indicaron que la correlación entre las variables asociadas fue igual a cero. Se concluyó que los dos tipos de bilingüismo carecieron de valor predictivo en la construcción de las estructuras del contenido del ensayo argumentativo.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo productivo; bilingüismo receptivo; estructura del ensayo argumentativo escrito en segunda lengua.

ABSTRACT

From the theoretical approach of individual bilingualism and the theory of persuasive argumentation, The chapter deals with non-experimental and correlational research on the relationship between receptive and productive bilingualism and the performance in the construction of the structure of the argumentative essay written in the second language (English): superstructure, macrostructure and microstructure. The population sample consisted of 24 students in initial training of bilingual teachers of the 4th semester of a degree in foreign languages (English and French) from a Colombian university. The data collection instruments were: (1) Production test of the argumentative essay written in English / L2, (2) Evaluation rubric of the argumentative essay written in English / L2 and (3) Self-evaluation scale of productive and receptive bilingualism. The results of the hypothesis test used indicated that the correlation between the associated variables was equal to zero. It was concluded that the two types of bilingualism lacked predictive value in the construction of the content structures of the argumentative essay.

KEY WORDS: productive bilingualism; receptive bilingualism; structure of the argumentative essay written in the second language.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación, objeto del presente capítulo, se inscribe en la línea de investigación Bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios, del Grupo de Investigación en Bilingüismo de la Universidad del Quindío, Colombia, con categoría B, según la convocatoria No. 833 de 2018 de Colciencias. Es un producto de la investigación No. 864, titulada Secuencia didáctica metadiscursiva, ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 y bilingüismo productivo y receptivo en una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras: Enfoque de investigación mixta. Financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de esta Universidad y desarrollada entre agosto de 2017 y julio de 2019.

Uno de los retos que enfrenta la educación integral en el siglo XXI es ayudar al ser humano en la construcción de una identidad a partir de dos o más lenguas-culturas (Ovando y Combs, 2018; Shin, 2018). En nuestra opinión, tal desafío conlleva a investigadores en la educación para el bilingüismo, ciencias del lenguaje y cognitivas, entre otras, no solo a comprender la episteme del bilingüismo, sino también a explicar su papel en el desarrollo de las dimensiones educativas, socio-culturales, afectivas y cognitivas del ser humano. En el presente artículo, sus autores examinan la relación entre el bilingüismo y la cognición en el campo educativo, en particular, con la organización del contenido en la producción del ensayo argumentativo escrito en segunda lengua (L2). La recolección de la información alrededor de este campo del conocimiento se realizó mediante la técnica de revisión sistemática de literatura, con el fin de identificar, analizar e interpretar las respectivas evidencias (Pazmiño-Maji, García-Peñalvo y Conde-González, 2016). Las unidades de análisis fueron encontradas en las bases de datos EBSCO, PROQUEST y ERIC.

De dicha revisión encontramos, de manera global, que la relación entre el bilingüismo y la cognición varía según el tipo de bilingüismo del niño. La investigación en torno a dicha temática sigue una línea de tiempo, caracterizada por tres momentos históricos: primero, periodo de efectos negativos: 1920-1930. Aquí se concluyó que los niños bilingües de tipo precoz y consecutivo manifestaron, en comparación con sus homólogos monolingües, retraso lingüístico, confusión mental, bajo rendimiento escolar y bajas puntuaciones en pruebas de inteligencia verbal (Darcy, 1953; Pintner y Keller, 1922; Saer, 1923). Estas investigaciones,

según Baker y Wright, (2017) y Hamers y Blanc (2000), revelan debilidades metodológicas: (1) Los bilingües presentaron las pruebas en L2, sin habérseles controlado su competencia en dicha lengua, (2) Las investigaciones carecen de validez interna, en particular, los grupos en comparación no eran equivalentes y (3) El bilingüismo no estaba claramente definido o simplemente no se definió. Segundo, período de transición o de efectos neutros: 1930-1960. Su valor teórico radicó en que se confirmó que el bilingüismo no era fuente de desventajas cognitivas, tal como se arguyó en el periodo de efectos negativos. Los aspectos de conclusión fueron. Por un lado, Jones y Stewart (1951) hallaron que los niños bilingües consecutivos difieren realmente poco de sus pares monolingües en pruebas no-verbales. Por el otro, Arsenian (1937), controlando variables como el sexo, la edad, coeficiente intelectual y clase social, en una muestra de niños bilingües consecutivos ítalo-americanos y judíos concluye que: "No se descubre retardo ni aceleración en el desarrollo mental de los niños" (p. 120).

El tercer momento histórico de la línea de tiempo sobre la relación entre bilingüismo y cognición se conoce como el período de efectos positivos: 1960 en adelante. Según el tipo de bilingüismo, sus beneficios sobre la cognición, entre otros, son: para empezar, el bilingüismo simultaneo favorece el desarrollo paralelo, en las dos lenguas, en aspectos como la fonología, la morfología y la sintaxis (Ronjat, 1913), así como el desarrollo de una habilidad lingüística especial para el uso de una u otra lengua en función del interlocutor monolingüe (Léopold, 1939-1949). En segundo lugar, el bilingüismo precoz y consecutivo está asociado con la flexibilidad cognitiva. Debido a ello, los bilingües son superiores a sus homólogos en la solución de pruebas de inteligencia verbal y no verbal, de formación conceptual, de razonamiento global, lingüístico y matemático (Cummins, 2000; Peal y Lambert, 1962). En tercer lugar, el bilingüismo equilibrado está asociado con la solución de tareas metalingüísticas que requieren el despliegue del control de la atención, entre otras: (1) Corrección de la alteración gramatical en oraciones incorrectas semánticamente (Bialystok, 2001; Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012) y (2) Identificación de la dirección de un objeto puesto en la mitad de varios objetos de la misma naturaleza (Thomas-Sunessona, Hakuta y Bialystokc, 2018). Para finalizar, el nivel de competencia alcanzado en la L2 está relacionado con la memoria de trabajo. En tal dirección, Yang (2017) concluyó que los bilingües (coreano-inglés), de tipo precoz-consecutivo y con nivel avanzado en inglés/L2, en comparación con sus homólogos bilingües de nivel intermedio en

inglés/L2 y sus homólogos cuasi-monolingües lograron mejores desempeños en tareas auditivas y visuales con dígitos.

Por otra parte, según Baker y Wright (2017), el sujeto bilingüe puede ser tipificado como bilingüe productivo (hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas) y receptivo (competente en su primera lengua; en la segunda la escucha y la lee, pero no la habla ni la escribe). En psicolingüística del bilingüismo y en la educación para el bilingüismo, según los autores del presente artículo, faltaría evidencia en torno a la relación entre el bilingüismo productivo y receptivo y la cognición, en particular, el uso del lenguaje en la producción escrita argumentativa. En el articulo en reporte sus autores investigaron, en sujetos en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras, dicha relación desde la construcción de la estructura del ensayo argumentativo escrito en segunda lengua (inglés): superestructura, macroestructura y microestructura. En otras palabras, el artículo gira en torno a la siguiente ruta investigativa: (1) Pregunta de investigación: ¿Qué correlación existe entre los grados de bilingüismo productivo y receptivo y la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 de sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras? y (2) Hipótesis de investigación correlacional: Los sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras con más alto grado de bilingüismo productivo y receptivo logran mejores desempeños en la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.

MARCO TEÓRICO

Bilingüismo Individual

La presente investigación tuvo como centro de interés el bilingüismo en el sujeto, denominado bilingüismo individual. Definido, según El Euch (2011) como: "Repertorio o variedades de lenguas a las cuales un sujeto tiene acceso para la comunicación y, además, cómo las usa para su pensamiento, su expresión y sus relaciones sociales" (p. 60). Para El Euch, el conocimiento y uso de lenguas (o variedades) varía según ciertas dimensiones psicológicas, entre otras, la

edad de inicio al desarrollo bilingüe y la relación entre lengua y pensamiento (organización cognitiva). En el presente artículo, sus autores enfatizaron en el uso que el bilingüe realiza de sus lenguas, en particular, en la producción escrita en su L2. Para Grosjean (2018), el uso que hace el bilingüe de sus lenguas está en relación directa con el contexto comunicativo respectivo. Grosjean (2019) plantea que tal condición conlleva al usuario de dos o más lenguas a desarrollar una competencia lingüística y cultural. Desde la perspectiva de este autor, la primera lo convierte en bilingüe y la segunda en bicultural. Sostiene Grosjean que "un bicultural participa, en mayor o menor grado, en la vida de dos o más culturas y, por lo demás, adapta, al menos en parte, sus actitudes, sus comportamientos, su lengua a situaciones o contextos culturales (...)" (p. 34).

Seguidamente, el bilingüismo individual se manifiesta diversamente según cada individuo, cultura, contexto de adquisición, necesidades de uso, entre otras variables (Ada, Campoy y Baker, 2017; Baker y Wright, 2017; Galindo y Larrotta, 2018). Además, es pertinente considerar que, dados los variados usos que se aplican a la condición bilingüe, las definiciones de este concepto varían en función de los ámbitos de especialidad profesional: para un intérprete, el bilingüismo implicaría tener algunas características que para un neurólogo o lingüista resultarían prescindibles (Cabrera Vergara, 2016). En conclusión, a partir de lo anteriormente expuesto, los autores de la investigación, aquí reportada, definen el bilingüismo individual como: "Uso que efectúa el bilingüe de sus lenguas, en una situación de comunicación determinada, con distintos grados de dominio, según sus características individuales y contextuales".

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS BILINGÜES DE LICENCIATURA EN IDIOMAS

Desde una perspectiva general, un indicador de la competitividad del ser humano en el tercer milenio es su condición de bilingüismo individual y, por lo demás, necesaria para ser un ciudadano global. Por otra parte, en la formación inicial de maestros, en el ciclo de programas universitarios de licenciatura en educación, se contempla los programas destinados a la formación de maestros bilingües. Esta formación se lleva a cabo en programas de licenciatura en el campo de los idiomas, dirigidos a estudiantes que aspiran al ejercicio profesional de la docencia en dicho campo. Ahora bien, en el caso colombiano, tales programas de licenciaturas, según la Resolución No. 18583, del 15 de

septiembre de 2017, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, reciben distintas denominaciones, entre otras, las siguientes: Licenciatura en Lenguas Modernas, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Filología e Idiomas y Licenciatura en Bilingüismo. Seguidamente, desde la perspectiva de la educación para bilingüismo y del bilingüismo individual, planteamos que los estudiantes beneficiarios de este tipo de formación inicial de maestros, de manera paralela a la formación pedagógica y didáctica, reciben una formación disciplinar en idiomas que potenciará, en su desarrollo psico-social general, un estado de bilingüismo, que involucra su LM y una o más lenguas adicionales. En el presente informe, sus autores mencionan que dicha formación bilingüe se caracteriza por ser exógena, consecutiva, adquirida y diferencial. Es exógena por que la L2 no es usada como LM en la comunidad donde vive el bilingüe (Hamers y Blanc, 2000; Galindo y Larrotta, 2018). Es consecutiva por que el desarrollo de la L2 del bilingüe tiene lugar después de haber desarrollado su LM (Ada et al., 2017). Es adquirida por que el bilingüismo es la resultante del estudio de la L2 en un ambiente escolar (Cabrera Vergara, 2016). Es diferencial por que el dominio de las lenguas no se manifiesta en términos absolutos de todo-nada, tal como lo planteó Bloomfield (1935) o en términos relativos de todo-algo, como lo propuso Macnamara (1967). En tal sentido, se manifiesta en el sujeto con diferentes grados de dominio. En efecto, de acuerdo con Grosjean (2015), la coexistencia de dos o más lenguas en una persona y en un contexto sociocultural específico produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguas según lo exige el ambiente.

ENSAYO ARGUMENTATIVO ESCRITO EN L2 Y MODELO DE EVALUACIÓN

Desde la concepción de la argumentación persuasiva, expuesta por Perelman (1997), Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) y Vignaux (1988), proponemos considerar el ensayo argumentativo escrito como: "Un género textual escrito, expositivo-argumentativo, cuyo autor defiende su posición frente a un tema, desarrollando uno o varios argumentos. La aceptación por parte del receptor de la tesis defendida generaría un cambio de su comportamiento". En la presente investigación, sus autores evaluaron el ensayo argumentativo escrito en inglés/L2, a partir de tres estructuras de organización del contenido del texto, expuestas en el modelo psicológico del procesamiento del texto de Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk (1980). Tales estructuras son: (1) Superestructura, definida

como el esquema estructural básico del ensayo, independiente de su contenido y, por lo demás, constituida por una categoría funcional superior, identificada como: naturaleza argumentativa, (2) Macroestructura, considerada como la organización coherente del contenido argumentativo del ensayo a nivel global. Dicha organización permite determinar la pertinencia de la tesis, los argumentos y la conclusión y (3) Microestructura, concebida como un conjunto de mecanismos que aseguran la coherencia y cohesión textual (marcadores y corrección textual); los cuales permiten una organización coherente del contenido argumentativo del ensayo a nivel local.

BILINGÜISMO PRODUCTIVO Y RECEPTIVO

Baker y Wright (2017) distinguen las siguientes habilidades en el uso de la lengua: productivas y receptivas. Estos autores mencionan que las primeras incluyen el habla y la escritura y, las segundas, la escucha y la lectura. Examinamos, en el presente documento, el bilingüismo individual desde el uso de las habilidades productivas y receptivas. Una aproximación teórica, en terminos absolutos de bilingüe productivo y receptivo, según Baker y Wright, es la siguiente: (1) El bilingüe productivo (o activo) tiene la capacidad para hablar, escribir, escuchar y leer en las lenguas que posee y (2) El bilingüe receptivo (o pasivo) es competente en las cuatro habilidades en su LM, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no para hablarla ni escribirla. La Tabla 1 condensa las condiciones lingüísticas para la definición de bilingüismo productivo y receptivo en términos absolutos, según Baker y Wright (2017).

Tabla 1. Condiciones lingüísticas para el bilingüismo productivo y receptivo en términos absolutos

Tipo de bilingüe	LENGUA MATERNA				SEGUNDA LENGUA			
	Habilidades receptivas		Habilidades productivas		Habilidades receptivas		Habilidades productivas	
	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir
Productivo[a]	X	X	X	X	X	X	X	X
Receptivo[b]	X	X	X	X	X	X	-	-

Notas. Fuente: Baker y Wright (2017).

[a] Para ser tipificado como bilingüe productivo se requiere cumplir con las siguientes condiciones: (1) Desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en LM y (2) Desempeño en las cuatro habilidades lingüística en L2.

[b] Para ser tipificado como bilingüe receptivo se requiere cumplir con las siguientes condiciones: (1) Desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en LM y (2) Desempeño en las dos habilidades receptivas (escuchar y leer) en L2.

Por otra parte, la definición de bilingüismo, propuesta en el documento en curso, hace énfasis en el uso en contexto que efectúa el bilingüe de sus lenguas-culturas. Igualmente, según Grosjean (2015; 2018; 2019), tal uso es diferencial, esto es, se manifiesta en distintos grados de dominio de las habilidades lingüísticas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) y de los niveles lingüísticos de la comunicación, entre ellos: fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. Del mismo modo, Baker y Wright (2017), tomando como base la variable relativa al uso de las habilidades lingüísticas productivas (hablar y escribir) y receptivas (escuchar y leer), precisan que el bilingüe se caracteriza por los distintos grados de dominio que alcanza en dichas habilidades. Según los autores, algunos bilingues hablan una L2; sin escribirla o leerla. Otros la leen; sin hablarla, ni escribirla. Paralelamente, manifiestan Baker y Wright, ciertos bilingües pueden comprender temas generales escritos en una L2, pero no pueden comprender temas de especialidad académica escritos en dicha lengua. Del mismo modo, en la opinión de Baker y Wright, cada habilidad lingüística se desarrolla de manera diferencial, según el contexto de uso. Por ejemplo, un bilingüe puede ser tipificado como Excelente lector en L2 de temas de especialidad y, como lector Deficiente, en la lectura de temas de la cotidianidad. En otros casos, el bilingüe puede escuchar, con excelentes niveles de comprensión, en un determinado contexto, por ejemplo, el supermercado, pero no así en otro contexto, por ejemplo, una conferencia sobre una temática especializada.

PROPUESTA DE GRADACIÓN DEL BILINGÜISMO PRODUCTIVO Y RECEPTIVO

A partir de la concepción teórica sobre los grados de dominio que el bilingüe alcanza en el uso de las habilidades lingüísticas en LM y en L2, expuestos

anteriormente, presentamos una propuesta de gradación de bilingüismo productivo y receptivo, basada en el siguiente procedimiento. En primer lugar, el sujeto bilingüe valora su propio desempeño en el uso de las cuatro habilidades del lenguaje, tanto en LM como en L2, mediante una escala de autoevaluación de 1 a 5, donde 1 = Deficiente, 2 = Insuficiente, 3 = Aceptable, 4 = Sobresaliente y 5 = Excelente. En segundo lugar, sobre la autovaloración anterior, se identifica el cumplimiento de la condición de bilingüe productivo y receptivo, tal como se presentó en la tabla 1. Por último, para determinar la gradación, se identifica el nivel de autoevaluación de las habilidades en L2, según el tipo de bilingüe, por ejemplo: para el caso del bilingüe productivo, las habilidades en L2 son hablar y escribir y, para el bilingüe receptivo son escuchar y leer. La Tabla 2 presenta las condiciones para identificar la gradación del bilingüismo productivo, según el dominio de las habilidades productivas en L2. Seguidamente, la Tabla 3 presenta las condiciones para identificar la gradación del bilingüismo receptivo, según el dominio de las habilidades receptivas en L2.

Tabla 2. Gradación del bilingüismo productivo, según el dominio de las habilidades productivas en L2

Grados de bilingüismo productivo	LENGUA MATERNA				SEGUNDA LENGUA			
	Habilidades receptivas		Habilidades productivas		Habilidades receptivas		Habilidades productivas	
	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir
Grado 1[a]	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 o 4	3 o 4
Grado 2[b]	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	4 o 5	4 o 5
Grado 3[c]	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	5	5
No cumple[d]	1 – 2	1 – 2	1 – 2	1 – 2	1-2	1-2	1 – 2	1 – 2

Notas: Adaptado de Baker y Wright (2017). El bilingüe productivo cumple con el desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en LM y en L2.

[a] Bilingüe productivo Grado 1 cumple con: (1) Autoevaluación de 3 – 5 en las cuatro habilidades en LM y en las dos habilidades receptivas en L2 y (2) Autoevaluación de 3 o 4 en las habilidades productivas en L2. Si la autoevaluación es de 4 en ambas habilidades productivas es considerado bilingüe productivo Grado 2.

[b] Bilingüe productivo Grado 2 cumple con: (1) Autoevaluación de 3 – 5 en las cuatro habilidades en LM y en las dos habilidades receptivas

en L2 y (2) Autoevaluación de 4 o 5 en las habilidades productivas en L2. Si la autoevaluación es de 5 en ambas habilidades productivas es considerado bilingüe productivo Grado 3.

[c] Bilingüe productivo Grado 3 cumple con: (1) Autoevaluación de 3 – 5 en las cuatro habilidades en LM y en las dos habilidades receptivas en L2 y (2) Autoevaluación de 5 en las dos habilidades productivas en L2.

[d] No cumple la condición de bilingüe productivo con una autoevaluación de 1 – 2 en la habilidad para hablar o escribir en L2.

Tabla 3. Gradación del bilingüismo receptivo, según el dominio de las habilidades receptivas en L2

Grados de bilingüismo receptivo	LENGUA MATERNA				SEGUNDA LENGUA			
	Habilidades receptivas		Habilidades productivas		Habilidades receptivas		Habilidades productivas	
	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir	Escuchar	Leer	Hablar	Escribir
Grado 1[a]	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 o 4	3 o 4		
Grado 2[b]	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	4 o 5	4 o 5		
Grado 3[c]	3 – 5	3 – 5	3 – 5	3 – 5	5	5		
No cumple[d]	1 – 2	1 – 2	1 – 2	1 – 2	1-2	1-2		

Notas: Adaptado de Baker y Wright (2017). El bilingüe receptivo cumple con el desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en LM y en las dos habilidades receptivas (escuchar y leer) en L2.

[a] Bilingüe receptivo Grado 1 cumple con autoevaluación de 3 – 5 en las cuatro habilidades en LM y autoevaluación de 3 o 4 en las dos habilidades receptivas en L2. Si la autoevaluación es de 4 en ambas habilidades receptivas es considerado bilingüe receptivo Grado 2.

[b] Bilingüe receptivo Grado 2 cumple con autoevaluación de 3 – 5 en las cuatro habilidades en LM y autoevaluación de 4 o 5 en las dos habilidades receptivas en L2. Si la autoevaluación es de 5 en ambas habilidades receptivas es considerado bilingüe receptivo Grado 3.

[c] Bilingüe receptivo Grado 3 cumple con autoevaluación de 3 – 5 en las cuatro habilidades en LM y autoevaluación de 5 en las dos habilidades receptivas en L2.

[d] No cumple la condición de bilingüe receptivo con una autoevaluación de 1 – 2 en la habilidad para escuchar o leer en L2.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La muestra poblacional, seleccionada mediante el método no probabilístico, estuvo compuesta por 24 estudiantes, de edad promedio de 19.9 años, en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura en lenguas extranjeras (inglés y francés) en Quindío, Colombia. Su participación fue voluntaria, previa formalización del consentimiento informado (Paz Maldonado, 2018). La investigación se realizó mediante el diseño de investigación no experimental cuantitativa, ya que no se manipularon deliberadamente variables (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2014; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Asimismo, el tipo de diseño no experimental seleccionado correspondió al correlacional, lo que permitió describir la relación entre las siguientes variables: (1) Grados de bilingüismo productivo y receptivo y (2) Superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.

A partir de los principios teóricos de la argumentación persuasiva (Perelman,1997; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000; Vignaux, 1988), los autores del presente artículo construyeron la Prueba de producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2. Su construcción es una adaptación del modelo experimental de Carrión y Castro (2012) y Tuzinkievicz, Peralta, Castellaro y Santibáñez (2018), consistente en solicitar a los estudiantes la lectura y el análisis de una situación, que incluía una exposición sobre una problemática, relativa al uso de los datos privados del ciudadano norteamericano por parte del respectivo gobierno, a través de Internet. La tarea solicitada al estudiante consistió en escribir en inglés, sin la ayuda del diccionario, un texto expresando el acuerdo o desacuerdo, mediante el uso de argumentos, sobre el tema leído. Igualmente, se le indicó lo siguiente: por un lado, la extensión del texto era de su libre elección y, por el otro, debía suponer que dicho texto se enviaría al comité de una revista internacional, con el fin de persuadirlo de la respectiva publicación. Su validez interna se determinó mediante la metodología del cálculo del índice de la validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975), basado en el juicio independiente de cinco expertos. El IVC calculado fue de 1. Igualmente, en un grupo piloto, se calculó el índice de dificultad, equivalente al 70%.

Las pruebas de producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 recolectadas, pasaron a la etapa de evaluación, realizada por dos evaluadores

-jueces- independientes y externos, es decir que no pertenecieron al proceso de investigación e, igualmente, entrenados en un estudio piloto sobre el uso de las medidas de evaluación de tal prueba. El acuerdo interjueces calculado fue de 1. Los dos evaluadores evaluaron las pruebas recolectadas, mediante la aplicación de una rúbrica de evaluación. Dicha rúbrica permitió determinar los desempeños de los estudiantes en la producción de tales pruebas, teniendo en cuenta la construcción de la superestructura, la macroestructura y la microestructura (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk, 1980). Sus respectivos indicadores fueron:

o Superestructura. Se verificó mediante una categoría funcional superior, denominada Naturaleza argumentativa, la cual permitió clasificar los ensayos en: (a) Ensayos de naturaleza argumentativa y (b) Ensayos sin naturaleza argumentativa. Esta categoría contiene, a su vez, cuatro categorías funcionales: (1) Planteamiento de la tesis o posición defendida, (2) Estructura lógica del texto, (3) Presentación de uno o varios argumentos y (4) Presentación de una postura que concluye los aspectos desarrollados. La valoración de la superestructura se realizó mediante una escala Likert, con cinco alternativas de respuestas, donde 1 equivalió a Muy en desacuerdo, 3 a Ni de acuerdo, ni en desacuerdo y 5 a Muy de acuerdo. Por otra parte, la puntuación mínima posible es de 4 y la máxima de 20. La puntuación total obtenida en la escala se analizó en el continuo 1-5, donde 1 equivalió a Deficiente, 2 a Insuficiente, 3 a Aceptable, 4 a Sobresaliente y 5 a Excelente. En tal sentido, un ensayo con una puntuación total igual o superior a 3 fue considerado de Naturaleza argumentativa y con una puntuación de 2 o de 1 fue considerado carente de dicha naturaleza.

o Macroestructura. Permitió evaluar la pertinencia de los siguientes aspectos: Tesis, argumentos (principales y dependientes) y conclusión. La respectiva pertinencia se estimó en una escala Likert, con cinco alternativas de respuestas, donde 1 = Deficiente, 3 = Aceptable y 5 = Excelente.

o Microestructura. Valorada mediante cuatro medidas de evaluación, usando una escala Likert, con cinco alternativas de respuestas: (A) Función argumentativa de los marcadores textuales. La graduación del cumplimiento de dicha función en la escala es la siguiente: 1 = Ninguno de los marcadores textuales usados cumple, 3 = Muy pocos de los marcadores textuales usados cumplen y 5 = Todos los marcadores textuales usados cumplen, (B) Precisión y variedad del vocabulario usado. La graduación de la precisión en la escala es la siguiente: 1 = Muy baja,

3 = Mediana y 5 = Muy alta, (C) Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas. La graduación de la precisión de dicho uso en la escala es la siguiente: 1 = Muy baja, 3 = Mediana y 5 = Muy alta y (D) Precisión en el uso del tiempo y modo verbal. La graduación de la precisión de dicho uso en la escala es la siguiente: 1 = Muy baja, 3 = Mediana y 5 = Muy alta.

Finalmente, los sujetos de la investigación fueron tipificados como bilingües productivos y receptivos, mediante una escala de autoevaluación. Construida a partir del modelo de escalas de autoevaluación del bilingüismo funcional, propuesto por Baker y Wright (2017). Los autores de la presente investigación elaboraron una escala de autoevaluación del uso de las habilidades productivas (hablar y escribir) y habilidades receptivas (escuchar y leer) en español/LM y en inglés/L2 que efectúa el sujeto en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras. El método utilizado para dicho fin fue el de escalonamiento Likert (Likert, 1976). Este método consiste en un conjunto de ítems, relacionados con el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en LM y en L2, ante los cuales el sujeto emite su autoevaluación. Por ejemplo, frente al ítem sobre la comprensión escrita en español/LM, el sujeto se autoevalúa eligiendo un punto de los cinco de la escala, donde 1 = Deficiente, 2 = Insuficiente, 3 = Aceptable, 4 = Sobresaliente y 5 = Excelente.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentan en tres grupos: (1) Desempeños de la muestra poblacional en la construcción de la superestructura, la macroestructura y la microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés, (2) Distribución de frecuencias absolutas de la gradación del bilingüismo productivo y receptivo y (3) Correlaciones entre el bilingüismo productivo y receptivo con los desempeños en dichas estructuras textuales. La Tabla 4 presenta los resultados del primer grupo.

Tabla 4. Desempeños en las medidas de evaluación estructural del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2

Tipos de estructuras del ensayo argumentativo	Medidas de evaluación según la estructura textual focalizada	Mediana
Superestructura	Naturaleza argumentativa	3
Macroestructura[1]	Pertinencia de la tesis	4
	Pertinencia de los argumentos principales	3
	Pertinencia de los argumentos dependientes	3
	Pertinencia de la conclusión	3
Microestructura	Función argumentativa de los marcadores textuales[2]	3
	Precisión y variedad del vocabulario usado[3]	3
	Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas[4]	4
	Precisión en el uso del tiempo y modo verbal[5]	3

Notas: Fuente: elaboración propia. Un ensayo cumple con la medida de evaluación Naturaleza argumentativa, según su valoración en el continuo 1-5, donde 1 equivalió a Deficiente, 2 a Insuficiente, 3 a Aceptable, 4 a Sobresaliente y 5 a Excelente.

[1]La respectiva pertinencia se estimó en una escala Likert, con cinco alternativas de respuestas, donde 1 = Deficiente, 3 = Aceptable y 5 = Excelente.

[2]El cumplimiento de dicha función se determinó en una escala de 1 – 5; donde 1 = Ninguno, 2 = Muy pocos y 5 Todos.

[3, 4, 5] Medidas de corrección textual, valoradas en una escala de 1 – 5; donde 1 = Muy baja, 3 = Mediana y 5 = Muy alta.

De la anterior Tabla se concluye lo siguiente: por un lado, los 24 estudiantes escribieron en inglés/L2 ensayos que cumplen con la condición de Aceptable en siete de las nueve medidas de evaluación de las estructuras de organización del contenido argumentativo. Por el otro, tales ensayos cumplen con la condición de Sobresaliente solo en dos medidas de las nueve utilizadas en dicha evaluación: (1) Pertinencia de la tesis (indicador de la organización del contenido argumentativo a nivel global) y (2) Precisión en el uso de la ortografía, la puntuación y las mayúsculas (indicador de la organización del contenido

argumentativo a nivel local). Por otra parte, según el modelo explicativo del proceso de composición escrita, denominado transformar el conocimiento, propuesto por Bereiter y Scardamalia (1992), los estudiantes estarían iniciando un proceso maduro y autónomo de escritura del ensayo argumentativo, ya que realizarían la tarea requerida como un proceso de solución de problemas, basado en la planificación de actividades que permiten la escritura del ensayo con una superestructura de naturaleza argumentativa. Por otra parte, postulamos que los estudiantes habrían desarrollado habilidades para comprender la argumentación escrita desde su naturaleza persuasiva. Ciertamente, el texto argumentativo logra su alcance persuasivo, mediante una organización lógica general, que permite el sustento de una tesis, a través del desarrollo organizado de argumentos (Cassany, 2007; Perelman y Olbrechts- Tyteca, 2000; Weston, 2006).

La Tabla 5 presenta la distribución de los grados de bilingüismo productivo y receptivo de la muestra poblacional de la presente investigación.

Tabla 5. Distribución de los grados (frecuencias absolutas y acumuladas) del bilingüismo productivo y receptivo (n = 24)

Tipos de bilingüismo	Gradación de los tipos de bilingüismo[1]	Frecuencias absolutas	Frecuencias acumuladas
Bilingüismo productivo (BP)[2]	BP1	13	13
	BP2	6	19
	BP3	0	19
bilingüismo receptivo (BR)[3]	BR1	2	21
	BR2	0	21
	BR3	0	21
NO CUMPLE		3	24

Notas: Gradación del bilingüismo productivo y receptivo, adaptado de Baker y Wright (2017).

[1]Cumplimiento de la condición de BP y BR, en el continuo 1-3, donde 1 = Aceptable, 2 = Sobresaliente y 3 = Excelente.

[2]Autoevaluación de 3 -5 en las habilidades productivas y receptivas en español/LM y en inglés/L2.

[3]Autoevaluación de 3-5 en las habilidades productivas y receptivas en español/LM y en las receptivas en inglés/L2.

De la Tabla anterior se concluye lo siguiente. De los 24 sujetos autoevaluados, en una escala de valoración del desempeño en las cuatro habilidades lingüísticas en cada una de sus lenguas (español/LM e inglés/L2), ninguno se autevaluó como bilingüe productivo grado 3, es decir, Excelente, en las habilidades productivas en inglés (escribir y hablar). Solo 6 se autoevaluaron como bilingues productivos grado 2, esto es, Sobresaliente en tales habilidades. 13 sujetos se autoevaluaron como bilingües productivos grado 1: se ubicaron en el punto 3 de la escala (Bueno), en cuanto al uso de estas habilidades en inglés. Igualmente, se halló que solo 2 sujetos se autoevaluaron como bilingues receptivos grado 2, o sea, Sobresaliente en las habilidades receptivas en inglés (escuchar y leer). Por último, 3 sujetos no cumplieron con ninguna condición lingüística, es decir, no se autoevaularon como bilingues productivos ni receptivos. A nuestro juicio, tal dominio de las habilidades lingüísticas productivas y receptivas en inglés/L2 sigue un desarrollo que va en la línea teórica de la dimensión psicolingüística del bilingüismo, según la cual dicho desarrollo se manifiesta con grados de dominio, es decir, es diferencial (Baker y Wright, 2017; Grosjean, 2018; 2019).

Por otra parte, los resultados de las correlaciones entre el bilingüismo productivo y receptivo con los desempeños en la construcción de la superestructura, la macroestructura y la microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 se clasifican en dos grupos: (1) Bilingüismo productivo y receptivo, visto en términos absolutos, con las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 (Tabla 6) y (2) Gradación del bilingüismo productivo y receptivo con las tres estructuras de organización del contenido de dicho texto (Tabla 7).

Tabla 6. Correlación entre bilingüismo productivo y receptivo, visto en términos absolutos, con las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés

TIPOS DE BILINGÜISMO	ESTRUCTURAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL ENSAYO ARGUMENTATIVO ESCRITO EN INGLÉS/L2																			
	SUPER-ESTRUCTURA					CORRELACIÓN (p-valor)	MACRO-ESTRUCTURA					CORRELACIÓN (p-valor)	MICRO-ESTRUCTURA					CORRELACIÓN(p-valor)
	ESCALA VOLORATIVA[a]						ESCALA VOLORATIVA[b]						ESCALA VALORATIVA[c]					
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
BP		1	15	3				2	14	3					16	3		
BR		1	3			0,21			2			0,79			2			0,60
NC[1]			3						3						2	1		
TOTAL			24						24						24			

Notas. Fuente: elaboración propia. Para probar las hipótesis estadísticas de correlación entre los tipos de bilingüismo y las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 se utilizó el estadístico de chi-cuadrado, con un nivel de significancia () menor a 0.05.

[a, b, c] Cada nivel de la escala valorativa contiene el número de sujetos, según el tipo de bilingüismo.

[1] NC indica que no cumplió las condiciones de dominio de la LM y la L2.

La Tabla anterior indica que los valores de las variables bilingüismo productivo, bilingüismo receptivo y los de cada una de las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés carecen de relación.

Tabla 7. Correlación entre la gradación del bilingüismo productivo y receptivo con las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2

Tipos de bilingüismo	Gradación de los tipos de bilingüismo	ESTRUCTURAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL ENSAYO ARGUMENTATIVO ESCRITO EN INGLÉS/L2																	
		Superestructura /escala de valoración					correlación(p-valor)	Macroestructura / escala de valoración					Correlación (p-valor)	Microestructura / escala de valoración					Correlación (p-valor)
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Productivo	BP1		1	11	1				1	11	1					13			
	BP2			4	2				1	3	2					3	3		
	BP3																		
Receptivo	BR1		1	1			0,21			2			0,56			2			0,71
	BR2																		
	BR3																		
NC[1]				3						3						2	1		
TOTAL				24						24						24			

Notas. Fuente: elaboración propia. Para probar las hipótesis estadísticas de correlación entre la gradación de los tipos de bilingüismo y las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 se utilizó el estadístico de chi-cuadrado, con un nivel de significancia () menor a 0.05. Cada nivel de la escala valorativa contiene el número de sujetos, según el grado de bilingüismo productivo y receptivo.

[7]No cumple con las condiciones para ser tipificado en uno de los tres grados del bilingüismo productivo o receptivo.

La Tabla 7 revela resultados en la misma dirección que los de la tabla 6; es decir, los grados 1, 2 y 3 del bilingüismo productivo y receptivo tampoco están asociados con los valores de cada una de las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés. En otros términos, la prueba de tales hipótesis estadísticas revela que no hubo dependencia entre los grados

del bilingüismo productivo y receptivo con la superestructura, la macroestructura y la microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés: la relación entre las variables asociadas es neutra. Seguidamente, al no haber correlación entre las variables asociadas (grados de bilingüismo productivo y receptivo con las tres estructuras de organización del contenido del ensayo argumentativo), ello indica que estas fluctúan sin seguir un patrón simétrico entre sí (Hernández Sampieri et al., 2014; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Del mismo modo, la relación neutra entre las variables, aquí asociadas, revela que la hipótesis de investigación planteada (Los sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras con más alto grado de bilingüismo productivo y receptivo logran mejores desempeños en la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2) es nula. En tal dirección, resulta posible formular la hipótesis nula respectiva de la siguiente manera: el grado de bilingüismo productivo y receptivo en el que se encuentra un estudiante es independiente de su desempeño en cada una de las formas de organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés (superestructura, macroestructura y microestructura).

Los resultados de la valoración de la relación entre las variables grados de bilingüismo productivo y receptivo y la organización del contenido del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 en su forma básica (superestructura), global (macroestructura) y local (microestructura) van en la dirección opuesta de las investigaciones, cuyas conclusiones demostraron una correlación negativa entre bilingüismo y cognición. Por ejemplo, el bilingüismo precoz-consecutivo fue asociado con retraso lingüístico, confusión mental y bajo rendimiento escolar (Darcy, 1953; Pintner y Keller, 1922; Saer, 1923). También van en dirección opuesta de las investigaciones que apoyan la hipótesis de la correlación positiva entre bilingüismo y cognición. A manera de ejemplo, sujetos bilingües de tipo precoz y consecutivo, con nivel avanzado en L2 logran altos desempeños en tareas auditivas y visuales con dígitos (Yang, 2017). Por otra parte, los resultados de la hipótesis correlacional de la presente investigación van en la misma dirección de investigaciones que apoyan la hipótesis de la relación neutra entre bilingüismo y cognición. En concreto, hacia la mitad del siglo XX, se demostró que el orden de adquisición de las lenguas tenía efectos neutros sobre la realización de pruebas no-verbales (Jones & Stewart, 1951). Igualmente, se concluyó que no había ni

retraso ni aceleración en el desarrollo mental de los niños bilingües de tipo precoz y consecutivo (Arsenian, 1937).

CONCLUSIONES

Las conclusiones relativas a la pregunta orientadora de la investigación, de la que aquí informamos (¿Qué correlación existe entre los grados de bilingüismo productivo y receptivo y la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 de sujetos en formación bilingüe universitaria de 4º semestre de una licenciatura colombiana en lenguas extranjeras?) fueron las siguientes:

- No hubo asociación entre las variables bilingüismo productivo y receptivo, vistos en términos absolutos, gradaciones de estos tipos de bilingüismo y la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.
- La autoevaluación relativa al uso de las habilidades lingüísticas receptivas (leer y escuchar) y las habilidades lingüísticas productivas (hablar y escribir) que efectúa el bilingüe en español/LM y en inglés/L2 carece de valor predictivo en los desempeños de los sujetos en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras en la construcción de la superestructura, macroestructura y microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés.
- La existencia de una relación neutra entre las variables asociadas podría explicarse desde las teorías sobre el desarrollo cognitivo de los bilingües, en particular, la teoría de los umbrales (Cummins, 1980; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977). Aunque esta teoría fue desarrollada para el caso del bilingüismo infantil en condiciones escolares, en la presente investigación resulta útil, dado que se fundamenta en un enfoque dirigido al desarrollo consecutivo de las dos lenguas, como es el caso de los bilingües participantes en la presente investigación. Dicha teoría plantea que, a partir del desarrollo del primer umbral de competencia lingüística, las consecuencias sobre el desarrollo cognitivo son neutras. En el marco de esta teoría resulta posible hipotetizar que la muestra poblacional de la presente investigación se tipificaría como bilingües neutros, es decir, con alto nivel de competencia al menos en una lengua. La limitante de la

teoría de los umbrales es que no especifica si dicha lengua es la materna o la segunda. Por otra parte, Díaz y Klinger (1991) sugieren que sólo antes de un cierto umbral de habilidad en el segundo idioma, el bilingüismo tendría un fuerte impacto en la capacidad cognitiva. En suma, pareciera lógico suponer que la relación neutra entre bilingüismo productivo y receptivo con la construcción de la superestructura, la macroestructura y la microestructura del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2 fuera la consecuencia de no haber alcanzado un alto nivel de competencia en las dos lenguas (Cummins, 1980; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977) o un alto umbral de habilidad en la L2 (Díaz y Klinger, 1991).

IMPACTO PEDAGÓGICO

El impacto pedagógico de la investigación tiene que ver con el fortalecimiento de las prácticas curriculares de la formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras. La muestra poblacional de la presente investigación reveló un estado psicolingüístico de bilingüismo productivo y receptivo, con distintos grados de dominio. Tal condición lingüística apoya la teoría del desarrollo diferencial de estos tipos de bilingüismo (Baker y Wright, 2017; Grosjean, 2015; 2019). Aun así, desde el punto de vista educativo, en particular, en las prácticas curriculares del modelo de formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras, que sirvió de escenario para el trabajo de campo en la presente investigación, a nuestro juicio, se debería promover actividades desde los primeros semestres de la licenciatura, que consoliden en los estudiantes el uso de las habilidades lingüísticas productivas y receptivas en las dos lenguas. Sugerimos la planificación de tales actividades, basada en enfoques metadiscursivos y críticos. Igualmente, consideramos que se requiere en los semestres de 5º a 10º, la realización de esfuerzos educativos para motivar los estudiantes en la consolidación de las habilidades productivas y receptivas en las dos lenguas, de tal manera que se logre reducir el número de bilingües productivos en grado 1 e incrementar el número de bilingües productivos en grado 2. El ideal educativo sería tener el mayor número de bilingües productivos en grado 3, al finalizar el último semestre de la formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas extranjeras.

PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la prueba de hipótesis utilizada indicaron que la correlación entre las variables grados de bilingüismo productivo-receptivo y los desempeños en la producción del ensayo argumentativo persuasivo escrito en L2 (inglés) fue igual a cero. Es decir, la hipótesis nula hallada expresa la negación de la relación supuesta entre las variables expresadas en las hipótesis de investigación. Ahora bien, según Espinoza Freire (2018):

> *Aun cuando una hipótesis es errónea, no por eso se debe decir que fue una pérdida de tiempo haber planteado dicha hipótesis o que fue completamente infructífera, pues es gracias a la prueba de las hipótesis que se llega progresivamente a la verdad respecto a algún fenómeno (p. 125)*

Frente a la hipótesis nula hallada, los autores del capítulo plantean la necesidad de proyectar la investigación sobre la base de la formulación de una hipótesis alternativa. Dicha hipótesis es una posibilidad alterna entre la hipótesis nula hallada y la hipótesis de investigación planteada (Hernández Sampieri et al., 2014; Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Del mismo modo, Espinoza Freire (2018) menciona que la hipótesis alterna "solo puede formularse cuando hay necesidad de plantear otras explicaciones complementarias a la hipótesis original" (p. 113). La explicación complementaria, aquí propuesta, contempla la asociación entre las dos variables de la hipótesis de investigación (grados de bilingüismo productivo-receptivo y los desempeños en la producción del ensayo argumentativo persuasivo escrito en L2), teniendo en cuenta la tipificación de los escritores, según el respectivo nivel de experticia en escritura desde la perspectiva cognitiva. Según este enfoque, los escritores se tipifican en "expertos" y "novatos" (Flower & Hayes, 1980). En tal sentido, la hipótesis alternativa correlacional somete a prueba las relaciones entre las siguientes variables: (1) Grados de bilingüismo receptivo y productivo, (2) Nivel de experticia en escritura y (3) Desempeños en los niveles de la superestructura, la macroestructura y la microestructura del ensayo argumentativo escrito en L2. Desde esta perspectiva, proyectamos la prueba de hipótesis de la siguiente hipótesis alternativa: A mayor grado de dominio de las habilidades lingüísticas productivas y receptivas en cada una de sus lenguas y a mayor nivel de experticia en la escritura argumentativa, el bilingüe alcanzará mejores desempeños en la producción del ensayo argumentativo escrito en inglés/L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ada, A. F., Campoy, F. I., & Baker, C. (2017). Guía para padres y maestros de niños bilingües (2ª ed.). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.

Arsenian, C. (1937). Bilingualism and mental development. Teacher´s College Contributions to Education 712. New York, NY: Columbia University.

Baker, C., & Wright, W. E. (2017). Foundations of bilingual education and bilingualism (6th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, 8, 43-64.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloomfield, L. (1935). Language. London, England: Allen and Unwin.

Cabrera Vergara, I. (2016). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses, 32 (1), 23-33.

Carrión, D., & Castro, P. (2012). Tú, ¿Qué tipo de carne prefieres en tu hamburguesa? Una cuestión sociocientífica que promueve la argumentación. Memorias de la Maestría en Docencia de la Química, 2, 56-68.

Cassany, D. (2007). Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales. Barcelona: Anagrama.

Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education". In J. Alatis (Ed.), Current issues in bilingual education (pp. 81-103). Washington, D.C.: Georgetown University.

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England, UK: Multilingual Matters.

Darcy, N. T. (1953). A review of the literature of the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. Journal of Genetic Psychology, 82, 21-57.

Díaz, R., & Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.),

Language processing in bilingual children (pp.167-192). New York, N.Y: Cambridge University Press.

El Euch, S. (2011). De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurilinguisme ou de la multilingualité: Un hommage à Josiane Hamers. The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 67 (1), 55-90.

Espinoza Freire, E.E. (2018). La hipótesis en la investigación. Mendive, Revista de Educación, 16(1), 122-139.

Flower, L. S., & Hayes, J. R., (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In L. W. Greeg, & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (31-50). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Galindo, A., & Larrotta, C. (2018). Bilingüismo en inmigrantes adultos: conceptos fundamentales y experiencias pedagógicas. Armenia, Quindío, Colombia : Editorial Kinesis.

Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues. Paris, France : Albin Michel.

Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd´hui. Revue Française de Linguistique Appliquée, 23 (2), 7-14.

Grosjean, F. (2019). A Journey in languages & cultures. The Life of a Bicultural Bilingual. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000): Bilinguality and bilingualism. Cambridge, England, UK: Cambridge University Press.

Hermanto, N., Moreno, S., & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: How bilingual? International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15, 131-145.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Education.

Hernández Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª Edición). Ciudad de México, México: Mc

Graw Hill.

Jones, W., & Stewart, W.A. (1951). Bilingualism and verbal intelligence. British Journal of Psychology, 4, 3-8.

Kintsch, W., & van Dijk. T. (1978). Toward a model of text comprehension and practice. Psychological Review, 85 (5), 363-394.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology, 28 (4), 563-575.

Leopold, W. F. (1939-1949). Speech development of a bilingual child. Evanston, IL: Northwestern University Press, 4 volumes.

Likert, R. (1976). Una técnica para la medición de actitudes. En G.F. Summers (Ed.), Medición de actitudes (pp.182-193). Ciudad de México, México: Editorial Trillas.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance. Journal of Social Issues, 23, 58-77.

Ovando, C. J., & Combs, M. C. (2018). Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts (6th Edition). London, England: Rowman & Littlefield.

Paz Maldonado, E. J. (2018). La ética en la investigación educativa. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 6 (1), 45-51.

Peal, E., & Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs, 76 (27), 1-23.

Perelman, Ch. (1997). El imperio retórico: retórica y argumentación. Bogotá: Norma. Traducción de Adolfo León Gómez Giraldo.

Perelman, Ch., & Olbrechts-Tyteca, L. (2000). Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique (5e Édition). Bruxelles: Éditions de l´Université de Bruxelles.

Pintner, R., & Keller, R. (1922). Intelligence tests of foreign children. Journal of Educational Psychology, 13, 214-222.

Ronjat, J. (1913). Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion.

Saer, D.J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. Bristish Journal of Psychology, 14, 25-38.

Shin, S. J. (2018). Bilingualism in schools and society. Language, identity, and policy (2nd Edition). New York, NY: Routledge.

Thomas-Sunessona, D., Hakuta, K., & Bialystokc, E. (2018). Degree of bilingualism modifies executive control in Hispanic children in the USA. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21 (2), 197-206. doi: 10.1080/13670050.2016.1148114

Toukomaa, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1977). The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of preschool age and children in the lower level of comprehensive school. Research Reports, 26. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology-University of Tampere, Finlandia.

Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. Liberabit, 24 (2), 231-247.

Van Dijk, T. A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. Madrid, España: Siglo XXI.

Vignaux, G. (1988). Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition. Paris, France : Ophrys.

Weston, A. (2006). Las claves de la argumentación (11ª Edición). Barcelona, España: Ariel.

Yang, E. (2017). Bilinguals' Working Memory (WM) Advantage and Their Dual Language Practices. Brain Sciences, 86, 2-21. doi:10.3390/brainsci7070086.

La enseñanza del inglés a través del deporte: el futbol como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés

Heriberto González Valencia
Escuela Nacional del Deporte[9]

German Darío Isaza Gómez
Escuela Nacional del Deporte[10]

Kevin Steban Guerrero Muñoz
Escuela Nacional del Deporte[11]

RESUMEN

En la presente investigación se diseñaron estrategias didácticas utilizando el fútbol como medio para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés

9 Heriberto González Valencia is currently pursuing a Doctoral degree in Investigación en Humanidades Artes y Educación from Universidad Castilla La Mancha, Spain. He holds a Master Degree in Education, a Specialization in Education and a Foreign Language Degree. He is an active member of the Research Group EDUCAR 2030 from Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. E-mail: hery77@hotmail.com. orcid.org/0000-0001-9103-2152. Google Scholar

10 German Darío Isaza Gómez is currently a Doctoral degree in Education from Universidad de la Salle, Costa Rica. He holds a Master Degree in Education. He is Director of the Research Group Director EDUCAR 2030 from Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. E-mail: german.isaza@endeporte.edu.co. orcid.org/0000-0001-8475-9994. Google Scholar

11 Kevin Steban Guerrero Muñoz is a profesional in sports from Institución Universitaria Escuela nacional del Deporte. E-mail: kevin.gurrero00@endeporte.edu.co orcid.org/0000-0002-9723-9418. Google Scholar

en un club futbol de la ciudad Santiago de Cali, Colombia. Los futbolistas tuvieran contacto directo con el idioma inglés en su quehacer deportivo, haciendo énfasis a estímulos visuales y auditivos, en los cuales se vio inmersa la producción oral y su comprensión.

El proyecto se desarrolló con base a un diseño de estrategias metodológicas distribuido por fases, las cuales se ejecutaron de manera progresiva, se utilizaron métodos de respuesta física total, modelos participativos y cognitivos de enseñanza, estrategias didácticas instructivas y emancipativas durante la apropiación de las temáticas. Los resultados fueron significativos durante la práctica, al inicio, los aciertos tomaron lugar en un 24% y en la medición final se evolucionó al 69% de las indicaciones acertadas por los futbolistas. Los aportes novedosos en la investigación promueven la creación de estrategias en la educación, dando por hecho que existe un mayor interés aprendiendo algo nuevo por medio de actividades y medios enfocados al deporte y la recreación.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza, aprendizaje, metodologías, estrategias, deporte, fútbol, inglés.

ABSTRACT

In research, didactic strategies were designed using football soccer as a means for teaching and learning the English language in a soccer club in the city of Santiago de Cali, Colombia. Football players had direct contact with the English language in their sports activities, emphasizing visual and auditory stimuli, in which oral production and understanding were immersed.

The project was developed based on a design of methodological strategies distributed in phases, which were implemented progressively, using the total physical response method, participatory and cognitive models of teaching, instructional and emancipative didactic strategies during the appropriation of the themes. The results were significant during practice, at the beginning, they had 24% correct answers and in the final measurement it evolved to 69%. The innovative contributions in research promote the creation of strategies in education, assuming that there is a greater interest in learning something new through activities and means focused on sport and recreation.

KEY WORDS: Teaching, learning, methodologies, strategies, sport, soccer, Englis

INTRODUCCIÓN

El inglés se ha convertido actualmente en el idioma más demandado en los distintos continentes. La globalización económica junto al desarrollo del internet, lo han colocado en un lugar privilegiado, de tal manera que es distinguido como el idioma de las relaciones internacionales, de la interactividad, del comercio y de la difusión científica. En consecuencia, el acceso a estudios superiores en universidades extranjeras, el mejoramiento y actualización académica y profesional no serían posibles sin el dominio de este idioma, exigido frecuentemente como obligatorio. Muchas oportunidades laborales exigen el dominio de esta lengua, viéndose limitados y en ocasiones ignorados, aspirantes que, aunque manejen su área con propiedad, no llenan el requisito de la lengua extranjera.

Con este proyecto de la enseñanza del inglés a través del fútbol se rescata la importancia de motivar al futbolista a aprender el idioma inglés como lengua extranjera en su etapa de vida y en calidad de oportunidades, lo cual conlleva a implementar diferentes estrategias metodológicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso.

El mecanismo para implementar la enseñanza del inglés a través del deporte con estrategias didácticas del proceso de formación futbolística y social de los jugadores está centrada en la integración de las habilidades comunicativas del inglés y las habilidades profesionales las cuales constituyen la contribución práctica de la investigación sobre dicho proceso.

Para el análisis de las estrategias se hace referencia a autores que apoyan teorías de habilidades que debe tener en cuenta el entrenador para llevar a cabo su enseñanza. Para esta investigación la atención consistió en acercarse con las dimensiones 'hablar y escuchar' (speaking and listening) gracias a que se asemejan con mayor proporción a la realidad de vida y de juego.

Desde una mirada como educador, se debe ser consciente de velar por los intereses y necesidades que tengan los futbolistas, brindándoles las mejores

metodologías que se puedan utilizar y que sean relevantes en el contexto que se esté trabajando, el proceso de aprender una lengua extranjera, lo cual conllevará a tener una mejor calidad de vida en un futuro, para deportistas con sueños, de estar lejos, de llegar a otro país con la idea de que hagan y disfruten lo que más les guste.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación denominado el fútbol como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en un club de fútbol, surge con la necesidad de la enseñanza y mejoramiento del nivel de inglés de los deportistas categoría sub19 que entrenan en el club.

En el club usualmente se realizan reuniones cada tres meses con los padres de familia y se les pregunta acerca del proceso de sus hijos a nivel académico en las diferentes instituciones a las cuales pertenecen. Ante esa situación se quiere tomar como eje de la investigación una lengua extranjera porque dentro del currículo de estudios de los jugadores del club, se ha notado en mayoría, según sus notas académicas, un bajo nivel y calificaciones regulares en la clase de inglés.

Se deduce que estos resultados se reflejan por el poco conocimiento de esta lengua extranjera, se plantea la idea de que en sus inicios académicos en el colegio no fueron desarrollados de una manera óptima y las consecuencias se observan en la actualidad, una de las causas principales es el desinterés de los estudiantes o posiblemente la escasez de didáctica implementada en el desarrollo de estas clases. En diferentes ocasiones se deduce y se entiende que las personas gozan haciendo actividades de su agrado, a raíz de eso se plantea unificar el fútbol y el inglés, de tal manera que funcione como una oportunidad de aprendizaje.

El bajo conocimiento del inglés conlleva a limitaciones de los jugadores en el futuro, por eso se hace necesario el desarrollo del inglés; idioma que genera oportunidades globales y al momento de cumplir los sueños trazados por los futbolistas podrá ser de gran utilidad en su carrera tanto futbolística como personal y social ante el mundo.

Los jugadores del club ven el 'entrenar', es decir su preparación futbolística con la idea de ser futbolistas profesionales y entre esas aspiraciones, se visualizan trabajando con este deporte por fuera del país. Asimismo, los futbolistas del club son conscientes que los que logren cumplir ese sueño tendrán problemas de comunicación ante la lengua extranjera porque así se ha demostrado en su asignatura de estudio (inglés). Por consiguiente, se parte desde el bajo nivel y regulares calificaciones obtenidas por los jugadores en sus estudios académicos y se pretende llegar a que estos futbolistas adquieran cierto conocimiento de este idioma desde una visión práctica.

En ese orden de ideas, el aporte la enseñanza del inglés a través del deporte integrando diferentes tipos de estrategias didácticas, es posible en gran porcentaje que, al practicar su deporte favorito, como lo es el fútbol, este mismo pueda funcionar como oportunidad en el proceso de preparación y juego, de ese modo puedan mostrar un mayor interés en el aprendizaje.

Finalmente, es importante tener en cuenta que los futbolistas del club nunca han tenido este tipo de experiencias, es decir, dentro de su currículo de aprendizaje han estado netamente en aprendizaje del inglés en las aulas de sus colegios y han sido partícipes de didácticas tradicionales, tales como comprensión de la gramática y estudio del libro, dejando a un lado la habilidad de escuchar y al mismo tiempo la de hablar. En ese orden de ideas se entiende que no se pueden excluir las dimensiones del aprendizaje del idioma, porque en cualquier situación se ven inmersas, y mucho más en el fútbol, donde es más frecuente el actuar porque es un deporte práctico, donde constantemente el entrenador y demás futbolistas están en comunicación y se siguen las indicaciones del entrenador o demás miembros del cuerpo técnico.

OBJETIVOS.

Objetivo general

Diseñar estrategias didácticas utilizando el fútbol como medio para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en un club de futbol en la ciudad Santiago de Cali.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de inglés de los jugadores del club, categoría sub19.

Diseñar un plan didáctico de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en las sesiones de entrenamiento del club, categoría sub19.

Elaborar sesiones típicas de utilización del fútbol como medio para el aprendizaje del inglés.

Comprender los avances de la apropiación del idioma inglés durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con los futbolistas del club.

MARCO TEÓRICO

Enseñanza del inglés

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. González, Ramírez and Salazar (2018) mencionaron que el MCER se adoptó en Colombia con el fin de establecer una base que orientara la política nacional referente al establecimiento de estándares en la enseñanza de lengua extranjera.

El Ministerio de Educación Nacional, para el cuatrienio 2018-2022, establece que la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras radica en que son vehículos de comunicación, interacción, generación de oportunidades y desarrollo, tanto para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, como para sus comunidades y regiones.

El Ministerio desarrolla su Programa Nacional Bilingüismo, cuyo objetivo es:

> *Fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Preescolar, Básica y Media con el fin de garantizar*

> *la formación integral, el desarrollo de competencias de ciudadanos globales y del siglo XXI y fomentar la generación de oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales según las necesidades de las Instituciones Educativas y las regiones. (MEN, 2014).*

Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) afirmaron que la enseñanza del idioma inglés se caracteriza por ser un proceso complejo para los docentes debido a que las variables contextuales e institucionales, y la realidad socio-económica de los estudiantes pueden convertirse en agentes mediadores y/o obstaculizadores del aprendizaje de este lenguaje.

Por consiguiente, la importancia que ha adquirido la enseñanza del inglés como lenguaje común usado en la ciencia y la tecnología a nivel mundial ha repercutido en profundidad lográndose insertar como materia obligatoria en la mayoría de centros de enseñanza. La enseñanza del inglés puede abarcar el desarrollo de cualquier destreza necesaria para la adquisición del idioma, es decir, hablar, escribir, entender lo escuchado, o leer (Ballestero & Batista, 2007).

Malavé (1996) argumento que dentro de las ventajas de la enseñanza de un idioma a través de la ciencia se facilita el que los estudiantes se involucren en la investigación y en el análisis de problemas con significado académico que estimulan a su vez los procesos inherentes de pensamiento y análisis tales como observar, clasificar, comparar, medir, inferir, predecir, comunicar y establecer relaciones de tiempo y espacio.

Durante muchos años la enseñanza de un idioma extranjero ha resultado ser una actividad importante para profesoras y profesores, alumnos, militares y lingüistas, entre otros. El interés en el aprendizaje de otros idiomas se ha centrado básicamente en tres niveles; en el nivel comercial, económico y político, esto por motivo del desarrollo y aplicación de diferentes métodos, además de necesidades de cambio a nivel social o personal del estudiantado (Carvajal, 2013).

APRENDIZAJE DEL INGLÉS

El aprendizaje de lenguas se ha convertido una necesidad latente para

centenares de personas a nivel mundial, en especial del idioma inglés, debido a las oportunidades que genera saber este idioma. El aprendizaje de idiomas tiene su propia dinámica de acuerdo con los contextos y a la vez presenta dificultades propias en su adquisición (Almeida, 2020). González (2015) argumento que el inglés es un medio de instrucción en muchos países y es el lenguaje de conexión del mercado mundial.

Carbajal (2020) cito a Krashen (1982), el cual explico que todo idioma tiene dos formas de aprendizaje:

> *Una es llamada adquisición, proceso subconsciente, cuando la persona comunica centrándose en el significado de lo que dice, más que en la forma. Este proceso se obtiene en el ambiente, puede efectuarse mediante las canciones, la televisión, el cine, amigos o bien por las ayudas didácticas y los medios audiovisuales que le serán de gran apoyo y le facilitarán dicho aprendizaje. La otra forma es el aprendizaje propiamente dicho, proceso consciente y sistemático de aprender, programado pedagógica y didácticamente; además, requiere de una clase dosificada previamente y asistida por un profesor.*

INGLÉS Y DEPORTE

La educación física, es una de las que mejores formas para impartir el bilingüismo. Regalado (2013) explica que la educación física es el medio idóneo para aprender inglés. Halbach (2008) también argumento que el área de educación física es un medio ideal para el conocimiento del inglés, pues el movimiento, la mímica y las expresiones concretas, prácticas y lúdicas hacen que el aprendizaje sea mucho más fluido. Actualmente, en la mayoría de las escuelas la metodología utilizada en relación a lengua extranjera es bastante tradicional, es decir, en el aula en una posición estática y con una funcionalidad limitada (Hernández, 2015). Valencia, Enríquez y Acosta (2018) propusieron que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre estará vinculada a la transformación. González, Salazar, Bautista y Villota (2018) propusieron el juego como estimulante la adquisición de un idioma.

González (2013) propuso que el uso de una metodología de enseñanza que permita el aprendizaje de los contenidos de ambas disciplinas, de manera conjunta, a través del movimiento y mediante la práctica deportiva por medio de

juegos adaptados. El método idóneo para ello es la Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR), desarrollada por el psicólogo Asher e implantada en multitud de centros educativos a nivel mundial.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente cuenta con una diversidad de herramientas que le permite interactuar con los estudiantes para fomentar su participación, motivación e interés por el tema tratado, con la finalidad de transmitir el conocimiento que posee de una manera significativa (Torres & Velandia, 2017).

Una estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje (Cárdenas, Zermeño & Tijerina, 2013). Valencia, Enríquez & Agredo (2017) definieron las estrategias de enseñanza como aquellas orientaciones que el profesor da a los estudiantes para promover el aprendizaje; es decir, son las orientaciones que el profesor proporciona a los estudiantes con el propósito de desarrollar en ellos diferentes capacidades para la interpretación de la información relacionada con una tarea determinada

En la actualidad muchos entrenadores carecen de estrategias didácticas en el fútbol amateur, dentro de la observación es muy usual ver entrenadores explicando la sesión de entrenamiento, cantidad de ejercicios y variantes que al momento de realizar la práctica la mayoría de los deportistas quedan en blanco, es decir, no saben qué hay que hacer. Fernández (2014) argumento sobre la diversidad de estudiantes que pueden provenir de diferentes culturas, con distintos estilos de aprendizaje, así como también pueden tener diferentes intereses, por lo cual considera utilizar una variedad de estrategias de enseñanza.

Fernández (2014) menciona algunas de las estrategias:

> *Impulsar la participación del estudiantado, motivar, partir de los conocimientos existentes y establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, la significatividad en el aprendizaje,*

el andamiaje, utilizar técnicas de trabajo individual y de grupo, utilizar el aprendizaje cooperativo, usar y adaptar la tecnología, los materiales y recursos variados, las estrategias con respecto al clima de clase y el establecimiento de límites, entre otras.

METODOLOGÍA

La investigación cuantitativa es aquella que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable, medible (Cauas, 2015). El enfoque de la presente investigación es cuantitativo porque mide a través de pruebas, niveles de conocimientos y capacidades y las compara con estándares objetivos establecidos previamente, además hace una intervención en situaciones controladas y verifica las variaciones de unas variables antes y después.

La investigación fue cuasi-experimental, ya que es un estudio que se realiza sin existencia de grupo aleatorio. La no aleatoriedad en su elección determina que no hay un control sobre las variables importantes, el grupo de control que sirvió para la verificación de la validez de los resultados fue el estudio antes y después en un solo grupo (Carbajal, 2020).

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Las técnicas son los medios empleados para recolectar la información (Méndez, 1999, p.143). En ese orden de ideas, a través de las fuentes primarias se originó la información de los sujetos, en primera instancia se llevó a cabo mediante la información oral o escrita que recopiló directamente el investigador a través de relatos o escritos transmitidos por los participantes en un suceso o acontecimiento y por otro lado, se recopiló información mediante un tercero que se ubicó como intermediario según el diálogo con el investigador.

Dándole continuidad y validez a la presente investigación es necesario explicar que se realizó inicialmente un test escrito con opción de respuesta múltiple y al mismo tiempo, test conversacional de situaciones reales de juego que se presentan en la competencia con el cual es y fue posible identificar el nivel de inglés de diez y nueve jugadores evaluados.

Es importante tener en cuenta que el test fue tomado de la editorial

de origen británica en donde se evidencio el nivel de inglés A1 y A2, según lo establece el MCER. Finalmente se realizó un test conversacional a cada en el cual se llevó a cabo una entrevista haciendo referencia a información personal, posterior a ello en el test, se realizaron cinco preguntas a cada jugador, en primer lugar, algo de carácter simple y progresivamente más complejo, en lo cual se buscó observar la reacción de los futbolistas ante las indicaciones del entrenador.

Dentro del marco de la presente investigación se llevó a cabo la realización de entrevistas con los futbolistas del Club, de tal manera que, gracias a esta técnica, se obtuvo valiosa información a través de preguntas en forma personal, directa y verbal. Del mismo modo, las preguntas fueron abiertas, es decir subjetivas, pero con un enfoque cuantitativo a través de la medición.

Así mismo, se empleó la técnica de observación, técnica que se usa para estudiar una muestra en un grupo mediante actividades y esto permitirá conocer el qué, cómo, cuándo, dónde, quién, cuánto y por qué.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La presente investigación se realizó con el grupo sub 19 del club de fútbol en la ciudad Santiago de Cali, Colombia, en donde se contó con un total de 19 futbolistas.

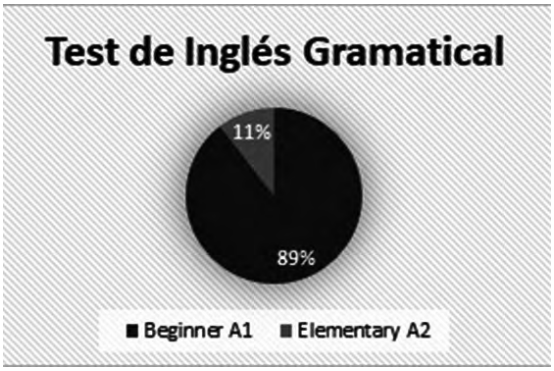
Lo anterior mencionado fue debido a que por mayoría de edad, los futbolistas se encuentran en los últimos grados de educación media e incluso se presentan excepciones, las cuales ya cursaron sus estudios de educación superior, por esta razón es posible que se facilite el aprendizaje de este idioma y se pueda obtener un mejor desarrollo del mismo, también es importante destacar que son jugadores en la edad que ya estarían en la capacidad de jugar en el exterior y de esta manera se necesitaría la lengua extranjera (inglés).

RESULTADOS

Descripción del nivel de inglés

Los siguientes resultados dan respuesta al primer objetivo del presente proyecto, el cual buscó identificar el nivel de inglés de los jugadores del club de fútbol, categoría sub19.

Es importante observar que se tuvo en cuenta la gramática como primera instancia con el fin identificar el nivel de inglés en los futbolistas, el día del test se le entregó el cuestionario impreso a cada futbolista de donde se obtuvieron los siguientes porcentajes, los cuales muestra la siguiente gráfica (ver gráfica 1).



Gráfica 1. Fuente propia (2020).

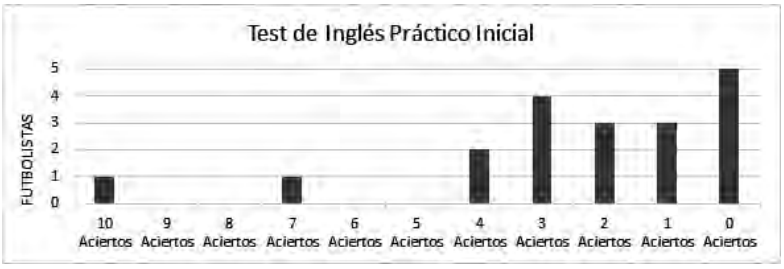
El test gramatical arroja como resultado que solamente dos futbolistas (11%) de diez y nueve evaluados, alcanzaron el nivel A2, lo que significa que respondieron más de treinta y seis preguntas de manera correcta, de un total de cincuenta, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) los 17 restantes (89%) alcanzaron el nivel A1, el cual expresa que contestaron menos de treinta y cinco preguntas correctas, teniendo como total cincuenta.

En ese orden de ideas, los futbolistas están inmersos en los niveles que, para el Ministerio de Educación Nacional, según el programa nacional de inglés Colombia Very Well se catalogan de la siguiente manera:

> *A1 (Principiante) son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. Por el mismo camino, los futbolistas inmersos en el nivel A2 (Elementario) son capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su*

familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Por otro lado, el test práctico (ver gráfica 2), consistió en llevar a los futbolistas al entorno práctico, mediante indicaciones del entrenador, referente a situaciones de la competencia, situaciones individuales y acciones relacionadas a los gestos técnicos y medios didácticos empleados en el fútbol, se observó que solamente un jugador acertó en totalidad lo indicado, no obstante, la mayoría de jugadores se ubicaron por debajo de la mitad de aciertos, es decir que nadie logró nueve y solo un jugador logró siete aciertos, en el mismo orden, dos jugadores alcanzaron cuatro aciertos, cuatro jugadores lograron tres aciertos, seis jugadores lograron tan solo dos y finalmente cinco jugadores fallaron en todas las indicaciones del test práctico inicial.



Gráfica 2. Fuente propia (2020)

Los futbolistas que obtuvieron entre 0, 1, y 2 aciertos, se les dificultó en gran porcentaje el escuchar (listening), comprender lo que se estaba hablando y debieron estudiar para mejorar su procesamiento y entendimiento de la información en el idioma inglés. Los futbolistas que obtuvieron entre 3 y 4 aciertos entendieron situaciones básicas y elementales dentro del ámbito deportivo, además de todo, estuvieron en la capacidad de ejecutarlas. El futbolista que acertó en 7 ocasiones, demostró una muy buena comprensión del idioma, fue capaz de asimilar situaciones elementales del deporte. Finalmente, el futbolista que acertó en todas las intervenciones, se deduce que estuvo en la capacidad óptima para experimentar y vivenciar una clase deportiva en inglés.

Es importante explicar que los futbolistas fueron puestos en práctica con el test inicial por medio de preguntas acerca de una sesión de entrenamiento, indicaciones básicas individuales y de la competencia, además de material didáctico requerido en fútbol, preguntas las cuales dejaron un resultado importante para que el entrenador fuera consciente de los puntos bajos a trabajar y fortalecer a lo largo del proyecto

DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En esta parte del proyecto se llevó a cabo el diseño de estrategias metodológicas, lo fundamental fue entender la importancia de aprender el idioma inglés y enfocarlo en los objetivos y visualizaciones de los futbolistas a futuro, por ende, se inició con temas básicos, como el saludo. Los futbolistas debían utilizar diferentes expresiones de saludos al momento de llegar a los entrenamientos, reflejarlo ante el cuerpo técnico y sus compañeros, de la misma manera se debían despedir, según el momento del día, para enfatizar con exactitud el tiempo. Fue algo básico que en principio se buscaba convertirlo en hábito y en ocasiones se olvidaba, hasta llegar al punto de convertirlo en costumbre y hasta el punto de finalizar el proyecto los jugadores lo adquirieron.

Se entró en contexto con las necesidades básicas personales, situacionales ante el entrenador y compañeros. Instancias tales como, en las que los futbolistas tenían sed, manifestaban interés en compartir sus alimentos, requerían materiales de la competencia, necesitaban ir al baño, indicaban que no podían asistir a tal compromiso, todos esos casos como ejemplos y muchos más los apuntaba el entrenador, lo explicaba al jugador a expresarse de una manera correcta y al finalizar la sesión de entrenamiento explicaba la forma correcta para que todos los futbolistas supieran, aprendieran dicho comando y pudieran expresarlo.

El entrenador solía cambiar de rol, convirtiéndose en jugador, de tal manera que se simulaba cómo se debía expresar y manifestar ante tal necesidad, de esta manera los futbolistas lo tomaban como ejemplo y así mismo lo seguían.

Se enfatizó en los diferentes medios didácticos, inicialmente el entrenador juntó todos los objetos del club, los cuales se utilizaban en las sesiones

de entrenamiento y explicó el nombre de cada uno, seguidamente, continuó repasando y haciendo preguntas acerca de cómo se le nombraba a estos objetos, por medio de juegos de interpretación e imaginación, los futbolistas debían interactuar entre ellos como equipo y hacer que sus compañeros desarrollaran esta habilidad, indicaciones, señas, gestos, su creatividad estuvo en juego y así poco a poco se fue potencializando el conocimiento de los diferentes medios didácticos.

Se enseñaron las posiciones en el fútbol bajo el idioma inglés, lo más importante a tener en cuenta en este apartado, es que el traductor miente, en ocasiones las traducciones no son las acertadas y esto se verificó vivenciando partidos de diferentes ligas de habla inglesa, en donde se podía leer y escuchar acerca de las posiciones en el fútbol, así mismo, el entrenador hizo énfasis en los ejercicios popularmente conocidos en los entrenamientos, como la metodología de entrenamiento en el club es principalmente global, entonces hacer énfasis a los números de los deportistas que harían parte de tal trabajo, así como el reconocimiento de los espacios, zonas delimitadas, acciones, gestos técnicos.

A raíz del Covid-19, para esas fechas se contó con medios didácticos tales como las video llamadas, presentaciones en power point, vídeos, juegos en kahoot, entre otros, herramientas que facilitaron el aprendizaje y lo convertían en dinámico, además existía un punto de concentración mayor al de estar en el campo de juego, donde por muchos factores, demás gente, sonido, clima, etc., dificultaba la atención de los futbolistas, de esta manera se enfatizó a las posiciones y personalmente cada uno debía identificar la propia. Posterior a ello los ejercicios, algunos individuales, otros de la competencia, en los cuales, se buscaba la manera de describirlos para poder entender más detalladamente los procesos que ocurren dentro de cada ejercicio, además de todo, el entrenador explicaba y realizaba en ocasiones la demostración, para que los deportistas pudieran correlacionar el escuchar con el hacer y también se enfatizó mucho en la respuesta física total, es decir el entrenador daba indicaciones y ellos debían realizar lo mencionado, teniendo como referencia el modelo pedagógico conductista.

Finalmente, se culminaba el proceso de aprendizaje del proyecto y se empezaba a unificar todo, además, se hizo énfasis en el reglamento, las acciones

que tomaba el juez, cómo se catalogaban, cómo se le denominaba, los gestos y momentos de la competencia. La realidad era orientar la mitad de una clase en español y la otra mitad en inglés, de tal manera que todo el contenido fuera en inglés, en muy mínimas ocasiones se utilizaba el idioma español porque realmente era o vocabulario nuevo o gramática compleja, de tal manera que los futbolistas podían adquirir una pequeña ayuda.

Algunos jugadores entendían más que otros, pero esto no le quitó la palabra dominante a la filosofía del club, la cual debe ser aplicada por todos los jugadores, 'actitud' y esto motivaba al interés e iniciativa de querer aprender, y en caso de que fuera complejo, buscar la manera de entender y reflejar persistencia, sin desistir y entendiendo la importancia de esta lengua extranjera en las carreras profesionales y vida a futuro de los futbolistas del club.

A continuación, se observan tres ejemplos de lo realizado en las sesiones de entrenamiento, de tal manera que se aprecia una sesión por cada fase con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje:

ELABORACIÓN DE SESIONES TÍPICAS DE UTILIZACIÓN DEL FÚTBOL COMO MEDIO PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

FECHA: FEB. 12. 20	ENTRENADOR: KEVIN GUERRERO		
LUGAR: POLIDEPORTIVO DAKOTA ALMENDROS		CATEGORIA: SUB 19	
TEMA: MEDIOS DIDÁCTICOS FÚTBOL Y ACTIVACIÓN MEDIANTE COORDINACIÓN, VELOCIDAD DE REACCIÓN Y EJECUCIÓN			
OBJETIVO PRINCIPAL: RECONOCER LOS MEDIOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN FÚTBOL A TRAVÉS DE LÚDICAS COMPETITIVAS			
OBJETIVO SECUNDARIO: FOMENTAR EL DESARROLLO DE VELOCIDAD COGNITIVA	MEDIOS DIDACTICOS: BALONES, TOPES, CONOS, PETOS, ESTACAS, CANILLERAS, CAMISETA, PANTALONETA, MEDIAS, GUAYOS		
FASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	GRAFICO	TIEMPO
INICIAL	-Explicación de cada implemento y medio didáctico -Juego de lleva, al tocar cada compañero se debía decir cualquier medio didáctico -Ejercicio coordinativo en el cual trabajan dos jugadores y al momento de llegar al lugar del entrenador, este les indica un objeto y los futbolistas deben traerlo (gana el más rápido) -Continuación, pero ahora observando la indicación del entrenador y y hablando cómo se pronuncia		30'

Imagen 1. Sesión de medios didácticos. Fuente propia (2020). App de gráfico: Soccersketch

FECHA: MAR. 25. 20	ENTRENADOR: KEVIN GUERRERO		
LUGAR: POLIDEPORTIVO DAKOTA ALMENDROS		CATEGORIA: SUB 19	
TEMA: EJERCICIOS FRECUENTES			
OBJETIVO PRINCIPAL: RECONOCER LOS NOMBRES DE EJERCICIOS FRECUENTES + CANTIDADES			
OBJETIVO SECUNDARIO: FORTALECER EL ESTÍMULO VISUAL Y CAPACIDAD DE PROCESAMIENTO		EJERCICIOS FRECUENTES: PUSH UPS, ABS, INSTEP, BURPEE, MARRIAGE, WALL SIT, WALK OUT, SQUAT, JUMP, FLEXION, EXTENSION, LATERAL AND FRONTAL ZIZZOR, SPEED	
FASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	GRAFICO	TIEMPO
INICIAL	-Explicación de cada ejercicio -Grupos de 5, uno actúa, los otros indican qué ejercicio es -Grupos de 5, un jugador indica algo para realizar, tres jugadores actúan y el quinto dice qué hicieron y cuántas veces		30'

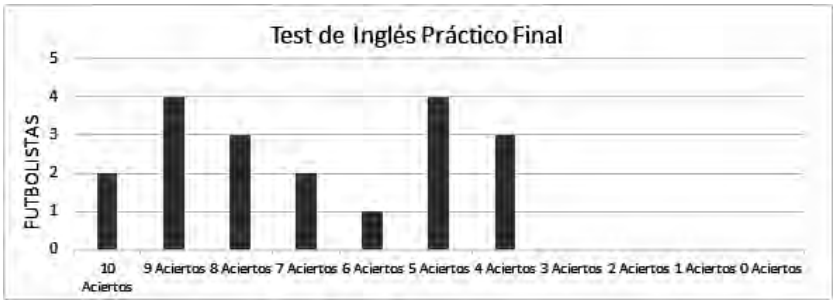
Imagen 2. Ejercicios frecuentes. Fuente propia (2020). App de gráfico: Soccersketch

FECHA: ABR. 24. 20	ENTRENADOR: KEVIN GUERRERO		
LUGAR: POLIDEPORTIVO DAKOTA ALMENDROS		CATEGORIA: SUB 19	
TEMA: REGLAMENTO			
OBJETIVO PRINCIPAL: IDENTIFICAR LOS SUCESOS DE LA COMPETENCIA CORRESPONDIENTES AL REGLAMENTO			
OBJETIVO SECUNDARIO: FORTALECER EL ESTÍMULO VISUAL, CAPACIDAD DE PROCESAMIENTO, INTERPRETACIÓN YACCIÓN		REGLAMENTO: FOULT, GOAL, OFFSIDE, FREE KICK, THROW IN, GOAL KICK, PENALTY, CORNER, HALF TIME, FULL TIME, CARDS,	
FASE	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	GRAFICO	TIEMPO
INICIAL	-Explicación de cada regla o suceso -Ilustrar vídeos y los futbolistas deben decir la acción en inglés -Actividad de preguntas en Kahoot		30'

Imagen 3. Reglamento. Fuente propia (2020). App de gráfico: Soccersketch

COMPRENSIÓN DE LOS AVANCES EN LA APROPIACIÓN DEL INGLÉS

En la última etapa del proyecto se entiende como resultado el efecto como consecuencia de un acto, de la misma manera que en el test práctico inicial, los futbolistas fueron evaluados con el fin de comprender su avance, se emplearon diez preguntas de situaciones prácticas según las temáticas trabajadas, al igual que el primer test (diez preguntas) se buscó de la misma manera analizar el número de resoluciones acertadas, además de observar el desarrollo y respuesta física total ante la acción o indicación según el entrenador. (Ver gráfica 3).



Gráfica 3. Fuente propia (2020)

Como se observa en la gráfica 3, el número de aciertos en las preguntas e indicaciones hacia los jugadores mejoró considerablemente, este tipo de acciones fue puesta a prueba en práctica dentro del desarrollo de enseñanza y aprendizaje, constantemente los futbolistas tenían contacto directo, algunos lo entendían e interpretaban de una manera óptima y otros solamente se dedicaban a mecanizar la estructura, en ocasiones se les dificultó, no obstante, se observó una mejoría.

Además de todo, eficazmente, dos futbolistas que iniciaron el proceso con un alto nivel de inglés, lograron ampliar su vocabulario y se consolidaron en la parte más alta de los aciertos, así mismo, cuatro futbolistas acertaron de manera general en 36 preguntas e indicaciones, el número máximo, lo cual refleja un par de tranquilidad notorio para el entrenador, tres futbolistas dieron por hecho, ocho aciertos, lo cual refleja una cifra sobresaliente dentro del proceso, dos futbolistas siete aciertos, lo cual también demuestra una cifra alta, un futbolista seis aciertos, lo cual demuestra la constancia en los entrenamientos y participación.

Finalmente, siete futbolistas obtuvieron siete aciertos, indicando que, a pesar de su dificultad para aprender una lengua extranjera, realizaron el intento para aprender temáticas elementales. Sumado a esto, es de gran importancia resaltar que estos futbolistas dieron un paso largo en su proceso de aprendizaje, el cual los impulsó, de no entender nada a saber interpretar generalidades inmersas en las indicaciones y/o preguntas elaboradas por el entrenador.

Para terminar, es importante comparar las dos gráficas (ver tabla 1) y contabilizar el número de aciertos en inicio y en fin del proyecto, de esa manera, se expresan los siguientes datos, que demuestran el avance significativo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

	Test práctico inicial	Test práctico final
Número total de aciertos	46/190	132/190
Porcentaje de aciertos	24%	69%

Tabla 1. Elaboración propia (2020)

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen las discusiones obtenidas en el desarrollo del presente proyecto, con base a los objetivos planteados al inicio del mismo y resultados.

Teniendo en cuenta la importancia del inglés en el entorno académico, laboral y personal, tomando como eje el deporte más practicado a nivel mundial, se tomó la iniciativa de trabajar con este proyecto, el cual deja como conclusión que con un buen uso de estrategias didácticas, los futbolistas lo aceptaron de la mejor manera, en ocasiones se torna poco motivante el hecho de estar exclusivamente en un salón de clases estudiando para aprender algo y dentro del proceso académico se entiende que produce un mayor interés el aprender jugando o practicando el deporte de su agrado, en este caso, los futbolistas del club, mediante intervenciones en las sesiones de entrenamiento.

En relación a las dimensiones y habilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés a través del deporte, se realizó un gran énfasis en el hablar (speaking) y escuchar (listening) por medio de actividades, metodologías y estrategias didácticas enfocadas en una respuesta física total, de la manera que se expresa en los resultados, este tipo de prueba da a conocer la interpretación de los futbolistas con relación a las indicaciones, preguntas, entre otros, de tal manera que conlleva a procesos cognitivos y al mismo tiempo físicos de respuesta, lo cual tiene concordancia con la atención y ejecución, que fue lo que se buscó y se trabajó a lo largo del presente proyecto y así mismo se evaluó, arrojando resultados muy favorables en el enriquecimiento del idioma.

La enseñanza y el aprendizaje son los ejes fundamentales de vital importancia dentro de un plan de estudio. La unión y concordancia de estos dos ejes se ven relacionadas por las estrategias, la metodología y la didáctica que se emplee para llevar a cabo dicho proceso, en este proyecto, al deporte y la educación.

Es importante reconocer y valorar la labor del profesor, en donde éste es el encargado no solamente de brindar información, dar indicaciones y controlar la disciplina, sino que también potenciar las capacidades y habilidades de los aprendices, transformado por un proceso de enseñanza y aprendizaje que se compone de estrategias, metodologías y medios didácticos para cumplir uno o más objetivos.

Sumado a esto, en referencia con el primer objetivo, con el cual se identificó el nivel de inglés de los jugadores, se obtuvo lo que se esperaba, es decir, con base al planteamiento del problema, el cual argumenta que los futbolistas presentaban calificaciones bajas en la asignatura de este idioma, también se reflejaran en el test gramatical y mucho más aún en la prueba práctica inicial a causa de su mínima experiencia ante situaciones reales que se presentan en la práctica deportiva.

Por consiguiente, se diseñaron estrategias metodológicas de manera progresiva, las cuales se desarrollaban de menor a mayor complejidad, en donde se adquirió el hábito de saludar y despedirse en inglés, así mismo, a comunicar expresiones de uso frecuente en el campo de juego, medios

didácticos de requerimiento en las sesiones y vestimenta de los futbolistas. Además, las posiciones de los jugadores y los nombres de los ejercicios más habituales a ejecutar. En ocasiones algunos no entendían, entonces se optó por utilizar el modelo desarrollista, el cual consiste en facilitar la estimulación del desarrollo del aprendiz, es decir, se demostraban los ejercicios y se explicaba el nombre en inglés, de tal manera, que, al observar, se entendía lo que se estaba desarrollando. En otras situaciones, se utilizaba el modelo conductista, el cual expresa indicaciones o estímulos por parte del entrenador, lo cual conllevaba a una respuesta de los deportistas, tomando como eje el método de respuesta física total. Se entiende también que a través de esa metodología se evaluó el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en los futbolistas del club.

En consecuencia, se comprendió un avance significativo en el desarrollo del idioma inglés por parte de los futbolistas, como se indica en los resultados, el porcentaje total de aciertos en la primera prueba práctica fue de 24%, mientras que, en la prueba práctica final, el porcentaje total de aciertos fue de 69%, lo anterior indica una mejoría notoria que permite cumplir satisfactoriamente con los objetivos planteados al inicio de la investigación. Además de todo, este aprendizaje contribuye en el desarrollo de vida de los futbolistas, en su entorno personal, social, laboral y de posibles oportunidades que se presenten con relación al idioma inglés y el deporte.

Paralelamente durante la evolución del proyecto de investigación se presentaron algunas dificultades, tales como inasistencias a los entrenamientos, inconvenientes con el idioma que poco a poco se fueron corrigiendo y mejorando, no obstante, para el mes de abril se llevaron a cabo clases virtuales y algunos deportistas presentaban fallas con el internet y/o conexión a la plataforma, sin embargo, se implementaron estrategias didácticas por medio de video llamadas en las cuales se explicaban ciertas temáticas con diapositivas, lo cual conllevó a una mejor concentración y captación en el proceso académico.

CONCLUSIONES

El desarrollo óptimo e innovador de metodologías y didácticas contribuyen de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La persona que enseña posee un gran número de herramientas, las cuales pueden

servir en el aprendizaje de los estudiantes, en ocasiones estos medios no son empleados de una forma adecuada y esto genera desmotivación, deficiencias al momento de enseñar y aprender. Para construir un edificio sólido se necesitan de buenos cimientos, es por eso que no todos los procesos de enseñanza y aprendizaje funcionan de la forma en la que deberían aplicarse.

Desde esta perspectiva surge la motivación de generar cambios, buscar diferentes metodologías, generar estrategias que faciliten el aprendizaje y emplear los medios didácticos adecuados como herramientas adicionales. No obstante, se idea la inclusión de una lengua extranjera inmersa en un proceso de entrenamiento deportivo, la cual va encaminada a la visión de los futbolistas, de aspiraciones y oportunidades en diferentes ciudades del mundo donde se utiliza ese idioma como titular o alterno, viéndose como una herramienta de comunicación.

Como se observó durante el desarrollo del proyecto, la inclusión del idioma inglés en la práctica deportiva, fomenta e impulsa planes a futuro de los deportistas, es una propuesta realmente interesante porque refleja atracción y motivación, principalmente, empeño para atender las indicaciones del entrenado al momento de jugar y entrenar.

Algo realmente importante dentro de la planificación, es que, para llevar a cabo estrategias metodológicas y didácticas, se debe pensar diferente a lo ya habitual, además de tomar bastante tiempo, las ideas regularmente no fluyen instantáneamente, sino que se piensa, se estructura, se ilustra y también se debe percatar en cómo transmitirlo, de tal manera que también sea una explicación que conlleve al entendimiento por parte de los estudiantes.

En este trabajo investigativo se utilizó el fútbol como medio para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante la implementación de estrategias metodológicas y didácticas en un programa de intervención cuasi experimental haciendo énfasis a las habilidades de hablar y escuchar, sin dejar a un lado la observación. Se utilizó la misma muestra durante todo el proyecto y evaluó la apropiación del idioma inglés por medio de pruebas prácticas.

Los resultados de los test fueron analizados a través de la cantidad de aciertos a inicio y fin de la investigación, en donde se evidenció que el grupo partió generalmente con grandes deficiencias con relación a la lengua extranjera. Después de la inclusión del inglés en las sesiones de entrenamiento se valoró nuevamente con la prueba práctica final y se notó que los aciertos del grupo en cuanto a indicaciones y preguntas del entrenador ascendieron favorablemente.

La metodología de respuesta física total dejó relevancia en la participación de los deportistas, la cual, durante el desarrollo de las sesiones de entrenamiento, se comprobó que los futbolistas estuvieron totalmente dispuestos a aprender, a innovar nuevas formas de relacionar e incluir una lengua extranjera en su quehacer deportivo. Se evidenció la voluntad y sobre todo, el esfuerzo de los futbolistas por interactuar y aprender practicando el deporte que más les agrada.

Como conclusión general y final, se permite anunciar que los futbolistas del club se vieron afectados por la enseñanza en sus inicios académicos, los cuales no motivan a querer aprender una lengua extranjera, mientras que, por otro lado, se presentó de manera favorable aprender por medio de su deporte favorito. Aprender jugando y entrenando, de tal manera que las estrategias metodológicas y didácticas expresen alegría y entusiasmo en el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Finalmente se recomienda implementar y/o desarrollar proyectos con este enfoque, los cuales serán de gran utilidad dentro de la práctica deportiva, tanto para los entrenadores, como para los deportistas de cualquier disciplina o modalidad deportiva, aplicando estrategias, cronogramas según su edad y nivel de inglés, tomando como idea o visión compromisos o competencias de carácter internacional a futuro. Así mismo, para la obtención de unos avances significativos, se debe concientizar al grupo o el atleta a ser constante y participativo(s) dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, lo que conllevará a mejoras en su evolución personal, social y laboral.

El reto más grande en este plan de acción, será el animar a los entrenadores a que se formen en lengua extranjera y una vez lo hayan hecho,

ambicionar que logren la meta del nivel esperado y requerido para que estén en capacidad de impartir contenidos no lingüísticos en inglés.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Espinoza, E. P. (2020). Aplicación de la metodología flipped classroom en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Master's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica).

Ballestero, C., & Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior. Omnia, 13(1), 105-129.

Carbajal Chamorro, E. V. (2020). Juegos didácticos en el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos del tercer grado de primaria de la IE Pedro Sánchez Gavidia, Huánuco – 2016.

Carbajal Ocaña, V. B. (2020). Programa Cuentos Infantiles para mejorar La Comprensión Lectora en estudiantes de 5 años de la institución educativa N° 1614 Huancaspata-Pataz, 2019.

Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G., & Tijerina, F. A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. Educación y tecnología, (3), 190-206.

Carvajal-Portuguez, Z. E. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. Revista Educación, 37(2), 79-101.

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. Folios, (31), 69-79.

González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Revista Horizontes Pedagógicos. 17(1), 53-66.

https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/651/693

González, H., Ramírez, A., and Salazar, P. (2018). Las TIC en el mejoramiento de las competencias en lengua extranjera de los profesores de inglés. Editorial USC, Cali – Colombia. ISBN: 978-958-5522-54-1 e-ISBN 978-958-5522-55-8

https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/383/1/Libro

González H., Salazar, P., Bautista A., & Villota J. (2018). The Acquisition of New Vocabulary through Games in the Process of Learning English as a Foreign Language. Revista Palabra, vol. 9, octubre de 2018, p. 24 - 38 Universidad Pontificia Bolivariana Montería, Colombia

González Villora, S., Villar García, L., Pastor Vicedo, J. C., & Gil Madrona, P. (2013). Propuesta didáctica interdisciplinar en educación primaria en España: la enseñanza de la educación física y el inglés.

Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria Bilingual Methodology in Primary Schools. Revista de educación, 346, 455-466.

Hernández, A. F. (2015). El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la educación física. EmásF: revista digital de educación física, (36), 92-109.

Malavé, L. (1996). Fundamentos cognoscitivos: La enseñanza del inglés como segundo idioma mediante un enfoque multidisciplinario. NYSABE Journal, 11, 1-25.

MEN. (2014). Colombia Very Well. Bogotá: Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689

Regalado, M. N. M. (2013). La Educación Física a través de los valores y el bilingüismo. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, (1), 155-172.

Torres, J. M. P., & Velandia, S. R. S. (2017). Influencia de las Estrategias Pedagógicas en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes de una Institución de Básica Primaria de la Ciudad de Bucaramanga. Puente, 7(2), 117-130.

Valencia, H. G., Enríquez, J. A. V., & Agredo, P. M. (2017). Strategies Used by Professors through Virtual Educational Platforms in Face-To-Face Classes: A View from the Chamilo Platform. English Language Teaching, 10(8), 1. DOI:10.5539/elt.v10n8p1

Valencia, H. G., Enríquez, J. A. V., & Acosta, L. R. (2018). The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. English Language Teaching, 11(4), 101. DOI:10.5539/elt.v11n4p101

Tendencias de pensamiento que permiten razonar críticamente a estudiantes universitarios a través de situaciones cotidianas[12]

Paola Andrea Mina Gómez
Unidad Central del Valle del Cauca[13]

Heberth Caicedo Saldaña
Unidad Central del Valle del Cauca [14]

RESUMEN

Este estudio fue de tipo descriptivo, acerca de las condiciones que llevan al educando a pensar críticamente; parte del objetivo general de

12 Articulo producto de la investigación "Caracterización de las habilidades que permiten razonar críticamente al estudiante, de los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación física, recreación y deportes, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCEVA, a través de la prueba HCTAES de Halpern, 2014.

13 Docente investigadora de la Unidad Central del Valle (UCEVA), Psicóloga de la Universidad de Manizales, Magister en Educación: Desarrollo Humano, de la Universidad San Buenaventura, Colombia. Candidata a doctora en Educación Universidad Cuauhtémoc – Aguas Calientes – México. Correo electrónico: pmina@uceva.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3523-183X

14 Docente investigador de la Unidad Central del Valle (UCEVA), director grupo Investigación en Lingüística Aplicada, Licenciado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad del Quindío - Armenia, Magister en Bilingüismo – Universidad del Valle-Cali, Magister en literatura francesa y lingüística Universidad de Ginebra – Suiza. Correo electrónico hcaicedo@uceva.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2609-3383

"Caracterizar las habilidades que permiten razonar críticamente al estudiante, de los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación física, recreación y deportes, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCEVA, a través de la aplicación del test HCTAES (Evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas propuesto por Halpern, 2016)

Los resultados hallados permitieron establecer la tendencia que tiene el estudiante, de tomar una serie de decisiones que soportan el uso de los recursos cognitivos, para ejecutar las habilidades y desarrollarlas con procedimientos y reglas establecidas, aplicadas correctamente. Además, se da la posibilidad a los docentes de los programas objeto de estudio de crear espacios que permitan desplegar este tipo de pensamiento crítico.

En conclusión, se logra describir el uso de los recursos cognitivos empleados en la sustentación de nuevo conocimiento y del empleo estratégico del mismo en la resolución de problemas presentes en las actividades diarias.

PALABRAS CLAVE: Habilidades, Pensamiento, Hipótesis, Razonamiento, Argumento, Probabilidad, Incertidumbre, Toma de decisiones, Resolución de problemas.

ABSTRACT

This study was of a descriptive type, about the conditions that lead the students to think critically; part of the general objective of "Characterizing the skills that allow the student to reason critically, of the programs of Bachelor of Basic Education with emphasis on Foreign Languages and Bachelor of Basic Education with emphasis on Physical Education, recreation and sport, of the Faculty of Education Sciences of the UCEVA, through the application of the HCTAES test (Evaluation of critical thinking through daily situations proposed by Halpern, 2016)

The results found allowed the researchers to establish the tendency of the student to make a series of decisions that support the use of cognitive resources, to execute the skills and to develop them with established procedures

and rules, applied correctly. In addition, teachers of the programs under study are given the opportunity to create spaces that allow the deployment of this type of critical thinking.

In conclusion, it is possible to describe the use of cognitive resources used in the support of new knowledge and its strategic use in the resolution of problems present in daily activities.

KEY WORDS: Skills, Thinking, Hypothesis, Reasoning, Argument, Probability, Uncertainty, Decision-making, Problem-solving.

INTRODUCCIÓN

Siempre que se quiera pensar en una definición de lo que significa razonar críticamente, es primordial iniciar por establecer, aquello que no es. Es decir, no es memorizar, no es sentido común, no es lo que se cree saber; pero, si es todo aquello que involucra habilidades cognitivas y disposiciones para que ellas sean usadas.

De acuerdo con las posturas que se plantean acerca del pensamiento crítico, se puede aceptar que las habilidades que lo representan, tienen un gran componente cognitivo, y es, ese componente cognitivo el que permite saber qué hacer. Es así como, el pensamiento requiere aplicar estrategias, y es ahí, cuando las habilidades dan cabida a la resolución de problemas, pues son estas un tipo especial de estrategias de pensamiento que surgen cuando hay que dar una respuesta apropiada a una situación problémica.

MARCO TEÓRICO

¿Por qué estudiar el pensamiento crítico?

El pensamiento crítico, principalmente tiene que ver con el razonamiento; no visto como un mecanismo generador de ideas, sino como un proceso que parte desde el interés (motivaciones y actitudes) que activa las habilidades, las cuales permiten revisar, evaluar, repasar las ideas y puedan entenderse, procesar y comunicar mediante los otros tipos de pensamiento, tales como la comprobación de Hipótesis, razonamiento verbal, análisis de

argumentos, probabilidad e incertidumbre, y toma de decisiones y resolución de problemas; siendo estas de interés para éste estudio.

Es necesario recalcar, que éste estudio partió del interés por conocer la forma de razonar de los estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras, de la Facultad de Ciencias de la Educación, la idea es que, aunque el tema ha sido estudiado a través de otras investigaciones en diferentes partes del mundo, pueda generar insumos que fundamenten la importancia de seguir estudiando el tema y ampliar procesos de comprensión de la sociedad, sus problemas y del ser humano en general, que exige un alto grado de razonamiento crítico, y más aún, los estudiantes de la UCEVA.

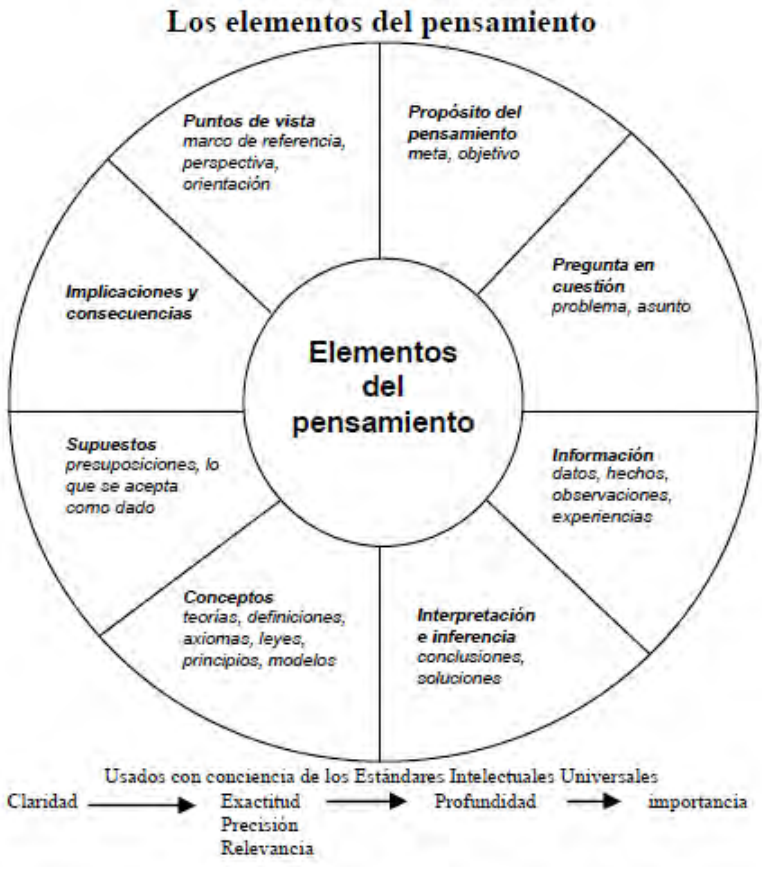
Con todo y lo anterior, "un atributo importante para todo ser humano en este nuevo escenario es el desarrollo y educación del pensamiento crítico. Huitt (1993) y Thomas y Smoot (1994) afirman que éste es un elemento importante para el éxito de las personas en la vida por cuanto ayuda positivamente a entenderla en toda su complejidad". (Campos, 2007)

De acuerdo con Halpern (2006) (citado Nieto, Saiz y Orgaz, 2009) "es la clase de pensamiento que está implicado en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades y en la toma decisiones. Los pensadores críticos usan esas habilidades adecuadamente en una gran variedad de contextos, sin titubear y conscientemente. Es decir, están predispuestos a pensar críticamente. Cuando pensamos críticamente evaluamos los resultados de los procesos del pensamiento...pero también implica evaluar el proceso mismo del pensamiento".

. Como lo plantean Nieto, Saiz y Orgaz (2009) el pensamiento crítico es la rúbrica general de las diversas habilidades cognitivas que lo componen. Halpern (1998, 2003a, 2006, citado por Nieto, Saiz y Orgaz, 2009) aboga por un pensamiento crítico compuesto de 5 grandes habilidades: Comprobación de Hipótesis, Razonamiento Verbal, Análisis de Argumentos, Probabilidad e Incertidumbre, y Toma de decisiones y Resolución de problemas. Así, de acuerdo con este modelo teórico, que desarrolla el HCTAES el cual intenta evaluar esas 5 habilidades a través de 25 escenarios o situaciones, 5 para cada una de las habilidades. Cada uno de los escenarios es evaluado mediante una pregunta de formato abierto y una pregunta de formato cerrado. Su fiabilidad y validez se

apoyan en una serie de estudios realizador por la Doctora Diane Halpern (2006) y los profesores Nieto, Saiz y Orgaz (2009) quienes reconocen su importancia, al igual que la autora principal del instrumento, y "subraya la imperiosa necesidad de replicarlos".

De esta manera, la presente investigación partió de la pregunta: ¿A través de la aplicación del Test HCTAES, qué habilidades de pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas tienen los estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras, de la Facultad de Ciencias de la Educación, durante el segundo periodo académico 2011?



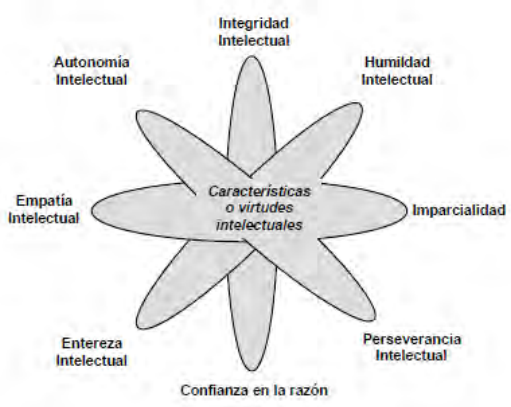
Gráfica 1: estándares intelectuales universales[15]

15 *Tomado de la Mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. PAUL, Richard; ELDER, Linda. 2003 www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf*

Para darle fuerza a esta pregunta, los investigadores precisamos iniciar con el sustento construido y publicado en un artículo de la propia autoría y titulado ¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR CRITICAMENTE?[16]

Es preciso indagar sobre lo que se entiende por pensamiento. De forma general desde la perspectiva psicológica (mirada que ha impactado con sus estudios tanto la parte filosófica que aborda la lógica formal y los mecanismos que subyacen en la lógica informal o cotidiana como también aquella de la educación que ha desarrollado mecanismos y técnicas para mejorar los procesos mentales en ese ámbito) la cual se plantea éste como, una característica especifica del ser humano, es decir, es la capacidad que posee de entrar en la construcción conceptual y llevar a cabo la integración de los mismos conceptos bien sean simples o complejos, es decir lo cual indica las representaciones intelectuales o mentales que le dan un significado lógico a las situaciones cotidianas de su entorno.

Esta visión del pensamiento crítico se ve enriquecida y ampliada de acuerdo a lo que plantea Ennis (1987) quien establece dos clases principales de actividades en cuanto al razonamiento crítico: las disposiciones y las capacidades; Entendiendo por disposiciones los rasgos afectivos y las posturas de comportamiento que cada individuo aporta a una tarea de pensamiento, rasgos tales como; la apertura mental, el intento de estar bien informado y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajenos, mientras que las segundas, son las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar. Otros autores sugieren un conjunto menor de habilidades generales para describir el pensamiento crítico, como son: el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la meta cognición.



Grafica 2: Características o virtudes intelectuales[17]

16 CAICEDO, Heberth; MINA, Paola. ¿Qué significa pensar críticamente? Revista Babel, No. 5, Julio-diciembre de 2012. UCEVA, ISSN 1794-3760, pág., 20-23.

17 Tomado de la Mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. PAUL, Richard; ELDER, Linda. 2003 www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Ahora es oportuno retomar lo planteado por los investigadores en el artículo titulado "PROCESOS MENTALES: CAPACIDAD DE DESARROLLO COGNITIVO QUE PERMITE SOLUCIONAR DIFERENTES PREGUNTAS"[18], cuyo sustento amplio el panorama sobre la conceptualización de las habilidades que se usan para razonar de forma crítica y que son evaluadas por el test de Halpern, 2006.

Características intelectuales esenciales:

Esta línea de argumentación permite enfocar, que el conjunto de habilidades que conforman el pensamiento crítico bajo el modelo de Halpern (2006) sean estudiadas teóricamente desde: habilidad de comprobación de hipótesis, habilidad de razonamiento verbal, habilidad de análisis de argumentos, habilidad de probabilidad e incertidumbre, habilidad de toma de decisiones y resolución de problemas; explicándose a continuación.

Habilidad de comprobación de hipótesis

Esta habilidad se estima como la capacidad de plantear posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema de que permiten explicar, predecir y controlar acontecimientos de la vida cotidiana y reflexionar acerca de los mismos. De este modo, el planteamiento de hipótesis y de estrategias de acción que se hacen ante una situación dudosa y su comprobación, promueven argumentos nuevos que favorecen la construcción de aprendizajes, ya sea por verificación o por contrastación. Al mencionar varias hipótesis, se deben tener en cuenta las implicaciones lógicas de las mismas; las hipótesis son ideas provisionales que representan posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema. (Ennis;1996; Halpern; 1998, Saiz; Nieto; 2002; Torres; Beltrán; 2011)

Habilidad de razonamiento verbal

Basados en diferentes autores como Ennis (1996), Halpern (1998) Saiz, Nieto (2002), Torres, Beltrán (2011), entre otros, se comprende esta habilidad como la capacidad mental que permite interpretar información

18 CAICEDO, Heberth; MINA, Paola. Procesos Mentales: Capacidad de desarrollo cognitivo que permite solucionar diferentes preguntas. Revista Babel, No. 7, Julio-diciembre de 2014. UCEVA, ISSN 1794-3760, pág., 9-13.

estableciendo principios de clasificación, relación y significados de forma lógica y coherente; es decir, que el desarrollo de esta habilidad permite identificar y valorar la calidad de las ideas y razones de un argumento y la conclusión coherente del mismo; además permiten reconocer analogías dentro del lenguaje cotidiano.

Habilidad de análisis de argumentos

El lenguaje de análisis de argumentos es la capacidad cognitiva que permite identificar y valorar la calidad de las ideas y razones que justifican un hecho; además permiten reconocer analogías dentro del lenguaje cotidiano. Es decir, que un argumento es un conjunto de declaraciones por lo menos con una conclusión y una razón por la que se apoyan dicha declaración. (Ennis;1996; Halpern; 1998, Saiz; Nieto; 2002; Torres; Beltrán; 2011)

Habilidad de probabilidad e incertidumbre

El desarrollo de esta capacidad cognitiva se define como, la capacidad que permite determinar cuantitativamente la posibilidad de que ocurra un determinado suceso, además de analizar y valorar distintas alternativas necesarias para la toma de decisiones en una situación dada, de acuerdo a las ventajas e inconvenientes que estas presenten. Es decir, estas permiten determinar cuantitativamente la posibilidad de que ocurra un determinado suceso, además de analizar y valorar distintas alternativas necesarias para la toma de decisiones en una situación dada, de acuerdo a las ventajas e inconvenientes que éstas presenten. (Ennis;1996; Halpern; 1998, Saiz; Nieto; 2002; Torres; Beltrán; 2011)

Habilidad de toma de decisiones y resolución de problemas.

Una conceptualización que ofrecen diferentes autores, permite ajustar la comprensión de esta habilidad como la capacidad que permite ejercitar las habilidades de razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, en la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados. Permite expresar un problema en formas distintas y generar soluciones. En cierto sentido, todas las habilidades de pensamiento crítico se

utilizan para tomar decisiones y resolver problemas, pero los que se incluyen aquí implican el uso de múltiples declaraciones para definir el problema e identificar posibles objetivos, generar, seleccionar y juzgar alternativas de solución. (Ennis;1996; Halpern; 1998, Saiz; Nieto; 2002; Torres; Beltrán; 2011)

METODOLOGÍA

El instrumento usado corresponde al test HCTAES de Halpern[19] que evalúa cinco habilidades del pensamiento crítico: comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y resolución de problemas, a través de 25 situaciones cotidianas, cinco para cada una de las habilidades. De igual manera, utiliza un doble formato de pregunta: primero se presenta una pregunta abierta en la que el sujeto debe ofrecer un argumento o una explicación o generar las soluciones a un problema u opinar sobre algo; tras ello, se muestra una pregunta cerrada en la que el sujeto debe elegir entre una serie de alternativas aquella que mejor corresponda.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados totales de las cinco habilidades
usadas para razonar críticamente según el Hctaes-test.
facultad de educación
población objeto de estudio total

Habilidad de comprobación de hipótesis:

Dentro de los resultados totales, se evidencia en un 43% con una tendencia al nivel BASICO. Es decir, que cuentan con la capacidad de plantear posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación, pero no es usada para explicar, predecir y controlar acontecimientos de la vida. Es de resaltar que el 46% presenta un nivel INTERMEDIO, lo cual indica que poseen la habilidad pero solo la usan algunas veces, por ejemplo, para promover argumentos nuevos que ayuden en la construcción de nuevos aprendizajes, ya sea por verificación o por contrastación. Y el 11% están en el nivel AVANZADO, es decir que poseen y usan la habilidad de comprobación de hipótesis que favorecen la construcción de aprendizajes, ya sea por verificación o por contrastación.

19 *El test HCTAES, que es el "Test de Halpern para la Evaluación del Pensamiento Crítico mediante Situaciones Cotidianas"*

Tabla 1

De acuerdo a la variable semestre y programa, se observa una prevalencia, pero no significativa, es decir sin alcanzar criterios altos del uso de la habilidad, en los segundos semestres a comparación con los de octavos semestre; o lenguas extranjeras con educación física.

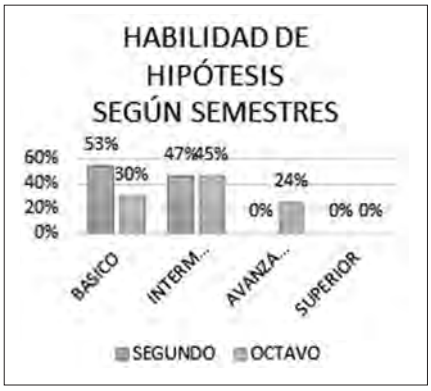


Tabla 2

tabla 3

Respecto a este punto de cruzar las variables de programa, semestre con la habilidad, se puede concluir aunque no es significativo, que se posee la habilidad de pensar hipotéticamente aunque no es usada o en muy pocas ocasiones se aplique. Hay varios elementos que evidencias datos interesantes, por ejemplo en el programa de educación física semestre octavo a comparación con lenguas extranjeras hay una prevalencia, pero no tiene elementos significativos para sustentar

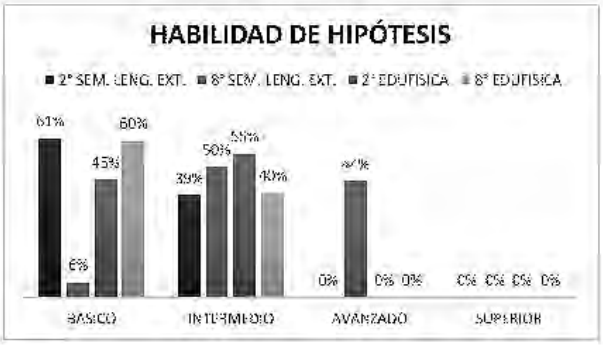


Tabla 4

Habilidad de razonamiento verbal

Respecto a esta habilidad, se evidencia que el 21% tiene un nivel BASICO, el cual se identifica como la capacidad mental que permite interpretar información, pero no la han desarrollado, pues no han establecido los principios de clasificación, relación y significados de forma lógica y coherente; es decir, que no; por otro lado se puede identificar elementos significativos que superan el sesenta por ciento, evidenciando que en la población objeto de estudio hay un 66% que muestra estar en un nivel INTERMEDIO, lo cual sugiere que han desarrollo esta habilidad, la cual les permite identificar y valorar la calidad de las ideas y razones de un argumento y más aún, llegar a la conclusión coherente del mismo, pero esta habilidad solo la usan algunas veces; el 12% alcanza un nivel AVANZADO logrando frecuentemente reconocer analogías dentro del lenguaje cotidiano; y el 1% está en un nivel SUPERIOR, es decir que siempre usan esta habilidad.

Tabla 5

Respecto a la variable semestre y programa, se observa que si hay datos significativos. Por ejemplo, correlacionando semestres con la habilidad de razonamiento verbal hay una prevalencia significativa en el nivel INTERMEDIO y tendencias en al avanzado y superior, es decir alcanzan criterios no muy altos del uso de la habilidad, en los segundos semestres, y se ve reflejado en el programa de lenguas Educación física.

Tabla 6

Tabla 7

Tabla 8

Habilidad de análisis de argumentos

Respecto a esta tercera habilidad, se encuentra en los resultados que el 28% de la población objeto de estudio, cuentan en un nivel BASICO, pues poseen la habilidad del lenguaje de análisis de argumentos pero no la usan; Mientras que el 55% están en un nivel INTERMEDIO, la cual se entiende como la capacidad cognitiva que permite identificar las ideas, pero solo la han desarrollado hacia la forma de valorar la calidad de las ideas y razones que justifican un hecho lo cual indica que si la poseen pero solo algunas veces hacen uso de esta habilidad, es decir, usan el argumento en sus declaraciones o por lo menos de una conclusión y una razón para apoyar las declaraciones; y el 17% está en un nivel AVANZADO el cual indica que poseen la habilidad y la usan frecuentemente.

Tabla 9

Respecto a la variable semestre y programa, se observa que si hay datos significativos, pues hay una prevalencia significativa en el nivel INTERMEDIO y tendencias en avanzado, es decir alcanzan criterios no muy altos del uso de la habilidad, en los octavos semestres, y se ve reflejado en el programa de Educación física.

Tabla 10

Tabla 11

Habilidad de probabilidad e incertidumbre

Con relación a los resultados se puede evidenciar que el 38% está en el nivel BASICO pues, posee esta habilidad, pero no la usa. Es decir, tienen la capacidad cognitiva que permite determinar cuantitativamente la posibilidad de que ocurra un determinado suceso, pero no hacen uso de ella para analizar y valorar distintas alternativas necesarias para la toma de decisiones en una situación dada, de acuerdo a las ventajas e inconvenientes que estas presentan. El 42% está en INTERMEDIO indicando que la poseen pero solo la usan algunas veces; el 19% está en el nivel AVANZADO revelando que la posee y la usa frecuentemente; y solo el 1% tiene un nivel SUPERIOR, señalando que la usa siempre.

Tabla 12

Respecto a la variable semestre y programa, se observa que no hay datos significativos, pues la prevalencia está por debajo del 50% de los datos. Sin embargo el semestre octavo evidencia un nivel avanzado, reflejado más en el programa de lenguas Extranjeras.

Tabla 13

Tabla 14

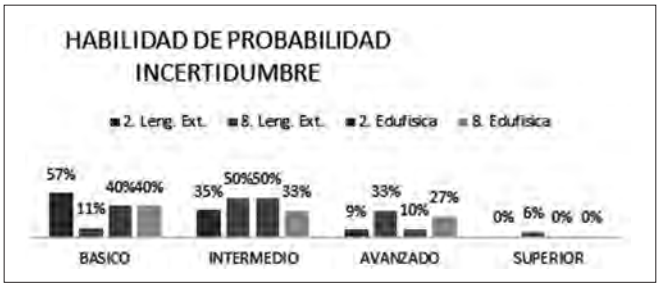


Tabla 15

Habilidad de toma de decisiones y resolución de problemas.

Por último, los resultados arrojan que en un 47% está en el nivel BÁSICO, lo que indican que poseen la habilidad, pero no la usan. Esto quiere decir que, tienen la capacidad que permite ejercitar las habilidades de razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, pero no logran desarrollarla hacia la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados; el 49% están en un nivel INTERMEDIO y el 4% en un nivel AVANZADO

Tabla 16

Respecto a la variable semestre y programa, se observa que no hay datos significativos, pues la prevalencia está por debajo del 50% de los datos. Sin embargo el semestre octavo evidencia un nivel avanzado, reflejado más en el programa de Edufisica.

Tabla 17

Tabla 18

Tabla 19

Pensamiento crítico puntaje total facultad de educación

De acuerdo a los resultados totales obtenidos en la aplicación del Test, es importante retomar que al hablar de pensamiento crítico se refiere al proceso que se usa para generar y procesar información dentro de los cuales se puede contribuir a facilitar un proceso de intercambio productivo que implica cuestionar, preguntar, refutar, argumentar, aclarar dudas, disentir, lograr acuerdos; proceso que, se consideran dotan de significado y de profundidad al conocimiento que los estudiantes están, por sí mismos, intentando desplegar; es por ello que se estima como la capacidad de plantear posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema que permiten explicar, predecir y controlar

acontecimientos de la vida cotidiana y reflexionar acerca de los mismos. De este modo, el 34% de los datos admiten evidenciar que se posee la habilidad de pensar críticamente, pero que no se ha desarrollado, están en un nivel BÁSICO, es decir, la actitud, el planteamiento de hipótesis y de estrategias de acción que se hacen ante una situación dudosa y su comprobación, no alcanzan a desarrollar los argumentos nuevos que favorecen la construcción de aprendizajes, ya sea por verificación o por contrastación; el 59% están en un nivel INTERMEDIO, es decir que lo usan pero muy pocas veces, y el 7% está en un nivel AVANZADO.

Tabla 20

Respecto a la variable semestre y programa, se observa que hay datos significativos, pues la prevalencia está por encima del 60% de los datos. El semestre octavo evidencia un nivel avanzado, reflejado más en el programa de Lenguas Extranjeras.

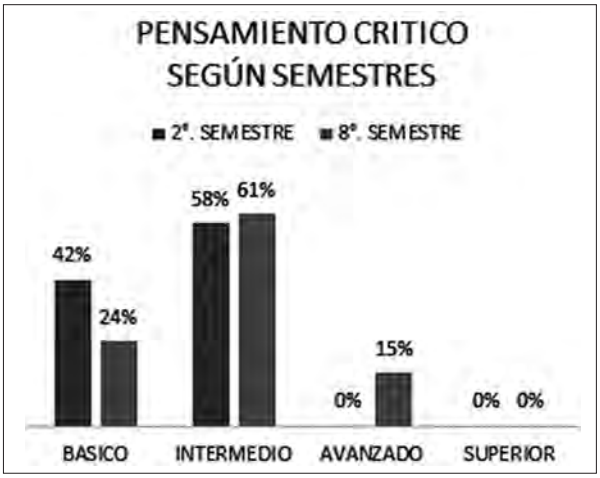


Tabla 21

Tabla 22

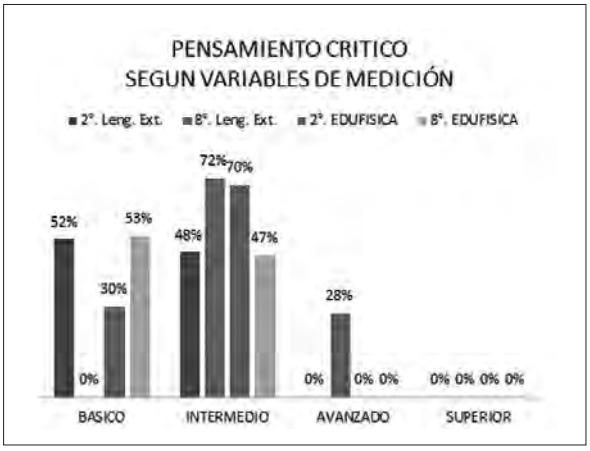


Tabla 23

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico es ese modo de pensar –sobre cualquier tema, contenido o problema– en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Paul; Elder; 2003). Es decir que en resumen, el pensamiento crítico es autodirigido, auto disciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y

dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano (Paul; Elder; 2003).

Con esto en mente, los datos encontrados tienen muchas variables para cruzar información y sustentar algunos referentes que permitirían explicar ¿Qué tanto están razonando críticamente los estudiantes, de los programas de Licenciatura en educación básica con énfasis en lenguas extranjeras y licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte, en la Facultad de Ciencias de la Educación, a través del test HCTAES de Halpern, los datos encontrados permitieron caracterizar que tipo de pensamiento crítico tienen y como se usa.

Al llegar a esta fase se logra describir el uso de los recursos cognitivos empleados en la sustentación de nuevo conocimiento y del empleo estratégico del mismo en la resolución de problemas presentes en las actividades diarias.

No obstante es importante generar espacios más profundos para reflexionar sobre el tema, ya que los resultados están mostrando que razonar críticamente conlleva a tomar una serie de decisiones que soportan el uso de los recursos cognitivos, para ejecutar las habilidades y desarrollarlas con procedimientos y reglas establecidas para ser aplicadas de manera correcta, requieren ser más trabajadas, especialmente para alcanzar un uso más frecuente, o porque no, siempre. Sería interesante identificar los procesos motivacionales que activan cada una de las habilidades las cuales permitan obtener pistas y así intervenir cada una de estas y mejorarlas.

Respecto al programa de EDUCACION FISICA comparado con LENGUAS EXTRANJERAS no se puede hablar de porcentajes significativos que evidencien el uso frecuente o constante del pensamiento crítico, pues los datos hallados están por debajo del 70%. Aunque sí resulta interesante y alentador que entre el 50 y 60% se evidencia que hacen uso en algunas ocasiones y de algunas habilidades para pensar críticamente. Es decir, la actitud, el planteamiento de hipótesis y de estrategias de acción que se hacen ante una situación dudosa y su comprobación, podrían fortalecerse para alcanzar a desarrollar los argumentos

nuevos que favorecen la construcción de aprendizajes, ya sea por verificación o por contrastación, de manera más frecuente.

Respecto a los datos generales, se puede concluir que para la facultad de Ciencias de la Educación, dominar de forma racional los valores y las creencias que tienen los estudiantes y especialmente las inferencias que pueden hacer, tomara tiempo.

Dentro del concepto del pensamiento crítico, lo ideal es que la comunidad académica aprenda a pensar por sí misma, a dominar sus proceso mental de razonamiento, lo cual implica un compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia; significa cuestionar cuando la razón dice que hay que cuestionar, creer cuando la razón dice que hay que creer y conformarse cuando así lo dicte la razón. Reconocer la necesidad de ser honesto en su pensar; ser consistente en los estándares intelectuales que aplica; someterse al mismo rigor de evidencia y prueba que exige de los demás; practicar lo que se predica con otros y admitir con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que uno incurre, sería un buen inicio para conceptualizar, dominar y crear herramientas para desarrollar las características intelectuales del pensamiento crítico.

REFERENCIAS

— Allen, G; Wright P; Laminach L. (1989). La experiencia lingüística como medio para activar las técnicas de pensamiento crítico del alumno. Comunicación, Lenguaje y Educación. España (2), 31-39. Recuperado el 2 de septiembre de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126166

— Facione, Peter A. (1998). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary "The Delphi Report". Recuperado el 2 de septiembre de 2011 de http://www.insightassessment.com/Resources/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF

— Facione, Peter A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.

pdf. Este ensayo es publicado por Insight Assessment http://www.insightassessment.com. El original apareció en 1992, fue actualizado en 1998, 2004 y nuevamente ahora en el 2007.

— Brookfield, S. (1987). Developing critical thinkers. San Francisco: Jossey Bass. de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. Revista Internet de Metodología Aplicada a la Psicología y Educación, (1). Salamanca, España. Mina Gómez PA, Caicedo Saldaña H. La motivación y su uso en la resolución de problemas. bol. Redipe [Internet]. 1 de agosto de 2019 [citado 17 de junio de 2020];8(8):95-100. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/803.

— Caicedo, Heberth; Mina, Paola. ¿Qué significa pensar críticamente? Revista Babel, No. 5, Julio-diciembre de 2012. UCEVA, ISSN 1794-3760, pág., 20-23.

— Caicedo, Heberth; Mina, Paola. Procesos Mentales: Capacidad de desarrollo cognitivo que permite solucionar diferentes preguntas. Revista Babel, No. 7, Julio-diciembre de 2014. UCEVA, ISSN 1794-3760, pág., 9-13

— Campos, A; 2007. Pensamiento critico. Técnicas para su desarrollo. .Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

— Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Teaching thinking skills (pp. 9-26). New York: Freeman and Company.

— Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

— Halpern , D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 53 (4), 449-455.

— Halpern , D. (2006). Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report). [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont McKenna College. (versión en español)

— Halpern, D. F. (2003a). Thought and knowledge. An introduction to critical thinking (4ª Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

— PAUL, Richard; ELDER, Linda. 2003. La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico.

www.criticalthinking.org. 707-878-9100. cct@criticalthinking.org. www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

— Perkins, D.N., Jay, E. & Tishman, S. (1993) Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. The Merrill-Palmer Quarterly. Vol. 39, No. 1, Invitational Issue: The Development of Rationality and Critical Thinking (January 1993), pp. 1-21.

— Saiz, C. y Nieto, A. (2002). Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo: conceptos básicos y actividades prácticas. Madrid: Pirámide.

— Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.

— Torres N; Beltran M. 2011. Desarrollo de habilidades cognitivas a través de un programa de intervención en química. Revista Qurriculum, 24, octubre de 2011. pág. 117- 140

— Allen, G. (1989). La experiencia lingüística como medio para activar las técnicas de pensamiento crítico del alumno. Comunicación, Lenguaje y Educación. España (2), 31-39.

— Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA; Midwest Publications.

— Nieto, A. y Saiz, C. (2008) Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico, en Motivación y emoción: Contribuciones actuales. Vol. II: Motivación pp. 255 - 263. España: Universidad del Salamanca. Recuperado el 16 de Abril de 2015. En: http://www.pensamiento-critico.com/archivos/motdispopc.pdf.

— Calle Álvarez, Gerzon Yair. La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 40, Septiembre–Diciembre 2013. ISSN-0124-5821 http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938

Estimulación del pensamiento complejo desde la escritura en inglés, aplicando las metodologías CLIL y MIS en la zona rural

Ronald Ramírez Porras
Unidad Central del Valle del Cauca[20]
Julián David salcedo Mosquera
Universidad del Valle[21]
Gonzalo Romero Martínez.
Unidad Central del Valle del Cauca.[22]

20 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca. Asp. Magíster en lingüística aplicada y enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Universidad Europea del Atlántico-FUNIBER. Docente Cátedra de la Unidad Central del Valle del Cauca. Docente de inglés de la gobernación del Valle del Cauca. Correo electrónico: rramirez@uceva.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3486-4128
Google scholar: https://scholar.google.es/citations?user=fvHg9t8AAAAJ&hl=es
21 Contador Público Titulado; Especialista en Revisoría Fiscal y Contraloría; estudios de posgrado en ética pedagogía; Asp. Magíster en Dirección Estratégica; Asp. Master Internacional en Auditoría; Licenciado en Historia; Estudiante de Doctorado en Educación; Docente Tiempo Completo Ocasional Unidad Central del Valle del Cauca; Docente Cátedra del Sistema de Regionalización de la Universidad del Valle Colombia. Correo electrónico: jsalcedo@uceva.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1600-5060?lang=en
Google Scholar: http://scholar.google.es/citations?user=tqp8afAAAAAJ&hl=es
22 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras y Magíster en Educación Bilingüe. Docente Tiempo Completo y Coordinador de la Maestría en Bilingüismo y Educación de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. Correo electrónico: gromero@uceva.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6097-5104 Google scholar: https://scholar.google.com/citations?user=ZmeMZu4AAAAJ&hl=es

ABSTRACT

The present participatory action research analyzed the impact of the application of two intertwined didactic tools, called "Matrix of Social Interpretation" (Salcedo, 2018) and Content language integrated learning-CLIL- (Coyle, D, 2007) in the teaching process in the stimulation of critical thinking to foster writing, in tenth grade students of Antonio José de Sucre school from Andinapolis district, in the municipality of Trujillo, Valle del Cauca, Colombia. To approach the actions, a diagnostic test is applied, using the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (Alonso, C, Gallego, D. Honey P. 2007.), which provided initial resources regarding competences in English and Social Sciences subjects; after its application, the matrix of social interpretation started to be used in classes, in order to establish the perception of students regarding the teaching-learning process towards critical thinking in Social and English subjects. Then, a series of interventions were carried out to develop writing skills in the foreign language, through the implementation of the matrix of social interpretation as teaching material based on CLIL approach. Subsequently, aiming to contrast and analyze initial with final results, the Honey Alonso questionnaire is applied, in order to identify the comparative qualitative and quantitative aspects, trying to generate skills in critical thinking and writing. After its implementation, students were able to express their ideas on current topics using their own context through writing tasks in the foreign language. Furthermore, CLIL and MIS methodologies were perceived by students as an innovative way to work in English and social sciences subjects. Furthermore, internal and external tests have shown representative progress regarding meaningful learning.

KEY WORDS: Writing; Content Language Integrated Learning; Matrix of social interpretation, critical thinking.

RESUMEN

La presente investigación de acción participante, analizó el impacto de la aplicación de dos herramientas didácticas, de manera complementaria, las cuales son denominadas "Matriz de Interpretación Social" (Salcedo, 2018) y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua extranjera AICLE-CLIL (Coyle, D. 2007) en el proceso de enseñanza en la estimulación del pensamiento crítico para fomentar la escritura, en estudiantes de décimo grado de la institución educativa Antonio José de Sucre del corregimiento de Andinapolis, del municipio

de Trujillo, Valle del Cauca, Colombia. Para el abordaje de las acciones, se aplica una prueba diagnóstica, por medio del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de Aprendizaje (Alonso, C, Gallego,D. Honey P. 2007.), por medio de la cual se obtiene el insumo inicial respecto a competencias en las áreas de Inglés y Ciencias Sociales; posterior a dicha aplicación, se empieza a utilizar la matriz de interpretación social en clases, para establecer la percepción de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al pensamiento crítico en las asignaturas de sociales e inglés. Momento seguido, se llevaron a cabo una serie de intervenciones para desarrollar habilidades de escritura a través de la implementación de la matriz de interpretación social como material didáctico basado en el enfoque CLIL. Posteriormente y a manera de acción de contraste inicial, respecto a acciones aplicadas para analizar el resultado final, se aplica el cuestionario Honey Alonso, para así identificar los aspectos cualitativos y cuantitativos comparativos, en cuanto a la intención de generar habilidades en pensamiento crítico y escritura. Después de la implementación, los estudiantes han podido expresar sus ideas sobre temas actuales utilizando su propio contexto a través de tareas de escritura en la lengua extranjera. Además, las metodologías CLIL y MIS han sido percibidas por los estudiantes como una forma innovadora de trabajar en las asignaturas de inglés y sociales. Además, las pruebas internas y externas han mostrado progreso representativo respecto al aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE: Escritura; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; Matriz de interpretación social, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, es caracterizada de manera singular, por contar con elementos y dinámicas centradas en aspectos financistas, inmediatistas y sesgados a promover las banalidades, sobre la construcción de sujetos sociales aportantes al tejido social; Puede decirse que dicha "anarquía de la inmediatez", vagamente repercute de forma innegable en los procesos educativos, volcándolos a dinámicas comerciales, transfigurándolos en una mercancía más de una insulsa economía, la cual obvia la multidimensionalidad del sujeto y tergiversa la imagen del ser humano, cosificándolo, haciéndolo un artículo más del mercado y contribuyendo de forma constante a la deshumanización del individuo.

La educación y sus disciplinas constitutivas, así como aquellas que la transversalizan e interestructuran, están llamadas a buscar nuevos modos de respuestas a los problemas de la realidad, de no ser así, se estaría formando personas "idóneas" para un mundo inexistente, pues las lógicas educativas, deben atemperarse a los tiempos actuales en las lógicas del espacio vivido por el ciudadano; ello no desde una visión reproductiva del "statu-quo", sino por el contrario, aplicando acciones que le devuelvan su condición axiológica, de garante de permanencia de la especie en el tiempo, así como garante de construcción de sociedad coherente con la preponderancia del respeto, la vida, la dignidad y todas aquellas categorías que reivindican al ser humano como parte de un medio ambiente que legitima la vida por encima de cualquier aspecto.

Es pertinente e importante el avance que tiene la ciencia en cuanto a construcción y deconstrucción de sus objetos de estudio; y sin querer entrar en una divergencia o discusión bizantina, en la cual se taxonomizan las ciencias de acuerdo a sus objetos y sujetos en el mundo real, la intención de la presente propuesta, es promover un instrumento autónomo, que en sus pilares praxiológicos, más que epistemológicos puede contribuir a la integración curricular y de las disciplinas que por distintos factores pragmáticos, no son tenidas en cuenta de forma clara en el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera profunda, ya que se perciben en ocasiones como acciones adicionales obligatorias, que en realidad no son necesarias en los procesos humanos, dada la visión restringida, retrógrada y bancarizada de las nuevas administraciones educativas, centradas en el capitalismo salvaje; sistema que procura en la escuela un conducto de repetición no generador de sujetos críticos, sino de masa calificable para un trabajo tecnocrático.

Intentando ser consecuente con una propuesta, que fomente el pensamiento crítico, y contribuya a un aprendizaje significativo, se acude a tomar como base el Área de Ciencias sociales a través del enfoque de enseñanza CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) permitiendo repensar la práctica educativa desde la articulación curricular interdisciplinar de competencias, de modo que el estudiante a medida que desarrolla las habilidades propias de las ciencias sociales en la lengua inglesa, pueda mejorar su competencia escrita puesto que, de acuerdo con Brian Tomlinson (2011) por medio del enfoque CLIL "students acquire a second or foreign language whilst focusing on learning new content

knowledge and skills". Además, debido a la construcción e interrelación constante que obligan las disciplinas constitutivas de esta, no podría realizarse un análisis social, sin poner de manifiesto al menos la mínima relación entre la economía, la sociología, la antropología y la historiografía, de lo contrario se podría acudir a juicios parcializados de realidades por sí solas inentendibles.

Si bien en el proceso educativo son determinantes factores tales como, el entorno familiar, la constitución personal y la institución; para la presente propuesta se toma como referente el proceso vivido en ésta última instancia para analizar cómo puede un sujeto avanzar hacia el pensamiento complejo, por medio del aprendizaje significativo, impulsado por la didáctica que se genere en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la experiencia docente, siempre jugarán un papel de importancia las formas y modos de quien ejerce la labor de orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; es de absoluta importancia identificar los cambios generacionales que se van configurando en el entorno; no es lo mismo plantear que la generación de finales de siglo XX sea igual a la de comienzos del siglo XXI, es decir, no tienen la misma connotación y dinámica de interacción social; por ello, no deben plantearse los mismos modelos educativos, didácticas y formas de acercar al estudiante hacia la intención de formación; necesariamente, deben ser distintas.

Son precisamente dichos tipos de cuestiones, que llevan a pensarse que efectivamente en el proceso educativo contemporáneo, son las ciencias sociales y las humanidades, las que deben aportar de manera profunda y efectiva al proceso de enseñanza-aprendizaje, configurando desde sus estructuras curriculares y prácticas, las sinergias necesarias, para que los jóvenes, cuenten con herramientas críticas desde la escuela; en la medida en que el proceso formativo, aporte una visión compleja, profunda, y diversa del medio que circunda, para el educando será posible incidir de forma positiva en su sociedad.

Ahora bien, si en los casos de las instituciones educativas de las zonas urbanas de Colombia, se cuenta con problemáticas sentidas respecto a las áreas de ciencias sociales y humanidades, para las zonas rurales, suele complejizarse un poco más la tendencia. De acuerdo con las pruebas nacionales estandarizadas "Saber 11", las cuales evalúan competencias genéricas y no genéricas en estudiantes de último grado de educación media, la tendencia

general en la comparación de los años 2010 – 2016, los resultados de la escuela rural y la escuela urbana presentan diferencias porcentuales significativas; en proporción, el 83% de las escuelas urbanas sobrepasa las escuelas rurales en los puntajes generales obtenidos, y los resultados de estas últimas, por lo general se encuentran bajo la media nacional (ICFES, 2017). Para el caso del municipio de Trujillo en el departamento del Valle del Cauca, esta misma tendencia de bajos resultados en las áreas de Ciencias Sociales e inglés muestra, de forma generalizada, una realidad vivida en las escuelas del país (MinEducación, 2017), la cual arroja grandes diferencias entre la media mínima y los logros alcanzados en la zona rural.

Es así como se pretende exponer a modo de propuesta el desarrollo intencional, de generar una mejor dinámica de trabajo en el área de ciencias sociales en la Institución Educativa rural, partiendo de la experiencia académica en la práctica docente, para responder a un mejor acercamiento al aprendizaje significativo y el pensamiento complejo desde el Área de Ciencias Sociales a través del enfoque de enseñanza CLIL.

MARCO TEÓRICO

En Colombia, se logran identificar infinidades de problemas que enmarca y tocan en todos los sentidos al proceso educativo, a tal punto que como plantea Julián De Zubiría Samper:

"La escuela tradicional dio respuestas a las necesidades y requerimientos de las sociedades agrarias e industrializadas. Enseñó a leer y a escribir; impartió normas básicas de ortografía, de urbanidad y algoritmos aritméticos esenciales. Pero detrás de ese programa encubierto, su verdadero y esencial papel consistió en dotar de trabajadores obedientes y rutinarios a las fábricas, al agro y a las instituciones de la "segunda ola" (Toffler, 1993). Reforzó la sumisión con el castigo, el grito y la vara; enseñó la rutina mediante planas y algoritmos interminables. Para trabajar en las fábricas, el campo y las instituciones propias del período industrial y agrario, éstas eran las habilidades demandadas. Sin embargo, la sociedad cambió de manera profunda y radical y ya la escuela tradicional no responde a estas nuevas necesidades. La escuela tradicional se torna obsoleta frente a los dramáticos cambios sociales, económicos y políticos vividos desde hace más de cuatro décadas. Se torna ineficiente e inadecuada.

No porque siempre lo haya sido, sino porque la sociedad cambiante le plantea nuevos retos y nuevas demandas".

Intentando acoplarse a las dinámicas actuales, muchas instituciones promueven en sus misiones, filosofías y demás órdenes formalistas de su constitución, la garantía que aquellas personas que egresen de éstas, habrán contado con una "formación integral" y atemperada a las exigencias del entorno actual; si ello se cumple o no, se deja a la mirada del lector, pero lo que si se pretende hacer a partir de éste trabajo didáctico es posibilitar el pensamiento complejo, en el área específica de Ciencias Sociales, apoyándose en los fundamentos teóricos del enfoque CLIL.

Se puede identificar que, en muchas de las asignaturas de Ciencias Sociales al momento de evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, éste resulta siendo memorístico y obvia una de las aristas fundamentales que se debe resaltar, la cual radica en la comprensión y aprehensión del conocimiento social, propuesta que trabaja Edgar Morin (1999) en sus siete saberes específicos. Al igual que desde el componente cognitivo no se prioriza el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden: analizar, evaluar y crear (Anderson & Krathwohl, 2001).

El presente caso no es la excepción, pues se logra identificar que, si bien respecto a temas de memorización y deducción lógica hay un buen desempeño, con relación a la interrelación del conocimiento, no se logra asimilar en un gran sentido el ¿por qué? y el ¿para qué? de un conocimiento respecto al otro. Tampoco se logran habilidades para el siglo XXI como el pensamiento crítico, la ciudadanía global, la comunicación eficaz a través del establecimiento de un criterio personal, la resolución de problemas y transformación de su entorno.

Se evidencia una constante fragmentación del saber -o mejor expuesto- el estudiante percibe el saber de forma fragmentada, pues no relaciona una disciplina con la otra, o el orden lógico de acuerdo al nivel de exigencia; por ello el hablar de las competencias de Ser, Saber y Conocer, articuladas a las competencias: Comprensivas, Argumentativas, Propositivas, en el Área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de la zona rural de Trujillo, Valle del Cauca, necesariamente, pone de manifiesto la revisión de dicha área en su componente total (Modelo de enseñanza, temáticas para enseñar, metodología, entre otras).

Para este caso conciso, a dicha fragmentación se le acude, desde la herramienta didáctica del pensamiento de la complejidad, propiciando el aprendizaje por representación, a partir del principio hologramático, lo cual imputa de forma necesaria una articulación de los discursos de la pedagogía dialogante, la integración curricular, la inter, trans y multidisciplinariedad. Si bien la institución educativas objeto de estudio, parte de diferentes modelos constructivistas se buscó por parte de los investigadores, la manera en que los estudiantes comprendan de mejor forma las temáticas del área de ciencias sociales a través del enfoque de enseñanza CLIL, lo cual llevó a revisar el PEI de la Institución Educativa Antonio José de Sucre hasta sus aspectos normativos.

Para ello se ha propuesto el desarrollo de una "matriz de interpretación social" como herramienta didáctica (Salcedo, 2017), en el desarrollo de un pensamiento complejo y un aprendizaje significativo en el Área de Ciencias sociales de la institución en mención.

Además, con el fin de establecer el alcance y/o impacto que tuvo la intervención de éste proyecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación al pensamiento complejo, el aprendizaje significativo, descritos anteriormente y la competencia escrita en la lengua extranjera, teniendo como factores determinantes el contexto local, el entorno familiar y la institución educativa, fue necesario fundamentar, los principios teóricos del enfoque CLIL, que de acuerdo a los autores Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010) permite adquirir de forma más significativa el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que, al ser un enfoque dual basado en contenidos, permite emplear situaciones reales utilizando el contexto del aprendiz con el fin de dar solución a problemas específicos de su entorno, a diferencia de los métodos tradicionales, lo que da lugar a un ambiente de aprendizaje mucho más participativo e interesante, permitiéndole desarrollar un rol más activo durante todo el proceso.

Varios estudios publicados en Colombia sobre la incidencia del enfoque CLIL en el desarrollo de competencias de otras áreas del conocimiento han evidenciado el éxito de articular la enseñanza del inglés como lengua extranjera con contenidos y habilidades propias de otras áreas como las matemáticas (Ouazizi, 2016), la producción oral en ciencias sociales (Medina, Vargas, Romero, 2018), el pensamiento científico en ciencias naturales (Salamanca, López,

Romero, 2019), la lectura crítica en ciencias sociales (Quintana, Restrepo, Romero, 2019), entre otros.

Algunas de las ventajas expuestas por los autores anteriores del enfoque CLIL es la prioridad de los procesos cognitivos y el pensamiento crítico, al fundamentar su propuesta curricular en la revisión de la taxonomía de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2011) para planear los resultados de aprendizaje y llevar al estudiante de las habilidades de pensamiento de bajo orden: recordar, entender y aplicar, hasta las habilidades de pensamiento de alto orden: analizar, evaluar y crear.

Igualmente, la integración del contenido curricular de otra asignatura como ciencias sociales, con el proceso de enseñanza de otro idioma, desarrolla la comprensión de los conceptos que integran la comunicación verbal y no verbal, con elementos visuales (gráficos, mapas conceptuales, diagramas, etc.) ofreciendo ventajas diferentes y pertinentes a grupos específicos de alumnos. Lo anterior lo fundamenta las teorías de aprendizaje en las que CLIL se apoya como el andamiaje propuesto por Bruner (1978), a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. "Este término hace referencia al proceso de control por parte del profesor, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz" (López & Hederich,2010, pág. 19). Para ello, las estrategias y los considerandos pueden ser múltiples, entre las más destacadas estás: la multimodalidad, el uso de la lengua materna, los medios audiovisuales, los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el trabajo cooperativo, entre otras (Romero, 2020).

Sin embargo, cabe resaltar que se hace necesario un cambio de paradigma frente al uso de este enfoque en el aula de clase, puesto que variables como el desconocimiento del idioma por parte del docente o la poca accesibilidad de material con contenido en la lengua extranjera, hacen que se descuide uno u otro, las cuales se han convertido en desventajas del enfoque CLIL (Harrop, 2012).

Así pues, en lo que refiere a la competencia escrita en la lengua extranjera, se vio la necesidad de trabajar con el estudiante de manera holística, partiendo de sus necesidades involucrando su contexto y su afectividad al enlazar el texto y el contexto, permitiendo desechar el uso de palabras aisladas en el que la escritura fuese un acto de libertad y la voz del estudiante quien habita en

la zona rural, pudiese ser escuchada. Es decir, que a partir del enfoque CLIL, se le permitiera al estudiante escribir y reflexionar acerca de temas que le son sensibles a su realidad inmediata, pudiendo estimular su pensamiento crítico, con base en las actividades y contenidos del área de sociales propuestas por el docente en la lengua extranjera.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación de este proyecto, linda en los campos de la investigación descriptiva-reflexiva, por medio del método de investigación de acción participante, en la cual a partir de una experiencia vivida de forma activa el sujeto presenta sus reflexiones con base en un trabajo de campo y los postulados teóricos abordados.

Este estudio presentó un enfoque cualitativo, centrado en la recopilación de datos y el análisis detallado de las percepciones, intereses y motivaciones de los estudiantes, así como también, la aplicación de estrategias didácticas como la matriz de interpretación social bajo el enfoque CLIL. Por tal razón, el presente trabajo se estructura en tres fases generales, en la primera, se realizó una reflexión que pretende relacionar de forma expresa el aprendizaje significativo con el pensamiento complejo, partiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases, por ello involucra la didáctica como pieza fundamental en dicha interrelación; consecuente con ello, tiene en cuenta el modelo constructivista social, potencializados desde el aprendizaje por representación y la interrelación temática que exige la puesta en práctica del principio hologramático, trabajado por Edgar Morin en sus investigaciones a través del enfoque de enseñanza CLIL. Por ende, se realizaron observaciones y se tomaron notas de campo, entre los años 2016 e inicios del 2017; posterior a ello, se aplicó el cuestionario de nivel de percepción con base en la metodología Honey-Alonso (2007); dicha herramienta evaluó ambas áreas (inglés – Ciencias Sociales), realizando un análisis generalizado de los resultados por cada componente. El resultado de cada Área se expone de manera individual, y posteriormente se relacionaron los resultados para identificar tendencias y similitudes.

La segunda fase, pone de manifiesto, el desarrollo del siguiente objetivo, el cual da cuenta de la aplicación de la herramienta didáctica denominada matriz de interpretación social, bajo el enfoque CLIL la cual, según los resultados de la primera fase, aportó al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

desde el pensamiento complejo y el aprendizaje significativo, incluso expone ejemplos empíricos de la puesta en marcha de dicha herramienta didáctica, durante el proceso de realización del presente.

La tercera fase, refleja el desarrollo del último objetivo, a través de un trabajo de campo empírico y analítico en el cual se aplicó un test de competencias a los estudiantes de bachillerato de la Institución Antonio José de Sucre del municipio de Trujillo, Valle del cauca, en ambas áreas, para identificar los cambios en los niveles de percepción respecto a su proceso formativo; el tipo de aprendizaje y nivel de pensamiento; identificando además, el nivel de escritura en la lengua extranjera luego de la aplicación de dichas herramientas didácticas, a partir de la dinámica de las clases en el Área de Ciencias Sociales, bajo el enfoque CLIL.

Posterior a la aplicación de ambas metodologías, se realizó el análisis de los resultados de forma individual y cruzada, como en la aplicación previa al uso de la herramienta didáctica Matriz de Interpretación social y el enfoque CLIL, la intención es que adoptando la misma lógica, se realice un análisis comparativo, por áreas y cruzado para contar con un insumo propio diagnóstico; pero a su vez se contará con evidencias de acciones que pueden demostrar los posibles avances o no en el desempeño de las Áreas, no solo desde la perspectiva de contenido académico sino desde el diario vivir; y se culmina, con un comparativo entre los índices que arrojan los resultados de las pruebas estatales, anteriores a los años 2017 – 2018 los resultados posteriores, para contar con una medida externa que valide o no el uso de las dos estrategias metodológicas.

POBLACIÓN.

La población objeto de estudio del presente trabajo fueron los estudiantes del grado décimo, los cuales oscilan entre los 14 y 16 años, pertenecientes a la institución educativa Antonio José de Sucre, la cual se encuentra ubicada en el corregimiento de Andinapolis, jurisdicción del municipio de Trujillo-Valle del Cauca, Colombia; el cual tiene una economía basada principalmente en la dinámica productiva del cultivo de café y el plátano y algo de cría de ganado. Su población en general es vulnerable, pertenecientes a los estratos uno y dos del SISBEN, cubriendo una población aproximada de 2.000 habitantes, incluyendo las veredas de la estrella de Altomira, María peregrina, Belisario peña, Arauca y Santa Lucía.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha planteado al inicio del presente proyecto, se cuenta con antecedentes que han permitido demostrar cómo desde dos herramientas de innovación pedagógica de integración curricular, se puede apoyar la labor docente en entornos determinados (Ouazizi, 2016; Medina et al., 2018; Salamanca et al., 2019; Quintana et al, 2019). En esta oportunidad las bondades del enfoque CLIL para integrar contenidos de otras áreas a través de una planeación fundamentada en el andamiaje y el desarrollo de habilidades de alto orden y la Matriz de Interpretación social para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de representaciones mentales que logren plasmar el mundo real con el fin de lograr un mayor acercamiento a la intención de significación, desde un plano abstracto, a dichos esquemas se les reconoce como "Mapas Conceptuales en el Aula", con los cuales el sujeto por su estructuración lógica de secuencias, logra una mayor interrelación de lo que se piensa con el mundo tangible.

Acudiendo a las condiciones que se expresan en las zonas rurales nacionales, se comparte en las instituciones educativas de dichos lugares, dificultad en el uso de dispositivos tecnológicos, dificultad en el acceso a la información, terrenos de difícil acceso, entre otras variables que pueden ser vistas en términos latinoamericanos como aquellas variables que restringen la posibilidad de categorizar en calidad la educación pública en el orden rural (Aponte-Hernandez, 2017) (Álvarez, 2006). Lo cual evidenció pertinencia al momento de desarrollar el presente estudio.

Es claro, que el proceso educativo contemporáneo debe ser enmarcado en un contexto que logre en el estudiante un aprendizaje significativo, por medio del cual extienda su rango de visión y acción, a partir de la interacción que logre en el aula (Ausubel, 2016); de esta forma para el desarrollo del primer objetivo, el cual es mancomunado desde una perspectiva metodológica en un trabajo de campo previo, se ha promovido la aplicación de un cuestionario que entre otros aspectos relevantes, pretende de forma empírica, tener un referente con relación a las competencias que se lograrían estimular, en el momento de poner en ejecución las herramientas denominadas "Matriz de Interpretación Social" (Salcedo, 2017) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), dado que una pretende el sujeto como centro generador de nuevas formas

de pensamiento y actuar, y la segunda potencializa dichas acciones, teniendo en cuenta la incursión del sujeto en la adopción de una lengua extranjera.

Para el estudio previo, se partió de la metodología de diagnóstico, con la cual, se creó un cuestionario de tendencia hacia el análisis crítico; para dicha acción de manera paulatina se leen y analizan documentos como el PEI, y los planes de Aulas de las asignaturas de Ciencias Sociales e inglés. Se aplicaron dos formularios (uno para el área de sociales y el otro para inglés) que contienen, preguntas sobre el docente, preguntas sobre las temáticas, preguntas sobre la dinámica de clase, preguntas sobre el aprendizaje, preguntas sobre la evaluación, preguntas sobre el tipo de pensamiento que se considera se estimula.

En la institución educativa, se cuenta con un total de 130 estudiantes de bachillerato (216 si se suman los de primaria, a quienes no se tuvo en cuenta en la aplicación de la presente investigación), de los cuales, se les aplicó el diagnóstico a 115 para el área de inglés y 114 para el área de Ciencias Sociales; ello expone un margen de error del 5% aplicando la fórmula muestral para poblaciones finitas, el cual es significativamente bajo, se demuestra así:

Margen de Error Máximo Admitido.....5,0%

Tamaño de la Población.....130

Tamaño para un nivel de confianza del 95% 97

Tamaño para un nivel de confianza del 97% 102

Tamaño para un nivel de confianza del 99% 109

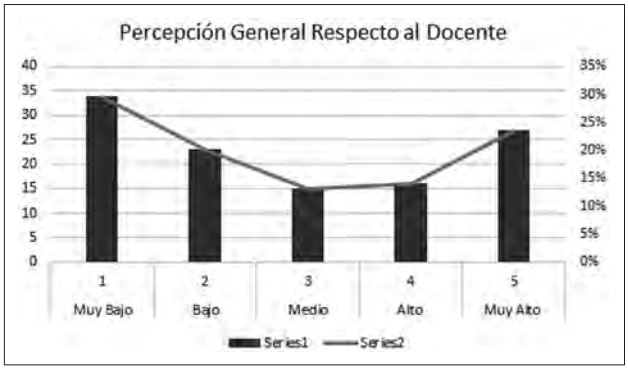
De acuerdo a lo anterior, se expresa de manera general el nivel de respuesta acorde a las consultas aplicadas en cada Área; mostrándola siguiente tendencia en percepción por componente.

ENCUESTA DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES:

Respecto al primer componente, el cual hace relación al conocimiento del área y las temáticas por parte del docente, se cuenta con que la tendencia superior baja deslinde muy bajo, con aproximadamente un 57% de participación entre los tres últimos niveles; el 47%, del cual, el 38% restante considera un cumplimiento del alto de tendencia muy alta, respecto a dicho ítem. Con relación

a la participación activa que permite el docente, se cuenta con una tendencia ecléctica, en la cual aproximadamente el 31% plantea que, sí posibilita una participación activa, respecto a un 69%, que expresa una participación con tendencia medio baja.

Respecto al uso de estrategias didácticas, los estudiantes expresan una participación muy baja con tendencia baja del 78%, y una participación con tendencia media-alta del 22%; con ello se puede decir que no hay una percepción respecto a una didáctica aplicada por parte del docente, de manera eficiente. Con relación a la contextualización del aprendizaje, se cuenta con una tendencia muy baja del 57%, con intención media de aproximadamente del 25%, pasando por una percepción baja de aproximadamente el 18%; con ello, se intuye que la percepción de los estudiantes respecto a lo que se orienta en el aula y su entorno, no cuenta con correspondencia. Muy relacionado con el punto anterior, el ítem que se cuestiona sobre la percepción de aprendizaje, se sitúa en una tendencia Alta, ya que el 83%, expone que asimilan los temas de forma baja; ello muestra que los estudiantes perciben un aprendizaje con dificultades.



Gráfica 1. Resultados de la percepción general respecto al docente en el área de ciencias sociales.

ENCUESTA RESPECTO A LAS TEMÁTICAS

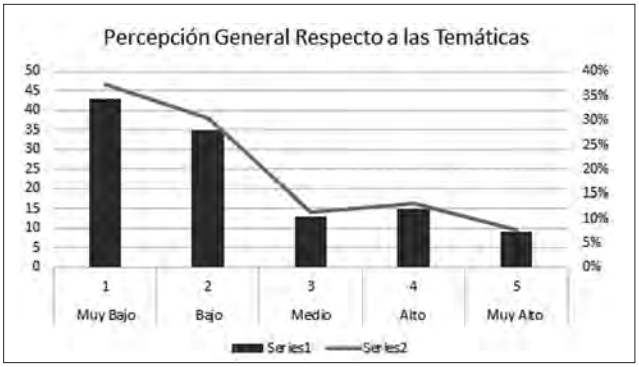


Gráfico 2. Resultados percepción general respecto a las temáticas.

Con relación al primer ítem del componente "Temáticas de Clase", relacionadas con el diario vivir de los estudiantes, se cuenta con que aproximadamente el 67%, considera que las temáticas se relacionan de forma baja con tendencia muy baja; ya que la tendencia media contiene aproximadamente el 22% de la muestra, lo cual hace intuir, que la percepción de los estudiantes, con relación lo visto en el aula y su entorno, es significativamente divergente.

Respecto a la relación de las temáticas vistas en el aula, y el mundo actual, se cuenta con una tendencia similar, en la cual la percepción baja de tendencia muy baja es de aproximadamente el 77%, y la tendencia percepción positiva se centra en un 12% medio-alta. Para el caso de la relación entre contenidos temáticos y el entorno, la percepción mantiene una tendencia baja-muy baja, con aproximadamente un 83% y baja con tendencia media del 14%; con ello se intuye, que lo estudiantes en tendencia, no encuentran relación directa entre contenidos y su medio de interacción.

Al cuestionarse sobre la percepción, de que sólo se enseña geografía e historia de forma exclusiva en el Área de Ciencias sociales, los estudiantes exponen una tendencia positiva de tendencia alta muy alta, de aproximadamente el 76%; con una tendencia secundaria del 12% media; es decir, que los estudiantes no perciben otras disciplinas de las ciencias sociales, en su proceso.

Con relación, a la percepción de otras disciplinas en la enseñanza de las ciencias sociales, los estudiantes, expusieron que no perciben la sociología, antropología, Política entre otras, en un nivel alto de tendencia muy alta, con una

proporción del 81%; respecto a una tendencia secundaria del 19% que hacen leer que si perciben otras disciplinas en un nivel bajo. Para el cuestionamiento relacionado con la transversalización de las asignaturas, se cuenta con una percepción baja, medio baja de aproximadamente el 25%, con una tendencia fuerte de aproximadamente el 56% baja-muy baja; ello hace intuir que no se percibe de forma significativa una percepción de transversalización de asignaturas de otras áreas.

La tendencia general, que se obtiene de la percepción respecto a las temáticas de las asignaturas y su relación con el entorno, así como con otras áreas, es muy baja, con tenencia baja, con lo cual puede intuirse, que no se identifica la relación puntual entre contenidos y realidad del entorno, por parte de los estudiantes.

PERCEPCIÓN RESPECTO A LA DINÁMICA EN CLASE

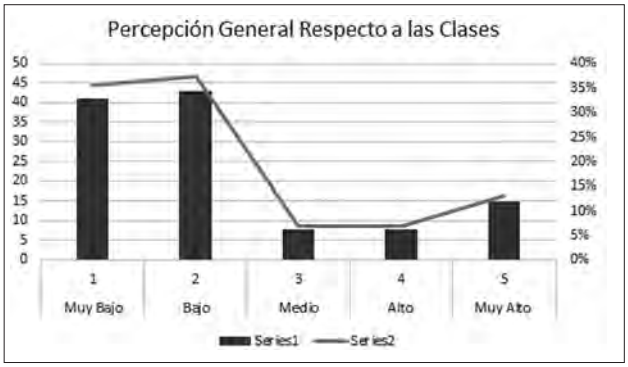


Gráfico 3. Resultados percepción dinámica en clase.

Con relación a la dinámica de clases, se cuenta con que la percepción de los estudiantes, con relación a una dinámica activa, es de tendencia mayoritariamente baja-muy baja; lo cual permite intuir que el dinamismo de la clase es poco respecto a la participación estudiantil. Con relación al acceso a las herramientas didácticas y utilización de las mismas, se cuenta con una tendencia muy baja como mayor calificativo con aproximadamente un 77% y una derivada baja, con una proporción del 20%, lo cual hace percibir en los estudiantes un acceso restringido a las TIC, durante el proceso formativo. Con relación a la pregunta por la posibilidad y conveniencia de cambiar y mejorar la didáctica de la clase, el 92% de los estudiantes se centran en que esta debe cambiar en una

tendencia muy alta; y un 5% que considera que puede mejorarse de forma media.

Con relación a la percepción general de didáctica en la clase, el 60% se inclina en que esta es muy baja; el 22% se inclina por decir que es baja, lo cual muestra una sentencia muy baja-baja, haciendo pensar que los estudiantes perciben que la didáctica es poca en el desarrollo de las clases. Para el ítem que tiene en cuenta la continuidad y relación temática entre períodos, se cuenta con una percepción Baja del 81% con una tendencia media del 10%; con lo cual se intuye que los estudiantes no encuentran una relación de continuidad entre los contenidos.

PERCEPCIÓN RESPECTO AL TIPO DE APRENDIZAJE

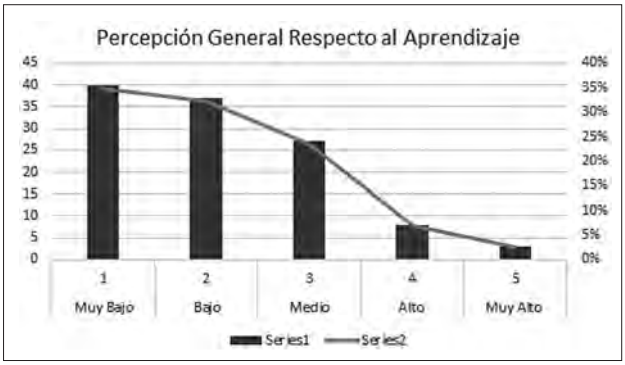


Gráfico 4. Resultados percepción general respecto a la clase.

Con relación a la materialización de los conocimientos adquiridos en el proceso, y la aplicación de los mismos en el mundo real, se cuenta con una tendencia muy baja-media, con una proporción de aproximadamente del 86%, con lo cual se puede intuir que no hay una percepción de relación entre los conocimientos adquiridos en el aula y el entorno de los estudiantes. Con relación a propuestas derivadas en el aula de clase, respecto al mundo con el que interactúan los estudiantes, se cuenta con una percepción de tendencia muy baja-baja, con una proporción del 73%, lo cual permitiría una percepción similar a lo planteado en el enunciado anterior.

Cuando se realiza el cuestionamiento por el aprendizaje memorístico, se tiene que la tendencia en la percepción es Alta con una proporción del 57% muy alta con una percepción del 21% y el restante con un deslinde hacia medio baja; lo cual hace pensar que los estudiantes perciben un aprendizaje memorístico.

Para el caso de la reflexión y discusión de los temas en clase, se cuenta con que la percepción de los estudiantes es de tendencia medio-baja, dado que el 46% se ubican en la escala media y el 20 en la escala baja; el restante se ubica en muy bajo y alto. Para la percepción de repetitividad en los temas, la percepción es que los temas son muy repetitivos, dado que los porcentajes se ubican en las escalas muy alto el 58% y alto el 16%, el restante en la escala media.

Cuando se plantea la cuestión por la relación entre mapas conceptuales y el nivel de comprensión de las temáticas; los estudiantes exponen una relación de aprendizaje medio-alto, dado que el 64% se ubica en la media, y el 12% se ubica en alto; es decir que se percibe un aprendizaje de tendencia creciente en el uso de mapas conceptuales. Con relación al uso de mapas para el aprendizaje como forma de tomar notas, los estudiantes muestran una tendencia similar a la anterior, en la cual el 60% expone un aprendizaje medio con el uso de esta herramienta y el 7% alto.

PERCEPCIÓN RESPECTO A LA EVALUACIÓN

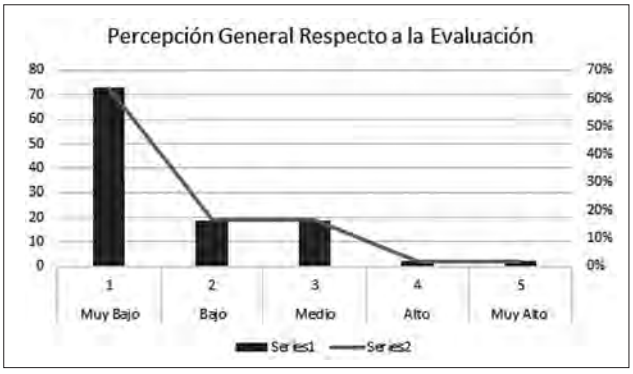


Gráfico 5. Resultados percepción general respecto a la evaluación

En la percepción por la evaluación, respecto al tipo de evaluación inclinada hacia la memoria, la tendencia que se expone es muy alta, con un 87%, considerando en dicho ítem, que el tipo de evaluación suele ser literal.

Con relación a las respuestas con las propias palabras, se cuenta con que el ítem mantiene la misma tendencia, pero a la inversa; el 76% considera que las evaluaciones no pueden resolverse con las palabras propias del estudiante, sino con los conceptos vistos en clase. Respecto al nivel de análisis y comparación con el entorno del estudiante, la percepción sigue siendo muy baja, con una

tendencia del 79% y baja con un 7%, con lo cual puede decirse que el estudiante no encuentra relación entre las evaluaciones y los temas para practicarlos en su entorno.

El ítem de verificación respecto al uso de palabras propias del estudiante, continua con la tendencia muy baja, dado que el 83% consideran que la evaluación debe responderse de manera literal. En términos generales, en la evaluación, no se cuenta con una tendencia que la reivindique en una percepción positiva, es el ítem con tendencia más baja.

PERCEPCIÓN RESPECTO AL TIPO DE PENSAMIENTO

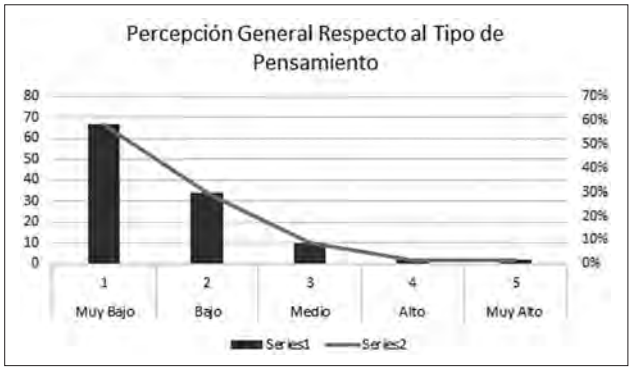


Gráfico 6. Resultados percepción general respecto al tipo de pensamiento

Para identificar el tipo de pensamiento que se estimula en el proceso, a los estudiantes se les indica de forma general y con palabras llegadas a su lenguaje, sobre cómo actúa cada tipo de pensamiento; posterior a la indicación, a los estudiantes se les permite diligenciar la encuesta. Respecto a la utilidad de los contenidos para el diario vivir, los estudiantes perciben una tendencia muy baja, del 73%, para lo cual se intuye que no consideran útil lo visto en clase, para su diario vivir.

Con relación a la exposición de argumentos luego de ver las temáticas (Competencias propositivas), se cuenta con una tendencia Baja-Media, en la cual el 68% es bajo, y el 17% es medio; se intuye que consideran restringida su capacidad de proponer desde el discurso propio, respecto a las temáticas. Una de las percepciones que más preocupa es la que tiene que ver con la importancia de las ciencias sociales, para la resolución de conflictos en la práctica, dado que los estudiantes consideran una percepción del 73% baja y del 12% media.

Con relación a la relevancia que perciben de sus ideas en clase, los estudiantes muestran una tendencia baja-media en la cual el 35% y el 23% es media, con relación a la importancia que se da a sus aportaciones. Con relación a la discusión de las temáticas vistas en clase en el entorno familiar y social, se cuenta con que el estudiante percibe de forma Media con un 61% el hecho de compartir fuera del aula temáticas vistas en clase.

Respecto a la propuesta de solución de problemas sociales, a partir de los temas vistos en clase, se cuenta con una tendencia Muy Baja-baja, en la cual, el 55% y el 23% exponen no hacerlo, lo cual permite decir, que no se percibe una relación de resolución de problemas desde el aula, por parte los estudiantes en su entorno. Con relación al uso de mapas conceptuales y/o mentales, construidos por los estudiantes en el aula y la estimulación de pensamientos más profundos respecto a las temáticas, se tiene que los estudiantes perciben en un 75% que no hay una relación de mejora en su formación a partir del uso de estos, pues la tendencia que señalan es baja con un 43% y muy baja con un 32%.

En términos generales, con relación al tipo de pensamiento puede decirse que la percepción que tienen los estudiantes es de un aprendizaje repetitivo, memorístico y sujeto a un orden lineal.

COMPORTAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO PREVIO PARA EL DIAGNÓSTICO

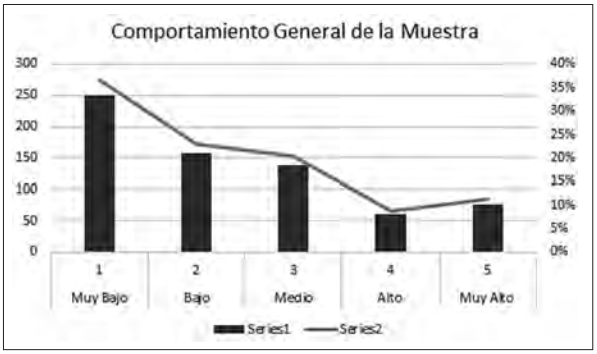


Gráfico 7

Teniendo en cuenta el total acumulado de cada componente evaluado, así como los ítems de cada componente, se cuenta con un resultado general de percepción "Muy Baja" con tendencia "Baja-Media", respecto al desarrollo del área de ciencias sociales, siendo un caso similar para el área de inglés, en tanto a la generación de un pensamiento crítico; de la misma forma, se percibe

en la misma tendencia el hecho de que el aprendizaje es lineal, memorístico y sin comparación vivencial, lo cual para el caso específico del área de ciencias sociales suele ser su intención fundamental.

De acuerdo a la pregunta problema inicial que se plantearon los investigadores de este proyecto ¿Por qué aplicar la Matriz de Interpretación Social, y CLIL como herramientas didácticas para estimular el pensamiento crítico, a partir de la escritura en la lengua extranjera en los estudiantes de Bachillerato de la institución educativa Antonio José de sucre, sede Julián Trujillo, ubicada en el corregimiento de Andinapolis Jurisdicción del municipio de Trujillo, Valle del cauca? Se puede concluir que ambos casos cuentan con documentación de resultados exitosos en la aplicación, por lo que se pensó la articulación de ambas herramientas, intuyendo resultados tales como, sujetos críticos, interesados en las acciones políticas de su entorno, gestando democracia, a partir del desarrollo de la competencia escrita en inglés; en otras palabras, un sujeto "de mundo formado y vivenciado desde la zona rural".

CONCLUSIONES

Al realizar el respectivo análisis de los resultados obtenidos en el presente proyecto de investigación acción, se puede concluir que, la revisión de los aspectos normativos del PEI de la Institución Educativa Antonio José de Sucre y los planes de área tanto de sociales como inglés, evidenciaba una metodología que fragmentaba el saber, en la cual el estudiante percibía las disciplinas de Sociales o Inglés desligadas de su contexto, lo que no le permitía un aprendizaje significativo o que pudiese fomentar el pensamiento crítico.

Además, los resultados arrojados por la prueba diagnóstica desde el "Cuestionario Honey-Alonso" (Alonso, C, Gallego, D. Honey P. (2007), en la primera fase del proyecto, lograron un acercamiento a la percepción con la que cuentan los estudiantes de la institución objeto de estudio, respecto a el docente, las temáticas, la clase, el aprendizaje, la evaluación, y el tipo de pensamiento -lineal o crítico; evidenciando que los estudiantes inicialmente mostraban apatía, falta de motivación y bajos resultados en las asignaturas de sociales e inglés.

Qué en el desarrollo de la siguiente fase, respecto al segundo objetivo luego de aplicar el enfoque CLIL y la herramienta didáctica "matriz de interpretación social como aspectos metodológicos en el proceso de enseñanza

aprendizaje de los estudiantes de grado 10° de bachillerato de la institución educativa Antonio José de Sucre, sede Julián Trujillo, permitieron reconocer la complejidad en el pensar del estudiante e incentivar el aprendizaje significativo, poniendo de manifiesto lo expresado por Ausubel, citado por Díaz B. F (2002; p 19 – 20) en el cual, el aprendizaje significativo puede identificarse como aquel que le permite al sujeto que aprende, tomar las bases de referencia de su experiencia y asimilarlas con el nuevo conocimiento, por medio de un proceso de mediación que lleva a cabo el docente en su aula.

En lo que refiere al pensamiento crítico, de acuerdo con Morin (1999) expresado por Reynoso (2016; p34), pudo evidenciarse que el problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos. Lo que permitió a los estudiantes de grado 10°, generar una interpretación de la sociedad, la política, y la comprensión del momento actual que vive la humanidad desde su propio contexto rural respondiendo a un modelo social de interacción coherente con el siglo XXI, caracterizado por el cambio, y la lógica de lo caótico, los cuales son la única garantía que se tiene como humanidad. El enfoque CLIL por su parte, aporta en este sentido el desarrollo curricular propio para articular este conjunto de competencias a través del establecimiento de resultados de aprendizaje coherentes con las habilidades de pensamiento de alto orden (Anderson & Krathwohl, 2001; Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Finalmente, la tercera fase, referente al análisis de los resultados arrojados por el test de competencias propuesto en el último objetivo, sobre los cambios en la percepción de los estudiantes, luego de aplicar CLIL-MIS, fue satisfactoria, puesto que el estudiante evidenció un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando ser un constructor y ejecutor constante de su propio proceso de asimilación cognoscitiva. Así mismo, el enfoque CLIL fue una herramienta que involucró al estudiante para trascender a un aprendizaje significativo, complejo y atemperado a las lógicas del mundo real desde su contexto rural.

REFERENCIAS

Alonso, C, Gallego,D. Honey P. (2007.) Los estilos de aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora. 7ª edición. Dirección de la colección Aurelio Villa (ICE de la Universidad de Deusto) Ediciones mensajero

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Bruner, J. (1978) The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. Levell (eds). The child's conception of language, N.Y. Springer-Verlag 241–256.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 543-562. doi: 10.2167/beb459.0

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Camino, J. (2003). Para una Ética Humanista. Los Valores desde Max Scheler . Estudios Críticos Vl 12, En: http://www.acat-bcn.net/uploads/Para%20una%20%C3%A9tica%20human%C3%ADstica.pdf.

De Jesús, M. y. (2007). DE JESÚS MARIA INES y Otros. Didáctica: Docencia y método. Una visión comparada. Teroía y didáctica de las Ciencias Sociales, 9 - 29.

Díaz, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Eicher, J.-C. (1988). Treinta años de Economía de la Educación. EconomíaZ Número 12, 11 - 38.

Estrada, J. (2015). El pensamiento complejo en la formación de los estudiantes de la carrera de pedagogía en química y Biología. Revency - Ries, 118 – 1 34. From Erich, e. S. (1993). Ética Humanista. DIALNET Vol, 16 N° 60, 401- 428.

Gadrner, H. (1994). Inteligencias Múltiples. (EN: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401509/2014-1/unidad_I/Gardner_inteligencias.pdf ed.). Barcelona: Paídos.

González, L. (2007). Humanismo y Gestión Humana, una perspectiva de Interpretación para el Trabajo Social Aplicado al campo Laboral. Eleuthera Vol I, 42 - 63.

Graddol, D. (2006). English Next. British Council Publications.

Habermas, J. (2009). Teoría de la Acción Comunicativa. México: En: http://labola.wordpress.com/2009/02/21/habermas-teoria-de-la-accion-comunicativa-introduccion-ed-catedra-dr-adolfo-vasquez-rocca/.

Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, (21), 57-70

Institute Credit Suisse Research. (2018). Global Wealth Report. En: https://www.credit-suisse.com/corporate/en/research/research-institute/global-wealth-report.html.

Lévinas, E. (2004). El tiempo y el Otro. Barcelona: Paidos.

Liracheta, F. (2011). ¿Qué Significa Formación Ética? En Claves del Pensamiento Vol 5, Número 10, 147 - 172.

López Vargas, Omar, & Hederich Martinez, Christian (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. Revista Colombiana de Educación, (58),14-39.[fecha de Consulta 20 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-3916. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664002.pdf

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. In International Association for Cross-cultural Communication (Eds.). Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.

Medina Soto, Andrea; Vargas Urrego Walter, Romero Martínez, Gonzalo. (2018) Dramatic Expression: A Strategy for the English Oral Production through

the CLIL Approach. International Journal of Education and Learning Systems, 3, 32-42

Meneses, R. M. (2016). El pensamiento complejo sobre la educación desde Edgar Morin: Una Propuesta de Transformación curricular en los programas de Contaduría Pública. Bogota: Tesis Doctoral, para optar al título de Ph.D en Educación, Universidad Santo Tomás.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Serie guías 22/ Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia grados 6° a 11°. Retrieved from http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curriculo%20Sugerido.pdf

Mora, F. (2001). Diccionario de Filosofía, Tomo K-P (En: https://proclef.files.wordpress.com/2010/10/diccionario-de-filosofia-completo-jose-ferrater-mora-ed1.pdf ed.). Barcelona: ARIEL. SA.

Morin, E. (1999). Los 7 Saberes Específicos Necesarios Para la Educación del Futuro. París: UNESCO.

Morin, E. (2007). La cabeza Bien puesta, pensar la sociedad y reformar el pensamiento, bases para una reforma educativa. Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2016). El Método (En: http://edgarmorinmultiversidad.org/images/descargas/libros/el_metodo_1.pdf ed.). México D.F: Multiversidad Mundo Real.

Moya, J. (2015). La teoría ético-humanista de Erich Fromm. Moralia, En: /Santoyo_J_M_1993%20(1).pdf, 401 - 428.

Nussbaum, M. (2011). Sin fines de Lucro. Signo y Pensamiento vol. XXX, núm. 58, 1 -5.

Nussbaum, M. (2012). La educación humanística es el principal ingrediente para la salud democrática. La Opinión, En: https://www.

laopinioncoruna.es/sociedad/2012/10/22/martha-nussbaum-educacion-humanistica-principal-ingrediente-salud-democratica/657351.html.

OCDE. (2016). Informe de Acceso a la Educación Superior para América Latina. En: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page45: Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico.

Ouazizi, K. (2016). The effects of CLIL education on the subject matter (mathematics) and the target language (English). Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 9 (1) 110-137. http://doi.org/10.5294/laclil.2016.8.15

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. DIALNET - Magistro - Vol 1, 223 - 234.

Piketty, T. (2014). El capital en el Siglo XXI (Vols. En: https://cronicon.net/paginas/Documentos/Piketty-El-capital-en-siglo-XXI.pdf). Londres: Fondo de Cultura Económica.

Quintana Aguilera., J. A., Restrepo Castro. D., Romero Martínez. G., y Cárdenas Messa. G. A. (2019). The effect of Content and Language Integrated Learning on the development of English reading comprehension skills. Lenguaje, 47(2), 427-452. doi: 10.25100/lenguaje.v47i2.7699

Romero, G. (2020). El modelo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera AICLE, cuatro experiencias significativas en el Valle del Cauca, Colombia. En VII Congreso Internacional de Educación RIDECTEI Educar paran el desarrollo humano y de la vida. Universidad Complutense de Madrid, REDIPE y Universidad Autónoma de Madrid, mayo 7-9 2020. https://youtu.be/kD_wG3N63lo

Salamanca, O. L., López, M.A., Romero, G. (2019). CLIL and scientific thinking: an approach from natural science. Revista Babel. Ediciones 10 y 11. 113-117. ISSN – 1794-3760

Salcedo, J. D. (2017). Matriz de Interpretación Social: Didáctica del pensamiento complejo en las Ciencias Sociales, Para la Educación Básica Secundaria. Alemania: Editorial Académica Española.

Salcedo, Julián David "Matriz de interpretación social: Didáctica de la complejidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales." . En: Colombia Atleta ISSN: 1692-8458 ed: v.27 fasc.N/A p.38 - 53 ,2016, DOI:

Salcedo, J "Formación Integral en la construcción y estimulación del pensamiento crítico en estudiantes y docentes universitarios" . En: Colombia Adversia. Revista Virtual De Estudiantes De Contaduría Publica De La Universidad De Antioquia ISSN: 1909-0145 ed: Universidad De Antioquia Facultad De Ciencias Económicas

Salcedo, J El dolor como piedra angular en la Formación del Ciudadano. Piedra De Panduro ISSN: 0124-728X ed: Universidad del Valle v.10 fasc.N/A p.189 - 210 ,2013, DOI:

Santos, M. (2000). El pensamiento Complejo y la Pedagogía. Bases para una teoría Holística de la Educación. Estudios Pedagógicos, Num 26, 133 - 148.

Shearer, B. (2001). Novena inteligencia. El mercurio Valparaíso, En: http://www.mercuriovalpo.cl/site/edic/20010927202633/pags/20010927224243.html.

Tamayo, O. y. (2015). El pensamiento cr´ticio en la Educación, Algunas Categoría Centrales en su Estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vlo 11, 111- 133.

Transparency Internacional. (2018). CORRUPTION PERCEPTIONS INDEX 2017. En: https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2017: Transparency Internacional.

Trigos, L. M. (2011). Pensamiento Complejo y Competencias en la Formación Universitaria: Experiencias de Docencia e Innovación en la Universidad del Rosario. (E. https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/pensamiento-complejo-y-competencias.pdf, Ed.) Bogotá: Universidad del Rosario.

UNESCO. (2003). Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo. Quito: UNESCO.

Vargas, J. (2011). La evolución del Humanismo en Formas Organizacionales. Contribuciones a la Economía, , En: http://www.eumed.net/ce/2011b/javt.htm .

Vasco, C. y. (2000). El Saber Tiene Sentido: Una propuesta de Integración Curricular. Bogotá: Ediciones Antropos.

Una mirada a los ambientes de aprendizajes áulicos desde la indagación en la escuela[23]

Pastora Emilia Gómez Ramírez[24]
graduada maestría en educación, Universidad del Valle, Cali

Katherine Quiroz Sánchez[25]
graduada maestría en educación, Universidad del Valle, Cali

Paola Andrea Mina Gómez[26]
Unidad Central del Valle

RESUMEN

La investigación surge de la necesidad de dar una mirada a los

23 Articulo elaborado a partir de la Tesis "Estrategias pedagógicas para propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan la indagación como una competencia científica en estudiantes de grado segundo de primaria" con la Universidad del Valle, en la Maestría en Educación con Énfasis en Matemáticas y Ciencias, sede Tuluá, Valle del Cauca, 2017; para optar al título de magister en educación con énfasis en matemáticas y ciencias experimentales, dirigida por la Dra. Ruby Stella Guerrero y asesoría por la Magister Paola Andrea Mina Gómez, Doctor Edwin German García Arteaga.

24 Docente de básica primaria, Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD Palmira, V), especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales (C), 8 y actualmente candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Cuathemóc Aguascalientes México.

25 Docente de básica primaria, Licenciada en educación básica con énfasis en tecnología e informática de la Universidad Antonio Nariño y Magister en Educación de la Universidad del Valle.

26 Docente investigadora de la Unidad Central del Valle (UCEVA) grupo ILA (Investigación en Lingüística Aplicada); Psicóloga de la Universidad de Manizales; Magister en Educación: Desarrollo Humano, de la Universidad San Buenaventura, Colombia; candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtemóc, Aguascalientes México.
ORCID ID https://orcid.org/0000-0003-3523-183X,

ambientes de aprendizaje áulicos que perturban a los estudiantes de básica primaria, no solo desde lo físico, sino también desde lo pedagógico, ya que es una problemática que afecta el proceso educativo, tanto desde lo comunicativo como del aprendizaje de las ciencias y la relación con el entorno. Lo anterior, conllevó a considerar la competencia indagatoria con el fin de que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis, sentido crítico y mejoren su capacidad de escucha y actitud frente a como les afecta el ambiente áulico. Para tal fin, se planteó una metodología cualitativa, con enfoque Investigación Acción, la cual permitió una mirada reflexiva de la acción pedagógica, desde la propuesta de María Elena Chan (2004). Luego con la observación constante y la sistematización en los diarios de campo, se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas que permitieron minimizar la presencia de un factor distractor como lo es el ruido. Finalmente, mediante la triangulación de fuentes se caracterizó e identificó cuáles estrategias son las más indicadas para propiciar ambientes positivos de aprendizajes y a su vez promover la capacidad de indagación en los niños.

PALABRAS CLAVES: Ambientes de aprendizaje, indagación, estrategias.

ABSTRACT

The research arises from the need to take a look at the classroom learning environments that disturb primary school students, not only from the physical, but also from the pedagogical, since it is a problem that affects the educational process, both from communicative and science learning and the relationship with the environment. This led to considering the investigative competence in order for students to develop their capacity for analysis, critical sense and improve their ability to listen and attitude towards how the classroom environment affects them. To this end, a qualitative methodology was proposed, with an Action Research focus, which allowed a reflective view of pedagogical action, from the proposal of María Elena Chan (2004). Then, with constant observation and systematization in the field diaries, pedagogical strategies were designed and implemented that allowed minimizing the presence of a distracting factor such as noise. Finally, through the triangulation of sources, it was characterized and identified which strategies are the most suitable to promote positive learning environments and in turn promote the ability of inquiry in children.

KEY WORDS: Learning environments, inquiry, strategies.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se han realizado varios estudios sobre los ambientes de aprendizaje, con el propósito de identificar como inciden éstos espacios pedagógicos en la gestión de aula, especialmente, desde la interacción estudiante-estudiante, maestro-estudiantes. En tal sentido, es importante aclarar que los ambientes de aprendizaje no deben ser concebidos solamente desde los recursos físicos y materiales, sino también como contexto de socialización entre pares, así las cosas, es importante resaltar el papel protagónico de los agentes educativos como portadores de experiencias, siendo los estudiantes el centro del conocimiento y los maestros, facilitadores de saberes prácticos (Olvera y Córdoba, 2006; Rodríguez, 2014).

Ahora bien, los niños desde sus primeros años en el hogar construyen unos saberes que van desde su propio cuerpo, manejo de su ambiente y de objetos que le rodean; en ese sentido adquieren sus primeros contenidos científicos. Una vez ingresan al sistema escolar lo seguirán haciendo con la orientación del docente; la enseñanza de las ciencias naturales debe ocupar un lugar importante en el desarrollo de actividades que potencien las competencias científicas, las cuales deben ser desarrolladas a partir de la combinación de las habilidades cognitivas, expresión oral, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y de cómo investigarlos. La competencia indagatoria, fue pensada y aplicada con el fin de generar en los estudiantes un interés y un conocimiento por el mundo que les rodea, así como trabajar en ellos la capacidad de indagar, para que puedan tomar decisiones a partir de información basada en la ciencia, garantizando las oportunidades de todos los alumnos, brindando ambientes de aprendizajes positivos, estimulantes, que promuevan la curiosidad y el asombro de los niños y que los conduzca a un aprendizaje duradero (Olvera y Córdoba, 2006; Rodríguez, 2014).

En relación con ello, los ambientes de aprendizaje no solo posibilitan el trabajo colaborativo, sino también cooperativo, para llevar a cabo un sin número de tareas y actividades formativas con los estudiantes con la finalidad que creen y re-creen saberes a partir de sus propias experiencias, así mismo,

dichos espacios de socialización permiten que los niños y las niñas se formulen preguntas acerca del porqué de las cosas que los rodean, favoreciendo con ello, la indagación como una competencia científica y el pensamiento crítico y auto-reflexivo para la resolución de problemas cotidianos.

Lo anterior permite constatar la problemática observada en el aula del grado segundo, toda vez que a los estudiantes se les dificulta comunicarse, puesto que lo hacen usando tonos de voz muy alto, hay poco respeto por la palabra y hablan varios al mismo tiempo; lo que repercute en una baja concentración para el desarrollo de sus actividades en el aula; no se generan espacios para la reflexión, incidiendo en los ambientes de aprendizaje. La búsqueda de estrategias conlleva a que se propicien dichos espacios, donde el docente pasa a ser entonces un facilitador para direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje procurando siempre que sean llevadas a cabo de manera adecuada (Olvera y Córdoba, 2006; Rodríguez, 2014).

Se trató entonces, de plantear una propuesta que busco modificar la situación problema, a partir de la sistematización de lo observado en el aula de forma descriptiva, a través de los diarios de campo realizados con los estudiantes de grado segundo de la sede Jorge Eliecer Gaitán los cuales oscilan entre 6 y 7 años de edad.

De acuerdo con lo anterior, se implementaron unas estrategias que permitieron acercar a los estudiantes a las competencias científicas a partir de la indagación, la cual conlleva a la exploración de su entorno inmerso en el contexto escolar, generando en los estudiantes un interés investigativo desde cualquier área del conocimiento, y de esta manera asuman una actitud crítica y propositiva frente a su propia realidad.

Éste estudio fue de tipo cualitativo, basado en el espiral de ciclos según la metodología de Kemmis (1988), a través de cuatro fases como son: observación, reflexión planificación y acción, dado que permitió explorar las percepciones de los sujetos de estudio frente a un respectivo problema de manera constante y flexible, además de ello, la investigación cualitativa posibilitó realizar diagnósticos, observaciones y diarios de campo con el fin de sistematizar los hechos acontecidos y posteriormente interpretados.

Cabe señalar que el objeto de estudio fue categorizar estrategias pedagógicas para propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan la indagación como una competencia científica en estudiantes de grado segundo, lo cual se lleva a cabo desde los espacios propuestos por María Elena Chan Núñez (2004) como son: información, interacción, producción y exhibición; valorando cada uno de acuerdo a lo evidenciado en la aplicación de las estrategia. Para alcanzar dicho objetivo se inició con un diagnostico en el cual se recopilaron las percepciones tanto de los estudiantes como de la maestra a través de la observación y aplicación de una encuesta, para la implementación de estrategias enfocadas en la indagación en torno al ruido.

De esta manera, este trabajo aporta algunas alternativas para propiciar ambientes de aprendizaje adecuados, que generan cambios significativos al interior del aula; tales como el manejo de la voz, respeto por la palabra, capacidad de escucha y fortalecimiento de la competencia indagatoria, tomando como punto de partida las estrategias aplicadas en dicha investigación.

ANTECEDENTES

La lectura de antecedentes nacionales e internacionales sobre ambientes de aprendizaje y desarrollo de la indagación en los niños y las niñas, evidencia que ha sido objeto de interés para muchos campos de acción desde la enseñanza y el aprendizaje. Cabe resaltar estudios de México y Colombia, que permiten argumentar y fortalecer la idea de que los ambientes de aprendizaje son el foco de todo proceso de enseñanza aprendizaje.

El análisis de los trabajos se centró en los conceptos de algunos teóricos sobre ambientes de aprendizaje, cómo ésta concebido desde el espacio del aula, donde los estudiantes están en constante proceso de aprendizaje, igualmente, cómo se ésta teniendo en cuenta el ambiente de aprendizaje dentro del proceso educativo, y las estrategias que se han empleado para mejorarlos.

Es así como se pueden encontrar estudios tales como el realizado por Fonseca, G. (2010). Titulado: formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media de la Universidad Nacional de Colombia Bogotá, donde caracterizan las formas de escucha y los ambientes de aprendizaje de aula del grado primero. Vinculan el ambiente de aprendizaje con aprendizaje significativo; desde principios

constructivistas, el acto comunicativo oyente y hablante como papel fundamental en el aprendizaje.

Otra propuesta fue realizada por Bazan, M. (2012). Titulada: Actividades pedagógicas para fomentar los ambientes de aprendizaje en la educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de México", trabajo enfocado en la relevancia que tienen los ambientes de aprendizaje en el nivel inicial que facilita el desarrollo del respeto, comprensión, cooperación y trabajo en equipo, al igual que analizar las acciones pedagógicas posibles para fomentar los ambientes de aprendizaje en la educación Preescolar.

De esta manera se podría entrar a mencionar muchos otros autores como Narváez, I. (2014) por ejemplo, quien realizó la propuesta: La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el área de ciencias naturales en grado tercero de básica primaria, en la Universidad Nacional de Colombia. Enfocada en el desarrollo de la competencia científica de la indagación mediante una secuencia didáctica en el área de Ciencias Naturales; y otros tantos que aportaron elementos fundamentales a la hora de llevar a cabo esta investigación, desde la indagación , las estrategias pedagógicas y claro esta los ambientes de aprendizaje.

Ahora bien, los fundamentos teórico-conceptuales del estudio, orientan como análisis inicial una intersección de miradas frente a los ambientes de aprendizaje y los diferentes elementos que intervienen en él, con el fin de contribuir a la conceptualización de la investigación.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

El ambiente dentro del ámbito educativo debe extenderse desde el espacio físico cómo la luz, la decoración, el color, el sonido e inmobiliarios, donde los estudiantes realizan diferentes actividades académicas y un docente guía su proceso, hasta permear las relaciones humanas. Desde las miradas pedagógicas se reconoce que el aprendizaje esta mediado por lo físico como la organización espacial, desde lo más sencillo que es la forma en como están ubicados los puestos de los estudiantes los cuales deben tener un contacto visual

permanente que faciliten el compartir materiales, realizar actividades y mejorar sus relaciones sociales, inmediatamente repercute en la construcción de su ambiente de aprendizaje basado en lo cognitivo y afectivo. (Husen y Postlethwaite, 1989; Duarte J. 2003)

Desde una mirada social, el proceso educativo debe tener un cambio total y desarrollar propuestas dirigidas hacia la construcción participativa con alternativas culturales, sociales y pedagógicas que favorezcan ambientes de aprendizajes encaminados a la socialización, que promuevan el desarrollo de sus propias habilidades, necesidades, gustos e ideas, así como la interacción con sus pares reconociendo que hay otras personas que comparten sus gustos e ideas y otros que tienen diferentes habilidades que pueden aportar a las de ellos; de esta manera, se da una gran conexión entre las relaciones interpersonales y lo espacial para propiciar ambientes de aprendizaje positivos. (Duarte, 2003; Olvera y Córdoba, 2006; Rodríguez, 2014).

Generalmente, los ambientes de aprendizaje se articulan directamente con el componente pedagógico ya que involucra un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico y significativo. Mario Carretero (1997), siguiendo a Vigotsky (citado por Tunnermann, 2011), sostiene que: "Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores". (p. 43).

De acuerdo con lo expuesto por Carretero (2009) el constructivismo sería un modelo para potenciar los ambientes de aprendizaje y llegar a esos procesos significativos y dinámicos, que no solo se relacionan con lo académico, sino con su entorno, desarrollando en los niños una comprensión de sí mismos a través de sus interacciones y el dominio de un conocimiento.

Chan (2004) define un ambiente de aprendizaje como "un conjunto de entornos, un contexto cercano en el que se relacionan entre sí sujetos y objetos y está conformado por espacios de información, de interacción, de producción, de exhibición", (p. 75). Estos espacios han sido desarrollados en un ambiente virtual,

pero con muy buenos resultados en un ambiente áulico presencial que permiten una mejor construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrando el espacio físico que no es lo único pero debe de tenerse en cuenta en un ambiente de aprendizaje, la dotación y disposición de los materiales empleados por el docente para cada actividad a realizar, tener así mismo unos propósitos claros en cada actividad, manteniendo las relaciones interpersonales dándole importancia al otro en el momento de la producción y exhibición.

EL RUIDO

El ruido es entendido como un factor contaminante que afecta el medio ambiente, se produce por la perturbación de ondas sonoras que se entrecruzan unas con otras, las cuales distorsionan la armonía y la tranquilidad de un determinado contexto social. Los decibelios del ruido pueden llegan a afectar notoriamente la salud mental de las personas. Incluso existen algunos estudios que puntualizan que el ruido conlleva a efectos colaterales en la salud pública como sordera y otras patologías asociadas al estrés.

Para Morin (2012), "el ruido es un factor perturbador que irrumpe la tranquilidad de un ambiente de aprendizaje", en ese sentido, es necesario adoptar estrategias pedagógicas que permitan minimizar factores relacionados con el ruido. Por ejemplo: asignar turnos en el uso de la palabra, disminuir la intensidad prosódica y acústica de la voz en el aula de clase, evitar hacer sonar objetos de manera intencionada. Sensibilizar a los sujetos de aprendizaje sobre los efectos contaminantes del ruido, los cuales afectan la salud mental. (p. 56).

En relación con lo anterior, se ha considerado realizar un trabajo pedagógico de sensibilización contra los efectos sonoros y contaminantes del ruido, para ello, se han adoptado diferentes estrategias en el aula de clase, entre ellas: controlar la intensidad de la voz cuando se hace uso de la misma, asimismo, respetar el turno de palabra con el propósito de activar una escucha atencional que posibilite la comprensión de los mensajes emitidos.

De acuerdo con lo anterior, es importante tener en cuenta el ruido como un factor que incide negativamente en los ambientes de aprendizaje, partiendo incluso desde la resolución 627 de 2006 del Ministerio de Ambiente Vivienda y

desarrollo territorial, la cual establece la norma nacional de emisión de ruido ambiental y plantea que la contaminación auditiva es considerada como un problema ambiental que afecta los ambientes de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, la contaminación auditiva se ha considerado un problema de salud pública, que ha sido científicamente observada, medida y establecida por el efecto de los impactos sonoros excesivos. Algunos estudios sobre la contaminación auditiva hablan sobre la incidencia de ésta en la falta de concentración que puede generar en los niños durante las clases. Así, por ejemplo Shield y Dockrell (2008), consideran que el ruido tiene un efecto altamente negativo en los resultados académicos de los niños en la educación durante sus primeros años; igualmente refieren que el entendimiento del discurso y la comunicación se ve relegada por el ruido en el aula; ya que los ruidos o sonidos que intervienen en él determinan el desarrollo de las actividades, afectando no solo la actitud de los estudiantes sino del profesor, desfavoreciendo los ambientes de aprendizaje.

LA INDAGACIÓN EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

La indagación se constituye en una competencia científica que permite explorar nuestro medio natural con el fin de generar nuevas miradas de lo que ya han dicho otros o corroboran dichos planteamientos, en tal sentido, los Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (MEN, 1998; MEN, 2006; MEN, 2015), planean lo siguiente:

Los seres humanos desde muy pequeños mostramos el interés por aprender y descubrir lo desconocido sobre lo que vivimos y nos rodea, las relaciones con los demás y de fenómenos que se observan, por medio de preguntas, explorando, interpretando, socializando y experimentando, lo que algunos llaman curiosidad; quedando allí el proceso, pero realmente los que siguen ese proceso hasta llegar al concepto de lo desconocido son los que logran desarrollar una competencia científica llamada indagación.

Por tanto, concebir la enseñanza de las ciencias dese los primeros grados de escolaridad es una tarea a la que todo educador debe estar dispuesto. Pensar, diseñar, crear y asumir las diferentes maneras de llegar a los estudiantes es sin duda una de las labores más importantes en el ámbito educativo; entonces, que mejor que llevarlo a cabo desde la indagación científica, contenida en los

lineamientos curriculares del Ministerio de educación (MEN, 1998) como una competencia que lleva al educando a reconocerse como científico natural, siempre que éste se plantee preguntas y este en la constante búsqueda de soluciones a múltiples problemas de manera autónoma y sobretodo responsable.

El desarrollo social y cognitivo del ser humano se va construyendo a través de sus relaciones sociales y el medio, involucrando estrategias para ahondar en sus experiencias sobre sus saberes para así reconstruir nuevos caminos, aprehendiendo desde su observación y exploración para generar nuevos conceptos y poder profundizarlos para ya socializarlos. Desde aquí le damos lugar a la indagación como el instrumento para desarrollar conocimiento a partir de la experiencia de cada persona, donde lleve a los docentes y estudiantes a construir su propio aprendizaje. La indagación es un proceso para compartir ideas y experiencias sobre un objeto de estudio y obtener aprendizaje, donde el estudiante se plantea preguntas para llegar a él, a través del juego también el niño hace inferencias realizando el mismo proceso. (Márquez, 2006).

La curiosidad es la que incide en los niños para hacerse preguntas, generando pensamiento, manteniendo una actitud exploratoria para recrear conceptos y descubrir nuevos aprendizajes, cuando se formulan preguntas se da inicio a la búsqueda, recogiendo datos, revisando lo obtenido, socializando, procesando información y produciendo nuevos conocimientos, desarrollando indagación como el proceso de pensamiento humano. Desde casa se debe tener en cuenta este proceso ya que sucede en las primeras etapas del niño, promoviendo esa curiosidad y esa capacidad de exploración que muchas veces es coartada o limitada al no encontrar respuestas, delimitando el proceso de indagación. (Dewey: 1965). Cabe reseñar que, Dewey fue quien en 1910 presentó y acuñó por primera vez el concepto de indagación científica, refiriéndose a que estaba basada en la búsqueda de la certidumbre, viniendo después de la duda para luego dar la solución a ella, hablaba incluso que el indagador nunca podía estar por fuera de la situación problema que deseaba indagar, si no que por el contrario permanecía al interior de ella interactuando constantemente con dicha situación.

Asimismo, señalaba que la curiosidad era la que generaba pensamiento; ubicando al niño como el mejor ejemplo para ello, pues este desde temprana edad

y de manera constante está haciéndose preguntas sobre su entorno inmediato incluso de manera innata, valiéndose más adelante del lenguaje verbal para plantear las preguntas que le surgen del inquietante mundo natural en que se ve inmerso. (Dewey, 1965)

La indagación es catalogada como una estrategia a desarrollar en el aula, motivando a los estudiantes hacia la observación, a hacer preguntas, revisar libros, dando el apoyo para que confíen en ellos mismos y replanteen ideas, den una mirada crítica frente a otros conceptos u investigaciones, abriendo su habilidad investigativa y exploratoria para llegar al foco de su objeto de estudio y recrear nuevos conceptos. Cuando se permite al estudiante comunicar y socializar procesos, se le ésta prolongando su capacidad para explorar, llegando a la indagación. (Laurus, 2008).

También la indagación es considerada como un medio de aprendizaje ya que está relacionada con el trabajo directamente en el aula por su metodología de instrucción que hace énfasis en las ideas de los estudiantes, el docente debe programar preguntas de índole problemáticas que incidan a resolver problemas y una vez sean respondidas invitarlos a proponer posibles soluciones, formulen hipótesis, construyan conceptos elaborando sus propios productos como resultado, recojan datos, que hagan procesos lógicos desarrollando y verificando información, que tengan un modo de aprendizaje autónomo, ir más allá de una simple búsqueda, formando estudiantes críticos, espontáneos, reflexivos respecto al conocimiento científico y la autoformación, concientizando a los estudiantes en la necesidad de defender sus posturas y argumentarlas, aclarando con firmeza sus conceptos.

Es importante el fomento que se haga al estudiante frente a sus posturas críticas y exploratorias, de esta depende el proceso de indagación, la acción y el contexto de referencia que tenga cada persona incide en su aprendizaje y aquellas destrezas para identificar y cuestionar conceptos y dar explicaciones alternativas frente a su objeto.

LAS ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Existen diferentes perspectivas con respecto a lo que se define

como estrategia pedagógica, una de las más significativas para este trabajo de investigación es quizás la propuesta por Picardo Joao, Balmore Pacheco, y Escobar Baños (citados por Romero, 2004) quienes afirman que "una estrategia pedagógica es un sistema de acciones ordenadas y coherentes para la consecución de objetivos en el ámbito educativo, en pro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, involucrando conocimientos, valores y prácticas" (p. 6)

Las estrategias pedagógicas tienen una estrecha relación con la manera como enseñamos y llegamos a nuestros estudiantes, pues se convierten en una forma de llegar al alumno para despertar su interés y promover su deseo de aprender y explorar sobre el mundo que lo rodea, permitiendo una participación activa, buscando incluso transformar la educación, motivando al estudiante a la construcción de nuevos conceptos. Dichas estrategias pueden ser definidas como actividades o conductas para la adquisición de conocimiento de carácter intencional o propositivo. Para Monereo, (1999) una estrategia es: "tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje (estrategia de aprendizaje) o la enseñanza (estrategia de enseñanza)"

De acuerdo con esto, una estrategia consiste entonces en seleccionar información para ser organizada de manera sistémica y bien pensada con el fin de llegar a una población específica de educandos incidiendo siempre en el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo dentro del aula.

La diversidad de estrategias facilita el aprendizaje, dándole al docente la posibilidad de implementarlas dentro del aula, descubriendo formas y técnicas, llegando a reconocer en el estudiante sus propias capacidades, identificando sus habilidades motrices, cognitivas, artísticas y comunicativas que lleven al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños propiciando la autonomía para interactuar en el mundo actual. Cada proceso de aprendizaje esta mediado por estrategias orientadas al conocimiento considerando las estrategias como un plan o secuencias de actividades que realiza el estudiante para mejorar su aprendizaje controladas por el mismo.

Para los ambientes de aprendizaje las estrategias se convierten en una herramienta clave, toda vez que forman parte de esa ruta que conlleva a alcanzar

los propósitos planteados, no se trata entonces de desarrollar una serie de actividades, sino que estas deben estar pensadas desde lo que se quiere enseñar y las metas a alcanzar, sin dejar de lado el contexto y la población con la que se está trabajando, teniendo en cuenta su edad, el grado de escolaridad, entre otros. Así como dentro los ambientes de aprendizaje se deben tener en cuenta desde el espacio físico, de la misma manera las estrategias pedagógicas deben iniciar desde allí para tener éxito en ellas, donde el docente debe tener una actitud flexible siempre pensando en los intereses y bienestar de los estudiantes. (Morrison, 2005).

Para hablar de estrategias es necesario, evaluar y analizar el quehacer pedagógico y la metodología que aplique el docente, para lo cual es indispensable y obligatorio conocer y aplicar las herramientas pedagógicas de una manera efectiva, dejando la rutina tradicional (Backer, 2003). Esta metodología se debe dar reconociendo el contexto escolar, los temas y el ambiente, pensando siempre en el aprendizaje innovador y con gran sentido de compromiso.

Incorporar estrategias en los ambientes de aprendizaje hacia su mejoramiento, implica construirlas en favor de generar contextos propicios para el aprendizaje, con el fin de despertar el interés de los estudiantes. Para el caso de los niños objeto de estudio, esto se convierte en un factor relevante toda vez que se propicia el trabajo entre pares y a su vez genera espacios y momentos significativos a través del desarrollo de competencias científicas en este caso la indagación, promoviendo la autonomía, la observación y el análisis en cada uno de los estudiantes (Olvera y Córdoba, 2006; Rodríguez, 2014).

MÉTODO

Teniendo en cuenta que la intervención del maestro en el aula es un auténtico proceso de investigación se hace pertinente el diseño Investigación-Acción, que de ahora en adelante se menciona como I.A la cual se apoya en un análisis de las acciones humanas y de las situaciones que experimenta el maestro en su actividad diaria. Para Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis y Rahman (1990) la I.A, es considerada como: Un propósito que permitía profundizar la comprensión de los problemas en el aula y contemplaba la necesidad de la investigación, de la acción y la formación en beneficio y doble intensión para

generar conocimiento y comprensión, logrando en forma simultanea avances teóricos y cambios sociales; definiéndola como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

Es importante resaltar que a través de este diseño se siguió una serie de pasos que condujeron a la meta, es decir a caracterizar las estrategias pedagógicas que propician ambientes positivos de aprendizaje para el desarrollo de la indagación en los niños de 6 a 7 años de edad. Por ende, fue necesario seguir el método más apropiado al problema planteado teniendo en cuenta la pregunta a la que se quería dar respuesta ¿qué estrategias pedagógicas permiten propiciar ambientes positivos de aprendizaje para el desarrollo de la indagación en niños entre 6 y 7 años de edad? y para ello, el camino que direccionó la ruta para alcanzar el objetivo es el método de investigación-acción, propuesto por Kemmis (1988).

De aquí se desprende el derrotero hacia el objetivo principal, situándolo como lo plantea Kemmis (1988) para ser aplicado a la enseñanza. El autor, pretende sistematizar su finalidad investigativa desde dos bases claves. En primer lugar, la acción y la reflexión, y por último la planificación y la observación. Generándose cuatro momentos en forma de bucle, interrelacionados e identificados como planificación, acción, observación y reflexión.

La investigación-acción (Carr y Kemmis 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Los docentes debemos explorar nuestra propia práctica, reflexionar sobre ella, identificar situaciones problemáticas, implementar estrategias de acción y evaluarlas en pro de mejorar nuestro quehacer educativo.

Bajo esta premisa, la presente propuesta se desarrolla con la investigación-acción como estrategia metodológica que busca articular la teoría y práctica, mediante la construcción de cada uno de los roles que se encuentran presentes en esta instancia de aprendizaje de los estudiantes de grado segundo en busca de diferentes estrategias pedagógicas que propicien ambientes positivos de aprendizaje para el desarrollo de la indagación. Ahora bien, el abordaje de las acciones para el desarrollo metodológico dentro del diseño del proceso

de investigación cualitativa es la Investigación Acción, la cual entregará datos cualitativos puesto que se busca interpretar los fenómenos de acuerdo con el significado que le van dando los estudiantes cada vez que se van desarrollando las estrategias pedagógicas en donde la observación y la reflexión toman gran importancia, así como sus propias vivencias (Elliot, J. 2000).

Para el desarrollo de esta investigación se parte de una situación problema la cual es analizada cuidadosamente y desde diferentes perspectivas con el fin de hacer una revisión crítica al respecto, buscando claridad sobre el mismo a través de la interacción docente-estudiante; tomando como punto de partida el diagnóstico inicial, el cual refleja la problemática a estudiar y la forma como es percibida por los estudiantes, para dar lugar a la planificación de las estrategias que se llevaran a cabo a través de diferentes actividades que conllevan a la constante observación y reflexión sobre sus resultado, movilizándose en un constante espiral así como lo plantea Kemmis (1989) cuando propone las cuatro fases o momentos que según él, permiten la solución de problemas y la comprensión de las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

FASES DEL DISEÑO

Las fases del diseño metodológico son flexibles, siendo la observación, la que conduce a concretar el planteamiento del problema y su justificación, en esta fase además se recolectaron los primeros datos a manera de registro documental. Luego se presenta la acción y reflexión sobre las estrategias que ayudarían a mejorar el ambiente de aprendizaje de los niños por medio de la indagación, esta fase se centra en las acciones propuestas para resolver la problemática, introducir aspectos a mejorar para generar el cambio en el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, y para dar cumplimiento al último objetivo se realizó la triangulación de datos utilizados a través del proceso de investigación y categorizar las estrategias de mejoramiento de la problemática.

Para desarrollar el diseño metodológico IA, señalamos inicialmente que la mayoría de los autores lo presentan de manera cíclica o en espiral, sugiriendo de esta manera la flexibilidad y la continua reflexión en las acciones, que nos llevan a la retroalimentación de los sucesos y a un nuevo diagnostico reflexivo al

final del análisis de datos, que garantice la confiabilidad de los datos recogidos y de los resultados.

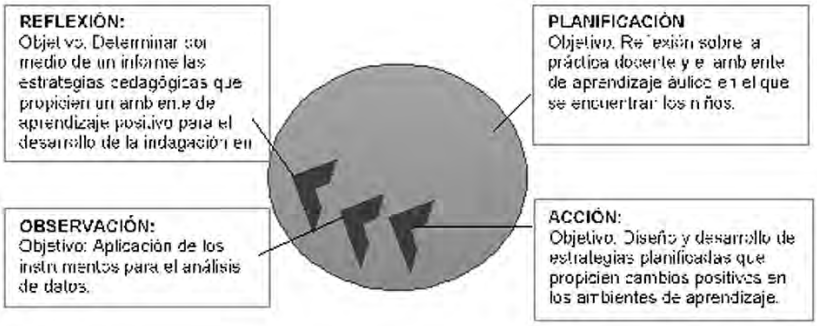


Figura 1: Espiral de ciclos según metodología de Kemmis (1988)

HALLAZGOS

En el presente apartado se describen los hallazgos del proceso investigativo, los cuales se constituyeron tanto insumos valiosos para ser interpretados y triangulados como para generar un proceso de cierre-apertura sobre el tema y el problema abordado, ya que, según Briones, (2012) "la investigación no es lineal, ni persigue un camino fijo; más bien ella, posibilita un andar y un desandar para ir tras las huellas de lo que quiere conseguir el investigador" (p. 98). En ese sentido, los hallazgos emergieron de las técnicas y de los instrumentos utilizados para la recolección de la información, más específicamente, de las percepciones de la población sujeta de estudio.

Por tanto, las percepciones como las estrategias de indagación fueron esenciales para identificar los imaginarios, las voces, la actitud investigativa y el pensamiento crítico de los estudiantes de grado segundo. Ahora, las opiniones de los niños y las niñas permitieron develar las peripecias que acontecen diariamente en el contexto escolar, el cual está caracterizado por unos ambientes de aprendizaje. Asimismo, los planteamientos de los autores referenciados se constituyeron en fuentes claves para realizar el abordaje investigativo, por tanto, los argumentos de éstos sirvieron para validar o refutar la información. De igual forma, las experiencias sociales y educativas fueron fundamentales para completar el análisis interpretativo.

TRIANGULACIÓN DE DATOS

La triangulación de los datos se considera una estrategia metodológica fundamental para validar la información recolectada producto del trabajo investigativo, la triangulación permite cruzar la teoría con las fuentes primarias y secundarias. Para Denzin (1990 citado por Donolo, 2009) la triangulación es "la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno" por tanto, se puede triangular la información de una manera múltiple (pág, 511).

De acuerdo con lo anterior, se pasa a describir los respectivos hallazgos y del mismo modo, se procede a realizar la triangulación de la información. En ese orden de ideas, se puede decir, que los diagnósticos aplicados (dos) en cada etapa metodológica de la Investigación Acción permitieron identificar las siguientes señas: la totalidad de la población expresó que un factor negativo que existe en el ambiente de aprendizaje de grado segundo es el ruido tanto acústico como físico lo que conlleva a que se dificulte la comprensión auditiva, con respecto a ello, Bickel (1982) señala que el ruido puede conducir a una escucha marginal, distorsionando los mensajes transferidos por el maestro u otros pares" (152). En consecuencia, los estudiantes focalizados ya eran conscientes de dicho fenómeno natural. Corroborando lo anterior, un primer participante del grado segundo, expresó lo siguiente: "el ruido es un problema porque no nos deja aprender, nos molesta, nos da dolor de cabeza y no podemos concentrarnos". Por su parte, un segundo participarte dijo: "el ruido no nos deja escuchar cuando un compañero o la profe habla". Con lo anterior, se evidencia que dentro de los ambientes de aprendizaje existen factores tanto negativos como positivos.

Ahora, frente a la presencia de un factor distractor como lo es el ruido, las maestras investigadoras, diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas que permitieran minimizar la problemática y de esta manera propiciar un ambiente de aprendizaje focalizado en la cultura de la escucha atenta, según Bickel, (1982) "ésta tipología de escucha se consigue cuando el maestro motiva a los estudiantes a prestar atención a los mensajes transferidos" (p. 152). De ahí que para contrarrestar el factor contaminante (el ruido), las maestras se pensaron en la estrategia de los audio cuentos y audiovisuales, dado que es un medio perfecto para activar la escucha atencional.

Otra seña que ha sido habitual en el ambiente de aprendizaje del grado segundo y que fue identificada a través del diagnóstico fue la falta de actitud científica e investigativa, dado que los estudiantes no se formulan preguntas sobre problemas, bien sea naturales o sociales, es decir, que no asumían un pensamiento crítico que les permitiera indagar y explorar el contexto escolar. Con respecto a ello, se le preguntó a un participante que significaba para él la palabra indagar y de una manera espontánea respondió que: "nunca la había escuchado". Sin embargo, otro participante al que se le formuló la misma pregunta contestó pragmáticamente lo siguiente: ¿será algo así como preguntar?". De acuerdo con las dos percepciones descritas es evidente que se requiere que las prácticas de aula estén focalizadas a partir de preguntas que posibiliten la indagación como una competencia comunicativa, ya que los estudiantes están enfrentados diariamente a sucesos problemáticos. Según Dewey (1910) "el indagador nunca podrá estar por fuera de la situación problema que deseaba indagar, más bien debe permanecer al interior de ella interactuando constantemente con dicha situación" (p. 237), en ese sentido, el aula de clase es un espacio problematizador que permite una indagación permanente por parte de los sujetos educables.

En la relación con lo anterior y teniendo en cuenta los planteamientos de Dewey, se procedió a implementar estrategias que permitieran indagar aspectos: ambientales, sociales, culturales y educativos. Por su parte, las estrategias tuvieron las siguientes denominaciones: Pequeños científicos: surge de la necesidad de realizar un diagnóstico inicial y a su vez despertar en los estudiantes el interés por investigar desde sus propios saberes. Identificando el ruido en el aula: esta estrategia se plantea pensando en la importancia de conocer cómo perciben los niños el ruido y los significados que este tienen para su ambiente de aprendizaje. El ruido en mi cuerpo: nace pensando en la importancia de que el niño identifique el ruido como un factor que incide en su salud. Mi ambiente de aprendizaje: emerge para acercar a los estudiantes al concepto ambiente de aprendizaje. La importancia de escuchar: se pensó en esta estrategia para motivar a los estudiantes a que se conviertan en ciudadanos propositivos. Fuera de las estrategias anteriores se planificaron otras.

Después de implementar las estrategias, se realizó el segundo diagnóstico con el fin de determinar si las actividades fueron efectivas. En esta oportunidad se les volvió a preguntar a los estudiantes sobre el factor contaminante

(el ruido) para conocer sus percepciones, en tal sentido, un participante respondió: "no es bueno que hagamos tanto ruido porque distorsiona la escucha". Otro de los participantes expresó: "si estamos en un lugar con mucho ruido se nos pueden dañar los oídos". Según las opiniones de los estudiantes se observa que éstos asumieron una consciencia crítica sobre el ruido. Según, Morín (2012) desde una mirada compleja, sostiene que "el ruido conduce al caos, el cual se manifiesta en desorden". (p. 94), mientras que el orden está condicionado por la favorabilidad, entendida esta como un ambiente de aprendizaje agradable.

Posteriormente, se les preguntó de nuevo que significaba para ellos la palabra indagar, con respecto a ello, uno de los participantes respondió: "es buscar nosotros mismos las respuestas cuando queremos saber algo", asimismo, otro estudiante añadió: "indagar es como lo que estamos haciendo sobre el ruido, porque estamos investigando". Las respuestas anteriores permitieron constatar que los estudiantes apropiaron el término, demostrándose que las maestras si propician ambientes de aprendizajes efectivos. Según Monereo, (1999) "una estrategia es: tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales" (p. 82). Es decir, que una estrategia debe tener una intención pedagógica para que sea efectiva.

Más adelante, los estudiantes fueron interrogados sobre qué entendían por ambiente de aprendizaje, frente a dicha pregunta un participante señaló: "un buen ambiente de aprendizaje es estar en orden y poner cuidado a la profe y a los compañeros". En palabras similares, otro estudiante replicó: "un ambiente de aprendizaje es un lugar donde venimos a aprender". En suma, dichas opiniones permiten interpretar que los niños y las niñas pudieron conceptualizar de una forma práctica los ambientes de aprendizaje. En relación con lo anterior, Chan (2004) afirma que: "un ambiente de aprendizaje es un conjunto de entornos, un contexto cercano en el que se relacionan entre sí sujetos y objetos" (72) que pueden ser problematizados y a la vez intervenidos.

En definitiva, se puede decir que las distintas voces (autores, estudiantes y maestras) tienen puntos de encuentro y también de desencuentro, emergiendo de ese cruce de opiniones un proceso dialógico y dialéctico. En tal sentido, los hallazgos posibilitaron interpretar la información y del mismo modo, validarla, es

decir, que las huellas de la investigación fueron encontradas, gracias al proceso investigativo emprendido y finalizado, el cual puede tener una nueva apertura para un llevar a cabo otro estudio investigativo sobre el tema abordado.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del presente trabajo se desplegaron diferentes momentos que conllevaron a plantearse y replantearse la problemática desde diferentes perspectivas, pretendiendo siempre encontrar la manera de dar solución al mismo, a través de unos objetivos planteados para la consecución de ambientes de aprendizaje que propicien el desarrollo de la indagación.

La metodología planteada permitió mantener una constante observación de los avances que se iban obteniendo a través del desarrollo de las estrategias trazadas, lo que a su vez conllevó a evaluar la pertinencia de cada una, en la solución del problema inicial en pro del mejoramiento de los ambientes de aprendizaje áulicos. A través de la estrategia "identificando el ruido en el aula", se logra confrontar la percepción que tienen los niños sobre el ruido en el aula y cómo este puede afectar su ambiente de aprendizaje, así mismo se percibe cómo los estudiantes pueden interpretar situaciones y conceptos a partir de la observación y la interacción con su entorno inmediato, lo que permite dar respuesta al primer objetivo planteado para esta investigación.

La mayoría de las estrategias utilizadas durante la investigación permitieron que los estudiantes se apropiaran de la importancia de un ambiente de aprendizaje áulico que favorezca los procesos educativos, lo cual se evidenció no solo al momento de su aplicación sino en las diferentes clases, ya que los niños se interesaban por estar en un ambiente tranquilo y favorable para su aprendizaje, preocupándose por pedir siempre la palabra e incitando al resto de los compañeros a que permanecieran atentos y usaran tonos de voz acordes al momento; por lo que podría decirse que los estudiantes adoptaron nuevos conceptos para darle aplicabilidad en su diario vivir, propiciando así ambientes de aprendizaje positivos, dando cumplimiento al segundo objetivo planteado.

El desarrollo de las diferentes estrategias en contexto y la observación constante permitió que se pudiera llevar a cabo una categorización a través de una

rejilla, teniendo en cuenta la pertinencia de cada una de ellas y el cumplimiento no solo de los objetivos planteados para las mismas, sino también los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, de esta manera se logra categorizarlas teniendo en cuenta aspectos tales como los espacios planteados por Chan(2004) y la indagación como parte de la propuesta. Es así como, al analizar las 10 estrategias aplicadas se obtiene que 6 de ellas: El ruido en mi cuerpo, ¿Ruido o sonido?, Mi ambiente de aprendizaje, El ruido en la escuela, ¿Qué ambiente de aprendizaje prefiero? y El Ruido en los ambientes de aprendizaje; tuvieron la mayor valoración cumpliendo con todas las categorías propuestas, dado que los estudiantes las asumieron con mayor facilidad, permitiendo un lenguaje fluido y una participación activa, así mismo hubo espacio para la interacción entre pares, la producción constante como muestra de los resultados obtenidos y la socialización de manera clara y organizada, incluyendo en cada una de ellas la indagación a través de preguntas generadoras y la observación, desarrollando en los niños el sentido crítico, despertando la curiosidad y el asombro así como la capacidad de tomar decisiones. Constituyéndose de esta manera en las estrategias más pertinentes para propiciar ambientes de aprendizaje que promueva la capacidad de indagación los niños

REFERENTES

- Backer (2003). Actividades didácticas para la etapa pre-escolar. Editorial CEAC. España.
- Bazan, M. (2012). Actividades pedagógicas para fomentar los ambientes de aprendizaje en la educación preescolar. Tesina opción ensayo para obtener título de Licenciado en educación. Poniente Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Nacional. México. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de http://200.23.113.51/pdf/29014.pdf
- Bickel, A (1982). Tipos de escucha. Editorial Paidós segunda edición. Barcelona
- Briones, G (2012). Metodología de la investigación Social. Editorial Trillas. España
- Carr, W., S. Kemmis (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona.
- Carretero, M. (2009). Constructivismo y educación. Buenos Aires, Paidos, Colección "Voces de la Educación". ISBN 978-950-12-1518-2 222 páginas

- Chan, M. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales .Revista digital universitaria.
- Dewey. J (1910). Diccionario de filosofía tercera edición. Editorial Larousse. España
- Dewey. J. (1965). Ensayos sobre educación. Textos sobre reflexiones pedagógicas. Universidad Nacional. Bogotá. Colombia.
- Donolo, D. (2009). Triangulación procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Revista Digital Universitaria 10 de agosto 2009 • Volumen 10 Número 8 • ISSN: 1067-6079. Recuperado el 5 de Mayo del 2017. De http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 97-113 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado el 10 de febrero de 2017 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007
- Elliot, J. (2000). La Investigación Acción en Educación (Cuarta ed.). Morata, S. L.
- Fonseca, G. (2010). Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado 1º de una Institución de educación básica y media. Tesis de grado Maestría en Educación, línea comunicación y educación. Universidad Nacional de Colombia, facultad de ciencias humanas. Bogotá. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de http://www.bdigital.unal.edu.co/3127/1/gloriahelenafonsecaduque.2010.pdf
- Husen y Postlethwaite. (1989). Importancia de los ambientes de aprendizaje, en la formación integral del estudiante de educación superior. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Publicación número 10 (2013).
- Kemmis. (1988). La investigación acción. Editorial Paidós. Tercera edición. Barcelona. España.
- Laurus, (2008). Revista de educación. La indagación una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación, volumen 14. Caracas Venezuela.
- Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis y Rahman (1990). Cap. IV. Que es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En S. Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis, Rahman (Pags 135-174). La investigación-acción participativa, inicios y desarrollos. Universidad Nacional de Colombia. Biblioteca de educación de adultos.

- Márquez (2006). La Indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. Revista de Educación. Laurus. Venezuela.
- MEN. (1998). lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental. Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: MEN.
- MEN. (2015). ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa). Colombia Aprende. Recuperado el 9 de junio de 2016, de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402
- Monereo, C. P. (1999). El aprendizaje estratégico Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Morin, E. (2012). La educación en era planetaria. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Morrison. (2005). Educación infantil. Editorial PEARSON. Madrid. España.
- Narváez, I. (2014). La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el área de ciencias naturales en grado tercero de básica primaria. Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Línea de investigación educativa. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ingeniería y Administración, Palmira Colombia. Recuperado el 19 de febrero de 2017, de http://www.bdigital.unal.edu.co/47042/1/38860365-Isabel.pdf
- Olvera, S y Córdoba. M. (2006). Creación de ambientes de aprendizaje. Seminario taller Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo de la ciudad de México. Recuperado el 22 de octubre de 2016, de https://es.slideshare.net/Cendianexo/creacion-de-ambientes-de-aprendizaje-39309945
- Rodríguez, Vite H. (2014). Ambientes de Aprendizaje. Recuperado del 5 de noviembre del 2016, de http://documents.tips/documents/ambientes-de-aprendizaje-higor-rodriguez.html
- Romero, I. (2004). Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo. Director proyecto Estrategias pedagógicas para la educación universitaria. Universidad Nacional. Bogotá. Colombia. Recuperado del 25 de Febrero del 2017, de http://www.mutisschool.com/portal/Formatos%20y%20Documentos%20Capacitacion%20Docentes/ESTRATEGIAPEDCorr.pdf

- Shield y Dockrell. (2008). La influencia de las condiciones de escucha en las pruebas de lengua extranjera. Revista de Educación. Colombia.
- Tunnermann, Bernheim. C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Red de Revistas Científicas de América Latina. Redalyc.org. España.

El sistema de articulación integrado (SACI) en la UCEVA desde la percepción de los estudiantes

Fabio Nelson Giraldo Arcila
Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA [27]

Claudia Patricia Rivera Sánchez
Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA [28]

Lizeth Ramos Acosta
Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA [29]

27 *Magíster en Educación, Tecnológico de Monterrey. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras – Unidad Central del Valle del Cauca. Docente Hora Cátedra – Unidad Central del Valle del Cauca. Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada – ILA. fgiraldo@uceva.edu.co Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1017-4851 GOOGLE ACADEMICO: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Fe5rD74AAAAJ*

28 *Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras. Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente Tiempo Completo y Coordinadora de la Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva.*
CORREO: cprivera@uceva.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1867-2852
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/citations?user=VAy28o0AAAAJ&hl=es

29 *Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista en Docencia para la Educación Superior y Magíster en Educación Superior. Docente Tiempo Completo y Coordinadora de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. CORREO: lramos@uceva.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9035-1992. GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.co/citations?user=y25d6bcAAAAJ&hl=es*

RESUMEN

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Uceva, las prácticas pedagógicas se fundamentan en un modelo integrador e interestructurante. En este sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación ha venido implementando una estrategia de articulación que busca que los estudiantes planteen una propuesta alrededor de una pregunta integradora con la confluencia de todas las asignaturas. Esta estrategia ha generado espacios de diálogo entre los diversos saberes redundando en estrategias que se acercan al propósito de articulación. Esta dinámica ha permitido contar con un Sistema de articulación que permite el diseño, implementación y evaluación de dicha articulación.

Con el fin de fortalecer este proceso, el presente proyecto de investigación pretende conocer la percepción de los estudiantes sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI), implementado por el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva, con el fin de conocer los posibles ajustes que requieren los instrumentos constituyéndose así en un insumo para un proceso de restructuración del mismo. Para este fin, se empleará un método mixto que involucra la recolección, análisis y la mezcla de los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio, lo que permite una mejor y más completa comprensión de la percepción sobre el Sistema de articulación.

PALABRAS CLAVE: Integrador – Interestructurante – Articulación – Retroalimentación – Evaluación formativa.

ABSTRACT

According to the Uceva Institutional Educational Project (PEI), pedagogical practices are based on an integrative and interesting model. In this regard, the Faculty of Education Sciences has been implementing a strategy of articulation that seeks for students to present a proposal around an integrative question with the confluence of all subjects. This strategy has generated spaces for dialogue among the various types of knowledge, resulting in strategies that approach the purpose of articulation. This dynamic has made it possible to have a articulation system that allows the design, implementation and evaluation of said articulation.

In order to strengthen this process, the present research project aims to know the students' perception of the system of articulation of the integrated curriculum (SACI), implemented by the Degree in Foreign Languages with Emphasis in English of the Uceva, in order to know the possible adjustments that the instruments require and thus constitute an input for a restructuring process of the same. To this end, a mixed method involving the collection, analysis and mixing of quantitative and qualitative approaches in the same study will be used, allowing a better and more complete understanding of the perception about the Articulation System.

KEY WORDS: Integrator, Interstructurant, Articulation, Feedback, Formative evaluation.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados del objetivo número uno "Identificar la percepción de los estudiantes sobre el SACI", del Proyecto de investigación denominado Análisis de la percepción de los docentes y estudiantes sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI) implementado por el Programa de Lic. en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. En primer lugar, se define el marco teórico del proyecto, iniciando con el concepto de evaluación formativa basado en la retroalimentación y sus efectos en el proceso de aprendizaje como herramienta para la materialización del modelo pedagógico de la Uceva y la articulación de las competencias.

Una vez realizada esta contextualización, se procede a presentar los resultados, desde un enfoque cuantitativo de la encuesta aplicada a los estudiantes de segundo a octavo semestre, se incluyen gráficos y su interpretación. El análisis de resultados se realiza desde las cuatro dimensiones del instrumento, Dimensión 1: Renovación metodológica, Dimensión 2: Instrumentos, Dimensión 3: Implementación del SACI y Dimensión 4: Contexto en las aulas universitarias. Finalmente se presentan las conclusiones.

TEORÍA

La educación superior debe apuntar a la cualificación de los docentes, los estudiantes y la institución en todo el ambiente académico (Gonzalez, Villota

& Ramos, 2018). Recientemente, gracias a los procesos de globalización, internacionalización de la educación, movilidad de estudiantes y profesionales, se han generado transformaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras y los procesos de formación de los docentes de inglés en el país. Ramos (2019). Por esta razón, es a mediados del siglo XX cuando el concepto de evaluación formativa empieza a tomar forma. Desde esta época Stufflebeam plantea que la evaluación debe perseguir fines como necesidades educativas y equidad, esto se puede lograr si la educación es útil, factible, apropiada, adecuada, legítima, segura y precisa (Stufflebeam, 1994)

Ya en los años 60s la evaluación formativa toma nuevos aires prestando atención los aportes de Tyler. En esta década, inicia una búsqueda de mejorar la educación, se invierten millones de dólares de fondos públicos para mejorar la calidad de la enseñanza y recuperar la hegemonía científica y educativa. Esta situación trajo consigo nuevos programas de evaluación que originaron un periodo de reflexión y ensayos teóricos sobre el proceso evaluativo que ampliaron el marco conceptual y metodológico naciendo así la investigación evaluativa (Martínez, 2012).

Ahora bien, hablar de evaluación formativa no se limita a una decisión metodológica del docente, más que eso, es fijar una postura teórica, política e inclusive de construcción del conocimiento. Es por lo tanto adecuado hablar de una búsqueda de decisiones colectivas en las que tiene cabida incluso la discusión pública (Poggi, 2008). En este sentido, es correcto afirmar que la evaluación formativa no puede ser asumida como una técnica, como una formula maravillosa que puede solucionar los problemas de la educación, es un proceso mucho más complejo que seguir las instrucciones del texto guía y demanda del docente una reflexión más profunda, por lo tanto, la escuela juega un papel fundamental en la formación de sujetos autónomos capaces de desempeñarse en diferentes contextos (Rivera et al, 2017)

A pesar de la importancia de la evaluación formativa, la producción investigativa en este campo es muy reducida en América Latina por lo que no se logra cubrir las necesidades actuales. Se necesitan investigaciones sobre modelos de evaluación, que reduzcan la brecha entre los objetivos y el aprendizaje, una evaluación coherente, permanente, sistemática y reflexiva, en

otras palabras, una evaluación formativa, como lo diría López Pastor (2006), una evaluación permanente, reflexiva y potenciadora de las cualidades de las personas, que garantice su inserción en el proceso productivo y en el desarrollo de la sociedad.

Ahora bien, en una sociedad moderna, los enfoques básicos que debe cubrir la evaluación son: necesidades educativas, equidad, viabilidad, la excelencia después del objetivo. Así, es fundamental que la evaluación formativa se ocupe del proceso y no se limite al resultado, logrando identificar avances, oportunidades de mejoramiento en la adquisición de las habilidades.

En este sentido, la retroalimentación surge como un el elemento de la evaluación que la hace posible y tangible, permitiendo el monitoreo permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, que debe darse en coordinación con los objetivos y estrategias en términos claros (Gallardo, et al. 2012). Sin la retroalimentación, el estudiante construye a partir del error y corrección, lo cual no es suficiente, como señala Román (2009) la falta de retroalimentación puede entenderse como una actitud de ignorar al otro de no reconocer o valorar al interlocutor.

En relación a lo anterior, la retroalimentación es entendida como la información sobre el desempeño o aprendizaje, esta información puede ser dada por: un maestro (puede proveer información correcta), compañero (estrategias alternativas), libro (información), entre otros (Hattie, y Timperley, 2007). Por lo tanto, la retroalimentación es una consecuencia del desempeño. En esta medida, no es simplemente hacer correcciones, la retroalimentación debe proporcionar instrucciones específicas y no logra un efecto por si misma, inclusive puede generar un impacto negativo en el estudiante. Para Román, (2009) el feedback es una evaluación extensa, sin embargo, las estrategias de aplicación son distintas, algunos aspectos, o características de esta son: Directa, descriptiva, específica, inmediata y con expresión emocional.

La retroalimentación es uno de los diez principales factores que influyen en el alcance de un logro, hay evidencias de que ésta tiene los más altos efectos en el aprendizaje. A partir de la revisión de 12 meta análisis (basados en 196 estudios y 6.972 efectos) se encontró que la retroalimentación tiene el doble

del efecto promedio, sin embargo, hay una gran variedad de efectos lo que lleva a concluir que algunos tipos de retroalimentación son más poderosos que otros (Hattie, 2011).

El poder de la retroalimentación está relacionado con conocer cómo hacer mejor la tarea, partiendo de las respuestas correctas y de las erradas, esto permite reconocer qué se debe cambiar, diferente a los premios superfluos. Al respecto, Hattie, (2007) señala que hay una correlación negativa entre los premios superfluos y el desempeño de tareas. Por lo tanto, el impacto de la retroalimentación es mayor cuando se enfoca en objetivos claros que representan un desafío para el estudiante en tareas relativamente sencillas, ya que permite el reconocimiento de los diferentes procesos de aprendizaje que permiten mejorar las prácticas educativas (Rivera, 2019).

El propósito de la retroalimentación es reducir la diferencia entre lo que el estudiante sabe y el desempeño esperado (Hattie y Timperley, 2007). Las estrategias pueden ser más o menos efectivas por lo que resulta transcendental que los maestros las conozcan. Ya que, la retroalimentación es efectiva cuando se puede responder las siguientes tres preguntas ¿A dónde voy?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué sigue después de esto?

De igual forma, el modelo de Hattie y Timperley, (2007) establece cuatro niveles de focalización del feedback, Retroalimentación de la tarea, Retroalimentación del proceso de la tarea, Retroalimentación sobre autorregulación y Retroalimentación del yo como persona.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, en este modelo de retroalimentación se basa el sistema de articulación del currículo que se diseñó he implementó en la facultad de educación de la Unidad Central del Valle (Uceva), este sistema respondió a una necesidad imperativa de contar con una herramienta que facilitara la aplicación del modelo pedagógico de la Uceva y el desarrollo de las competencias (Giraldo, 2020). Ya que a pesar de contar con un sistema de articulación que se ha fortalecido semestre a semestre, hasta el momento no se han realizado investigaciones que recojan la mirada de los estudiantes y docentes sobre el diseño o la implementación del sistema, por lo que resulta indispensable conocer las percepciones de los estudiantes y docentes

sobre el sistema de articulación del currículo integrado (SACI), para identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

Las percepciones de los estudiantes constituyen un insumo fundamental para realizar los ajustes pertinentes, ya que son ellos los protagonistas de la articulación y son ellos quienes experimentan sus dificultades, las cuales se transmiten en una voz a voz que no trascienden los pasillos de la universidad. Respondiendo a esta necesidad, este proyecto analizó las percepciones, constituyéndose en un insumo fundamental para ajustar el sistema a la realidad y las necesidades de los estudiantes, de manera que aportara al objetivo de contar con un sistema más maduro y pertinente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario en el que participaron 166 estudiantes del programa de licenciatura en lenguas extranjeras de segundo a octavo semestre para el periodo enero-junio de 2020.

Con respecto al sexo de la población, el cuestionario permitió conocer que, como lo indica el gráfico 1, de los 166 estudiantes, 97 son mujeres, con el 58,4 % y 69 son hombres, lo que constituye el 41,6 % del total.

Figura 1. Caracterización del sexo

En cuanto a la distribución de estudiantes por semestre, tal como se puede apreciar en el gráfico 2, el III semestre es el que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes con el 21% de la población, seguido por II semestre con el 17% (28 est.), VI semestre 16% (27 est.), IV semestre (21 est.), V semestre (22 est.) con el 13%, seguido por VII semestre 9% (15 est.) y VIII semestre 6%, quedando en el último lugar los estudiantes que tienen asignaturas matriculados en varios semestres, por lo tanto, no corresponden a uno solo en particular, con una representatividad del 5% (8 estudiantes).

Figura 2. Caracterización por semestre

DIMENSIÓN 1: RENOVACIÓN METODOLÓGICA.

En esta dimensión, constituida por 4 ítems (ítems 1 al 4 en cuestionario), se buscó indagar la percepción de los estudiantes sobre aspectos como la preparación docente, espacios y recursos, con la cual, se pretendió conocer las posibles oportunidades de mejoramiento en cuanto a la renovación metodológica que faciliten la implementación del SACI en el programa.

Respecto al primer ítem, como se representa en el gráfico 3, la mayoría consideran que el profesorado se encuentra preparado para aplicar el SACI ya que el 56% está de acuerdo y el 22,3% está totalmente de acuerdo, frente a un 17,5% en desacuerdo y 4,2% totalmente en desacuerdo quienes consideran que los docentes no cuentan con la preparación adecuada para su aplicación.

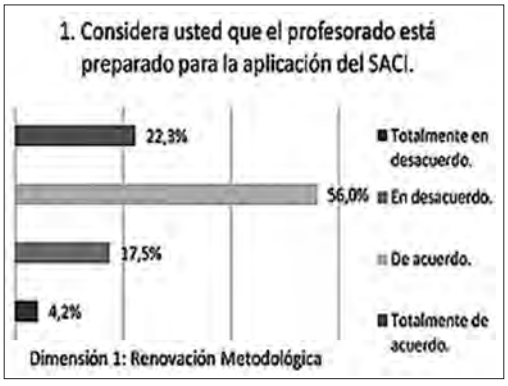


Figura 3. Pregunta: ¿Considera usted que el profesorado está preparado para la aplicación del SACI ?

En cuanto al ítem número dos, como se aprecia en el gráfico 4, el 45,1% de los estudiantes consideran que el número de alumnos por grupo no dificulta la aplicación del SACI, acompañado del 12% de estudiantes que se mostraron totalmente en desacuerdo con que el número de estudiantes dificulta la aplicación del SACI, frente al 33,7 % estudiantes que consideran que el número de estudiantes si dificulta su implementación, seguido por un 9% de estudiantes totalmente de acuerdo con esto.

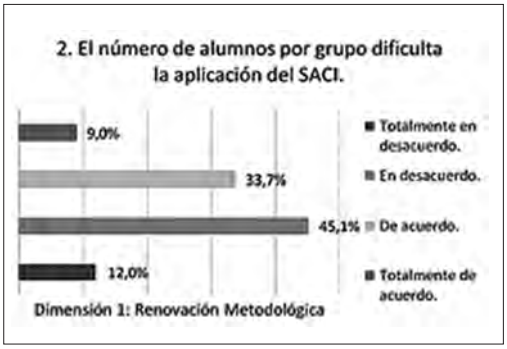


Figura 4. Pregunta: ¿ El número de alumnos por grupo dificulta la aplicación del SACI ?

Acerca del ítem tres, representado en el gráfico 5, el 54,8% de los estudiantes consideran que los docentes son conscientes de la necesidad de establecer e implementar el SACI en el programa, seguido por un 25,3% de estudiantes que están totalmente de acuerdo constituyendo la mayoría de los estudiantes, por el contrario, únicamente el 16,3% de estudiantes está en desacuerdo seguido del 3,6% de estudiantes totalmente en desacuerdo.

Figura 5. Pregunta: ¿ Considera usted que el grupo de docentes es consciente de la necesidad del SACI ?

Para el ítem cuatro, 44% de los estudiantes considera que la planta docente si cuenta con los recursos suficientes para implementar el SACI, en compañía de un 12,7% de estudiantes totalmente de acuerdo, respecto a esto, el 32,5% de los estudiantes se encuentra en desacuerdo seguido por el 10,8% de los estudiantes totalmente en desacuerdo, que consideran que los recursos no son suficientes, como se presenta en el gráfico 6.

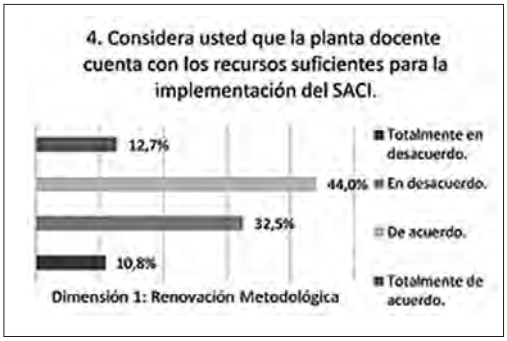


Figura 6. Pregunta: ¿ Considera usted que la planta docente cuenta con los recursos suficientes para la implementación del SACI ?

DIMENSIÓN 2: INSTRUMENTOS

En esta dimensión, que cuenta con 5 ítems (ítems 5 al 9 en cuestionario), se indagó sobre aspectos relacionados con el diseño de los instrumentos del SACI (el instrumento para la articulación de las competencias y la rúbrica evaluativa), lo que permitió conocer la percepción de los estudiantes frente a estas herramientas e identificar los posibles ajustes necesarios.

Como se presenta en el gráfico 7, sobre el ítem número 5, 49,4% y 42,8% de los estudiantes, están totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, con que los docentes comparten el instrumento para la articulación de competencias con los estudiantes, lo que representa casi la totalidad de los estudiantes frente a un 4,8% y un 3% de los estudiantes que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente.

Figura 7. Pregunta: ¿ El docente de práctica ha compartido el instrumento de articulación ?

El gráfico 8 representa los resultados del ítem 6, en el cual, se puede apreciar que, el 52,4% de los estudiantes está de acuerdo en que el diseño del instrumento para la articulación de competencias permite la recolección de la información necesaria para el desarrollo del producto de articulación, seguido por un 25,9% de estudiantes totalmente de acuerdo. Esto indica que más de la mitad de la población reconoce la funcionalidad del instrumento, en contraste con un pequeño porcentaje de estudiantes que no están de acuerdo 17,5% y 4,2% totalmente en desacuerdo.

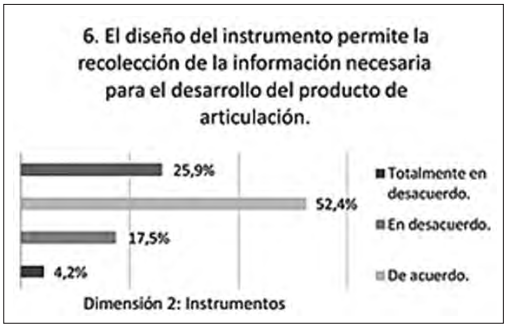


Figura 8. Pregunta: ¿ El diseño del instrumento permite la recolección de la información necesaria para el desarrollo del producto de articulación ?

Seguidamente, en el ítem número siete, los resultados arrojan que el 48,2% de los estudiantes considera que el diseño del instrumento permite que se recolecte la información necesaria sobre la evaluación de las fases y del producto de articulación, seguido por el 26,5% estudiantes totalmente de acuerdo con ello, una cifra mayor en relación al porcentaje de estudiantes que no se encuentran de acuerdo 21,1% y 4,2% como se presenta en el gráfico 9.

Figura 9. Pregunta: ¿ El diseño del instrumento permite la recolección de la información necesaria sobre la evaluación de las fases del producto de articulación ?

El ítem 8, representado en el gráfico 10, muestra que el 44% de los estudiantes está de acuerdo en que el instrumento presenta de manera clara y precisa la información necesaria para el proceso de articulación, seguido por un 24,1% de estudiantes totalmente de acuerdo, lo que permite afirmar que en un alto porcentaje los docentes realizan el debido diligenciamiento del formato, frente a un 26,5% y 5,4% que se consideran en desacuerdo.

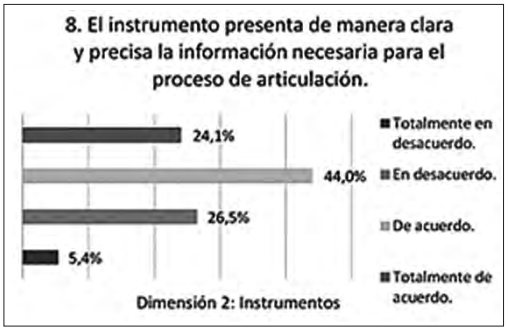


Figura 10. Pregunta: ¿ El instrumento presenta de manera clara y precisa la información necesaria para el proceso de articulación ?

Sobre el ítem número 9 el 45,2% de los estudiantes considera que la rúbrica de evaluación del producto final es clara y pertinente seguido por un 30,7% de estudiantes que están totalmente de acuerdo. Este resultado permite afirmar que los docentes diligencian y presentan debidamente la rúbrica a los estudiantes para la evaluación del producto final, aun teniendo encuentra el bajo porcentaje de estudiantes que se encuentra en desacuerdo 16,9% y 7,2% totalmente en desacuerdo, como se muestra en el gráfico 11.

Figura 11. Pregunta: ¿ La rúbrica de evaluación del producto final es clara y pertinente ?

DIMENSIÓN 3: IMPLEMENTACIÓN DEL SACI

En esta tercera dimensión, que cuenta con 11 ítems (ítems 10 al 20 en cuestionario), se evaluó la perspectiva de los estudiantes en aspectos que están relacionados o se derivan de la implementación del SACI, lo que permitió conocer su uso en función de sus principios orientadores y las posibles oportunidades de mejora.

El grafico 12 muestra los resultados del ítem 10, en los que el 59,6% de los estudiantes afirma conocer el significado y utilidad del SACI seguido por un 24,7% de estudiantes que se muestran totalmente de acuerdo, lo que indica que el SACI ha sido debidamente presentado y explicado por los docentes a los estudiantes. Esto teniendo en cuenta que el porcentaje de estudiantes en desacuerdo y totalmente en desacuerdo es significativamente bajo, 14,5% y 1,2% respectivamente.

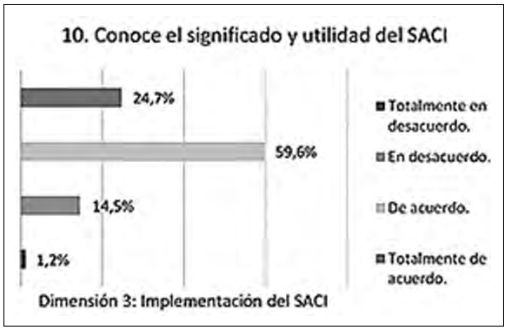


Figura 12. Pregunta: ¿ Conoce el significado y utilidad del SACI ?

Acerca del ítem 11, el 41% (de acuerdo) y 34,3% (totalmente de acuerdo) de los estudiantes afirman que los docentes presentan al inicio del semestre el instrumento de articulación, siendo muy bajo el porcentaje de estudiantes que no coinciden con la afirmación 19,9% en desacuerdo y 4,8% totalmente en desacuerdo, se puede afirmar que los docentes siguen el protocolo inicial del proceso de articulación debidamente, como muestra el gráfico 13.

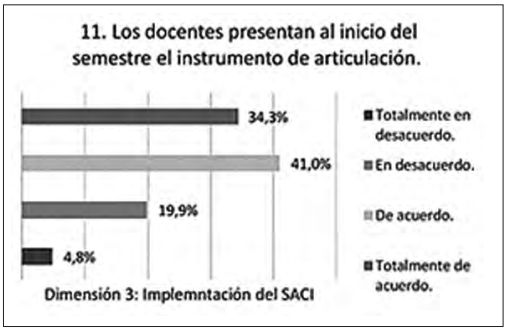


Figura 13 Pregunta: ¿ Conoce el significado y utilidad del SACI ?

En el gráfico 14, se puede apreciar que el 42,8% (de acuerdo) de los estudiantes seguido del 38,6% (totalmente de acuerdo) coinciden en que la implementación del SACI les permite enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrarán en la práctica profesional, con lo que se puede evidenciar que los estudiantes reconocen la puesta en escena del desarrollo de las competencias profesionales que articula el SACI, ya que solo el 15,1% (en desacuerdo) de los estudiantes y 3,6% (totalmente en desacuerdo) no lo perciben así.

Figura 14. Pregunta: ¿ La implementación del SACI permite al estudiante enfrentarse a problemas reales, similares a los que se encontrará en la práctica profesional ?

Sobre el ítem 13, un alto porcentaje de estudiantes el 50,6% de acuerdo y el 31,9% totalmente de acuerdo, consideran que son ellos los protagonistas de su propio proceso educativo gracias al uso del SACI, siendo que este se encarga de recoger los elementos necesarios para guiarlo en el proceso de articulación donde se desarrollan las competencias profesionales pertinentes. Este porcentaje es considerablemente favorable en relación al 14,5% (en desacuerdo) y 3% (totalmente en desacuerdo) de estudiantes que no lo consideran así, como muestra el gráfico 15.

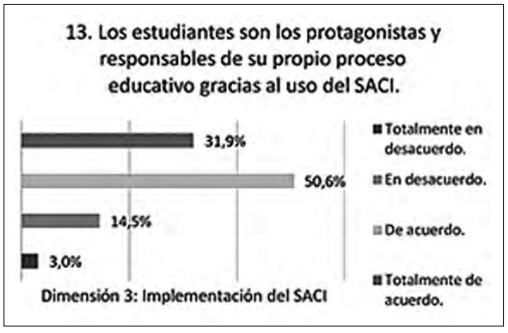


Figura 15. Pregunta: ¿ Los estudiantes son los protagonistas y responsables de su propio proceso educativo gracias al uso del SACI ?

En el gráfico 16 se puede apreciar, sobre el ítem 14, que el 51,8% de los estudiantes considera que la implementación del SACI fomenta la participación en las aulas, seguido de un 27,1% totalmente de acuerdo. Frente al 16,3% de estudiantes en desacuerdo y 4,8% totalmente en desacuerdo, lo que representa un porcentaje relativamente bajo.

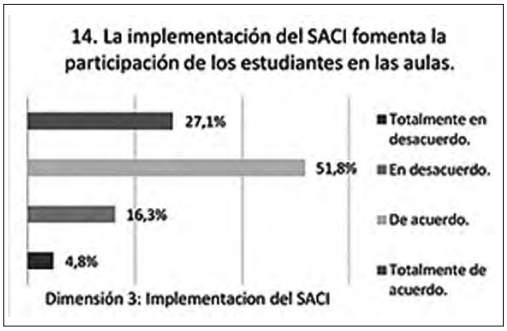


Figura 16. Pregunta: ¿ La implementación del SACI fomenta la participación de los estudiantes en las aulas ?

Como se muestra en el gráfico 17, acerca del ítem 15, el 48,2% de los estudiantes considera que el SACI facilita la implementación del modelo pedagógico integrador interestructurante, seguido por el 26,5% de estudiantes que se muestran totalmente de acuerdo, porcentaje favorable mostrando que los estudiantes reconocen que el SACI está diseñado siguiendo los principios del modelo pedagógico. Frente a un 21,15% de estudiantes en desacuerdo, seguido del 4,2% estudiantes totalmente en desacuerdo.

Figura 17. Pregunta: ¿ El SACI facilita la implementación del modelo pedagógico integrador interestructurante ?

Para el ítem 16, el 48,2% de los estudiantes están de acuerdo seguido por un 26,5% totalmente de acuerdo, en cuanto a que la implementación del SACI fomenta la interdisciplinaridad de contenidos, teniendo en cuenta que el SACI está diseñado para articular los saberes de las distintas disciplinas para el logro de las competencias profesionales y la generación de conocimiento, lo que se comprende como favorable respecto del 21,1% de estudiantes en desacuerdo y 4,2% totalmente en desacuerdo que no lo consideran de esta forma, como se muestra en el gráfico 18.

Figura 18. Pregunta: ¿ La implementación del SACI fomenta la interdisciplinariedad de contenidos ?

Según el gráfico 19, donde se presenta el ítem 17, el 48,2% de los estudiantes consideran que la implementación del SACI potencia la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo, seguido por un 26,5% totalmente de acuerdo, lo que evidencia que los estudiantes perciben que el SACI es una herramienta que guía al estudiante en su proceso de aprendizaje. Este porcentaje constituye un ítem favorable en relación al porcentaje de estudiantes en desacuerdo 21,1% y totalmente en desacuerdo 4,2%.

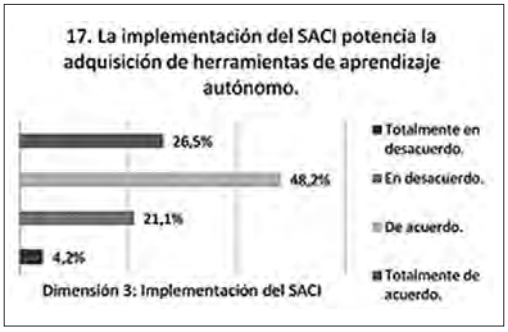


Figura 19. Pregunta: ¿ La implementación del SACI potencia la adqusición de herramientas de aprendizaje autónomo

En cuanto al ítem 18, representado en la gráfica 20, el 48,2% de los estudiantes seguido de un 26,5% consideran que la implementación de SACI fomenta la investigación en el aula, frente a un 21,1% de estudiantes en desacuerdo seguido de un 4,2% totalmente en desacuerdo. Por lo que los estudiantes reconocen que el SACI reúne diferentes estrategias pedagógicas de acuerdo al producto y semestre tendientes a promover procesos investigativos.

Figura 20. Pregunta: ¿ La implementación del SACI fomenta la investigación en el aula ?

En el ítem 19, el 48,2% de los estudiantes consideran que la Implementación del SACI fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes, seguido de un 26,5% de estudiantes totalmente de acuerdo, porcentaje mayor al de aquellos que consideran lo contrario, el 21,1% de estudiantes en desacuerdo y el 4,2% totalmente en desacuerdo como se presenta en el gráfico 21.

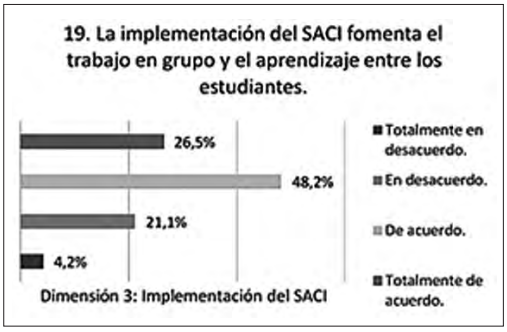


Figura 21. Pregunta: ¿ La implementación del SACI fomenta el trabajo en grupo y el aprendizaje entre los estudiantes ?

Como se puede ver el gráfico 22, acerca del ítem 20, el 48,2% de los estudiantes consideran que los docentes logran articular sus asignaturas con las otras asignaturas del semestre, seguido por el 26,5% totalmente de acuerdo, lo que permite deducir que los estudiantes reconocen que uno de los propósitos del SACI es la articulación de competencias mediante el dialogo entre asignaturas, el porcentaje es altamente favorable en relación al 21,1% de estudiantes en desacuerdo seguido del 4,2% que se muestran totalmente en desacuerdo.

Figura 22. Pregunta: ¿ Los docentes logran articular sus asignaturas con las otras asignaturas del semestre ?

DIMENSIÓN 4: CONTEXTO EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

A esta dimensión corresponden tres ítems (ítems 21 al 23 en cuestionario), donde se indagó sobre la infraestructura y recursos disponibles, así como el tiempo asignado por la universidad para implementación del SACI en el programa con el fin de sugerir a la institución los posibles ajustes en estos aspectos.

La gráfica 23 nos indica que en el ítem 21, el 38% de los estudiantes consideran que el tiempo destinado por los docentes para la articulación facilita la implementación del SACI complementado por un 7,8% de estudiantes que están totalmente de acuerdo, frente al 41% de estudiantes que están en desacuerdo con la afirmación seguido por un 7,8% de estudiantes totalmente en desacuerdo. Esta aproximación de porcentajes permite decir que los estudiantes no perciben que haya un ajuste equilibrado en cuanto al tiempo dedicado por los docentes para desarrollar el trabajo de articulación.

Figura 23. Pregunta: ¿ El tiempo destinado por los docentes para la articulación facilita la implementación del SACI ?

En cuanto al ítem número 22, el 28,3% considera que la infraestructura y equipamientos están pensados para el evento final de articulación seguido por un 10,2% que se muestran totalmente de acuerdo, frente a una mayoría de porcentaje que se encuentra en desacuerdo el 38,6% acompañado por el 22,9% totalmente en desacuerdo como se aprecia el gráfico 24. Por lo que se puede afirmar que el espacio y recursos que se han sido brindado para el evento final de articulación no cubren en su totalidad lo requerido para el evento desde la mirada de los estudiantes.

Figura 24. Pregunta: ¿ La infraestructura y equipamientos están pensados para el evento final de articulación ?

Finalmente, sobre el ítem 23, el 53% de los estudiantes consideran el número de alumnos por grupo facilita la implementación del SACI seguido por un 16,9% que esta de acuerdo, frente a un 21,1% en desacuerdo y 9% totalmente en desacuerdo, como se puede observar en el gráfico 24. Lo que permite afirmar que el número de alumnos por grupo en el programa es el adecuado para llevar a cabo la articulación.

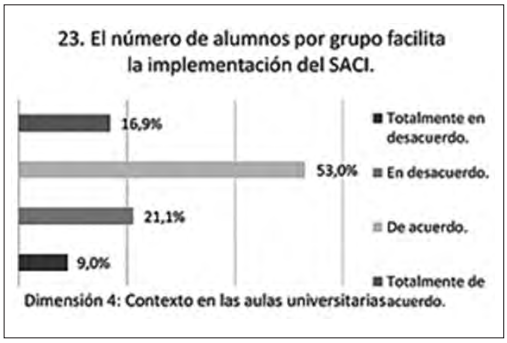


Figura 25. Pregunta: ¿ El número de alumnos por grupo facilita la implementación del SACI ?

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dimensión 1: Renovación Metodológica

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta dimensión, se pudo evidenciar que el uno de los mayores nivel de favorabilidad lo obtuvo la percepción sobre la capacitación de los docentes para la implementación del SACI, con un 78,3% de estudiantes con percepción positiva en este aspecto, superado por el 80,1% de los estudiantes que consideran que los docentes son conscientes de la necesidad del SACI. Lo anterior demuestra la pertinencia de la implementación un modelo pedagógico que maneje procesos de articulación de las competencias a partir de un enfoque de evaluación formativa desde un modelo de retroalimentación contemporáneo. Este modelo se sustenta desde la propuesta de Hattie y Timperley (2007), quienes sostienen que la retroalimentación debe reducir la diferencia entre lo que el estudiante sabe y el desempeño esperado.

Por otro lado, en esta dimensión también se pudo evidenciar que el mayor nivel de desfavorabilidad lo obtuvo la percepción sobre la cantidad de recursos con los que cuentan los docentes para la implementación del SACI con un 43,3% de estudiantes que consideran que es insuficiente.

Dimensión 2: Instrumentos

Los resultados obtenidos permiten evidenciar que los estudiantes tienen una mejor percepción sobre la socialización del instrumento de articulación por parte de los docentes con un 92,2% de estudiantes con percepción positiva en este aspecto, así como, un 78,3% de los estudiantes consideran que el diseño del instrumento permite la recolección de la información necesaria para el producto de articulación. Estos resultados permiten identificar que el instrumento responde a las exigencias del modelo de retroalimentación, como lo plantea Gallardo (2012) esta debe facilitar el monitoreo permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, que debe darse en coordinación a los objetivos y estrategias en términos claros.

Por otra parte, en esta dimensión también se pudo evidenciar que un número importante de los estudiantes, a pesar de tener una perspectiva sobre el diseño del instrumento, tienen una percepción menos positiva sobre la manera

en la que el instrumento presenta la información necesaria para el proceso de articulación ya que un 31,9% de estudiantes consideran que no es clara y precisa, lo que indica que hay que complementar la información que los docentes presentan en el instrumento.

Dimensión 3: Implementación del SACI

Esta dimensión mostró que el mayor nivel de favorabilidad lo obtuvo la percepción sobre el fomento a la investigación en el aula generado por la implementación del SACI, con un 90,4% de estudiantes con percepción positiva en este aspecto, seguida de 89,6% de los estudiantes que consideran que el SACI facilita la implementación del modelo pedagógico integrador interestructurante. De esta manera, se logra evidenciar que los estudiantes perciben el SACI como una herramienta que favorece la implementación del modelo pedagógico de la Uceva. Apoyando este planteamiento, Giraldo (2020) argumenta que el sistema de articulación responde a una necesidad imperativa de contar con una herramienta que facilitara la aplicación del modelo pedagógico de la Uceva y el desarrollo de las competencias.

En contraste, en esta dimensión también se pudo evidenciar que el mayor nivel de desfavorabilidad lo obtuvo la percepción sobre la articulación que realizan los docentes de sus asignaturas con las demás asignaturas del semestre, ya que el 31,3% de estudiantes consideran que no se logra, seguido de 24,7% de estudiantes que consideran que los docentes no llevan a cabo la socialización del instrumento para articulación al inicio de semestre.

Dimensión 4: Contexto en las aulas universitarias

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta dimensión, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes, un 69,9 %, tienen una buena percepción sobre el número de alumnos por grupo, esta percepción apoya los postulados de Hattie, y Timperley, (2007), quienes afirman que la retroalimentación es entendida como la información sobre el desempeño o aprendizaje, esta información no se limita a la dada por el maestro o los libros sino que los compañeros constituyen una fuente importante de retroalimentación.

Por otro lado, en esta dimensión también se pudo evidenciar que un número importante de estudiantes no tienen una percepción positiva sobre la

infraestructura y equipamientos destinados para el evento final de articulación, el 54,3% de estudiantes consideran que no están pensados para este, así como, el 25,3% de los estudiantes consideran que el tiempo destinado por los docentes para la articulación no facilita la implementación del SACI.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que los estudiantes perciben que el sistema (SACI) es pertinente y favorable para la implementación del modelo pedagógico de la Uceva, al tiempo que articula las competencias a partir de un enfoque de evaluación formativa desde un modelo de retroalimentación contemporáneo. Por lo tanto, desde a mirada de los estudiantes, los instrumentos del sistema responden a las exigencias del modelo de retroalimentación, toda vez que facilita el monitoreo permanente del proceso de enseñanza aprendizaje, en coordinación a los objetivos. De igual forma es importante resaltar que, los estudiantes tienen una buena percepción sobre el número de alumnos por grupo, reconociendo que los compañeros constituyen una fuente importante de retroalimentación.

En cuanto a las oportunidades de mejoramiento de sistema, desde la perspectiva de los estudiantes, es importante trabajar en la cantidad de recursos y el tiempo con los que cuentan los docentes para la implementación, así como, en complementar la información que brindan los instrumentos sobre la evaluación de las fases y el producto de articulación de manera que logre ser más clara y precisa. Por otra parte, se debe capacitar a los docentes para que logren articular las asignaturas entre si y hagan uso del instrumento desde el inicio del semestre y diligencien la información completa que los instrumentos requieren

REFERENCIAS

Gallardo Córdova, Katherina Edith, Gil Rendón, María Eugenia, Contreras Durán, Baltazar, García Hernández, Evelyn, Lázaro Hernández, Roger Alberto, & Ocaña Jiménez, Lilibeth. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. Sinéctica, (39), 01-19.

Gonzalez, H., Villota, J & Ramos, L. (2018). The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. English Language Teaching. Vol. 11, No. 4, 101-106.

Giraldo, A. (2020) Modelo de retroalimentación. En Giraldo C. y Ramirez, E, Sistema de Articulación del Currículo Integrado (SACI). (págs. 32–40).

Hattie, J y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Hattie y Gan (2011). Capítulo 13. Instrucciones basadas en el Feedback. En Mayer y Alexander, Handbook of Reasearch on learninig and instruction, New York.: Taylor & Francis e-Library.

López Pastor, V.M.(2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S.: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 93-119

Martínez Rizo, F. (2012) Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación Formativa. Revisión de literatura. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 15 Consultado en http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/291/453

Poggi, M. (2008). Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 36-47. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html.

Ramos, L. (2019). Reflexiones sobre el concepto de formación de docentes en lengua extranjera en Colombia. Revista Boletín Redipe. 8,(7), 61-72.

Rivera, C. et al. (2017). Assessment strategy by competences to develop critical reading in fifth grade students, International Journal of Current Research, 9, (08), 55993-55999.

Rivera, C. (2019). Cómo se adquiere el aprendizaje desde el estudio neuropsicológico de los procesos mentales de la memoria y las funciones ejecutivas. En A. Varios, Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento 2019 (págs. 293-309). Cali y Palmira: Redipe.

Román Maldonado, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line.Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Febrero-Mayo, 1-18.

Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. Studies in Educational Evaluation, 20, 1, 3-21.

Calidad e investigación en la licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca 2010-2019

Lizeth Ramos Acosta. Unidad Central del Valle del Cauca.[30]
Gonzalo Romero Martínez. Unidad Central del Valle del Cauca.[31]
Claudia Patricia Rivera Sánchez. Unidad Central del Valle del Cauca.[32]
Carlos Hernán Méndez Díaz. Unidad Central del Valle del Cauca.[33]

30 Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista en Docencia para la Educación Superior y Magíster en Educación Superior. Docente Tiempo Completo y Coordinadora de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. CORREO: lramos@uceva.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9035-1992.
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com.co/citations?user=y25d6bcAAAAJ&hl=es
31 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras y Magíster en Educación Bilingüe. Docente Tiempo Completo y Coordinador de la Maestría en Bilingüismo y Educación de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. CORREO: gromero@uceva.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6097-5104
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=ZmeMZu4AAAAJ&hl=es
32 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras. Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente Tiempo Completo y Coordinadora de la Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. CORREO: cprivera@uceva.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1867-2852
GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/citations?user=VAy28o0AAAAJ&hl=es
33 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Especialista en Gerencia Educativa con Énfasis en Gestión de Proyectos. Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Docente Tiempo Completo y Vicerrector de Bienestar Universitario de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva. CORREO: cmendez@uceva.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7739-8510 GOOGLESCHOLAR:https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=BMyEH2wAAAAJ

RESUMEN

La investigación en educación superior se ha convertido en un factor fundamental para alcanzar los indicadores de calidad. Es por esto que la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, se ha planteado como meta el fortalecimiento de sus procesos investigativos, para lo cual es necesario realizar una caracterización de los proyectos de investigación realizados por los estudiantes y docentes en el período comprendido entre 2010-2019. Por lo tanto, el presente artículo presenta los resultados de dicha caracterización y sus implicaciones en el desarrollo de las líneas del grupo de Investigación en Lingüística Aplicada que soporta los procesos de indagación en el programa. Entre los resultados encontrados, se encuentra que el 50% de los trabajos realizados hacen parte de la línea Procesos de Enseñanza y el 50% restante se ubica principalmente en la línea de procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, seguido por trabajos en la línea de sociolingüística y procesos de desarrollo del pensamiento crítico. Lo anterior permitió visibilizar los avances del grupo de Investigación para impulsar aquellas líneas de investigación que poseen una poca producción, además de considerar su ajuste o la creación de nuevas si se hace necesario.

PALABRAS CLAVE: calidad, investigación, formación de docentes, lenguas extranjeras.

ABSTRACT

Researching in higher education has become a key factor in achieving quality indicators. This is why, the Degree in Foreign Languages with Emphasis in English from the Unidad Central del Valle del Cauca, has raised as a goal the strengthening of her research processes for which it is necessary to carry out a characterization of the research projects carried out by students and teachers in the period 2010-2019. Por lo tanto, el presente artículo presenta los resultados de dicha caracterización y sus implicaciones en el desarrollo de las líneas del grupo de Investigación en Lingüística Aplicada que soporta los procesos de indagación en el programa. Among the results found, it is found that 50% of the works carried out are part of the Teaching Processes line and the remaining 50% are located mainly in the line of foreign language learning processes, followed by works in the line of sociolinguistics and processes of development of critical thinking. This

made it possible to make visible the advances of the Research Group to promote those lines of research that have little production, in addition to considering their adjustment or the creation of new ones if necessary.

KEY WORDS: quality, research, teacher education, foreign languages.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE CALIDAD

En las últimas décadas, la calidad de la educación superior ha sido una preocupación constante de académicos, administradores e investigadores de las instituciones de educación superior tanto a nivel nacional como internacional. Desde inicios de este siglo, se ha venido promoviendo una serie de normativas que buscan garantizar la prestación del servicio de educación con calidad, concepto que proviene de los años noventa del siglo pasado con los modelos de gestión de la empresa productiva.

Desde 1980, el interés por la calidad de la educación empieza a tomar fuerza en las agendas nacionales en América Latina (Vidal, 2007). Sin embargo, su significado remite a múltiples factores que son asumidos de manera diversa desde las realidades y contextos a los que hace referencia. Tal y como lo explican Orozco, Olaya y Villate (2009), la calidad de la educación constituye uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se discuten las políticas en torno a ella. Además de esto, los autora Rivera et al (2017) sostienen que la calidad educativa debe ir de la mano con procesos pertinentes de evaluación de los factores que conforman el contexto escolar. Con la masificación de la educación y más recientemente, el fenómeno de la globalización, la preocupación por la calidad de la educación se convierte en uno de los factores de mayor importancia en las entidades gubernamentales encargadas por el control y vigilancia de este servicio.

Algunos autores como Arredondo (1992) definen la calidad de la educación desde una perspectiva social e histórica de carácter complejo y que va más allá del ámbito del aula de clase. Por su parte, López (2006) expresa que la calidad es un concepto que está asociado al Proyecto Educativo Institucional (su misión, visión y principios), lo cual implica un compromiso con la comunidad. Lo anterior supone que, la calidad está sujeta a unas condiciones contextuales que se alejan de nociones universales para su definición y medición tal como

lo expresa Bernasconi (2009). En dicho sentido, la calidad se asocia a aspectos como la pertinencia de una institución o programa académico, su impacto en el contexto y en las transformaciones sociales que estos impulsen (Castaño y García, 2012).

En cuanto a la noción de calidad en la educación superior, la Unesco (1998), planteó el carácter multidimensional de este concepto en el cual incluye las funciones, actividades de enseñanza, becas, infraestructura e investigación tanto de las instituciones y sus programas académicos. Es evidente que, desde este organismo internacional, la calidad en la educación superior debe entenderse desde su complejidad. Así, de acuerdo con Castaño y García (2012), esta no solo depende de un factor sino de múltiples factores para su comprensión y evaluación. En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), es un organismo encargado de realizar el proceso de acreditación de programas e instituciones bajo lineamientos claros y alineados a estándares internacionales. La conformación de un Consejo Nacional de Acreditación responde a una necesidad de otorgar credenciales de acreditación a las instituciones y programas que cumplen con las condiciones necesarias para ofrecer un servicio educativo de calidad a nivel nacional y, además, entrar en consonancia con las tendencias, sistemas de evaluación y retos de la educación superior en América Latina y el mundo.

Por otra parte, en Colombia, la calidad en la educación es un elemento fundamental para el logro de las metas establecidas en el Plan de Desarrollo Nacional 2018-2022 "Pacto por Colombia, pacto por la equidad". Dentro de los objetivos trazados en el PND, el gobierno nacional se ha propuesto el fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior IES públicas mediante un aumento de la cobertura en educación superior que pase del 53% al 60%. Adicionalmente, el PND registra que un 37,9% de los estudiantes acceden a instituciones y programas de educación superior acreditados en alta calidad. Es así como el gobierno nacional ha planteado como estrategia para lograr una educación de calidad que garantice un futuro con oportunidades para todos, asignar recursos adicionales para que las IES públicas mantengan su sostenibilidad al mismo tiempo que mejoren la calidad de la educación que imparten.

LA INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS DE LA UCEVA.

La Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva), es una institución de educación superior pública que reconoce su compromiso con la formación de profesionales competentes e innovadores en el marco de una cultura de alta calidad. Prueba de ello son los procesos de renovación de registros calificados y acreditación de alta calidad que ha adelantado en los últimos años. El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca cuenta con acreditación de alta calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional en 2017. La renovación de la acreditación del programa genera en sus dinámicas internas procesos de revisión y ajustes a los desarrollos académicos y administrativos. Por ello, la investigación es uno de los factores de calidad que permite evidenciar el avance en el proceso de formación de los estudiantes y uno de los pilares para el desarrollo de un país. Por lo tanto, desde el mismo programa, se han realizado investigaciones con los estudiantes para evaluar indicadores de calidad que han contribuido a la toma de decisiones (Romero, Agudelo, Borda, 2018).

Colombia, como uno de los países en vía de desarrollo, debe impulsar la investigación a fin de proponer soluciones a los problemas sociales que enfrenta la población. En este mismo sentido, Ramos (2019) plantea que la formación de los docentes es un elemento fundamental en la transformación de las prácticas pedagógicas e investigativas y la calidad de la educación de toda nación

. Lo anterior, requiere de acciones puntuales a nivel institucional que permitan comprender cuáles han sido las apuestas investigativas, tal y como es el caso del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca. Aunado a lo anterior, González, Villota y Ramos (2018), afirman que la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje presenta una estrecha relación con los procesos de formación de los maestro, ya que el concepto de aprendizaje ha jugado un papel fundamental en la creación de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que hacen parte del quehacer docente (Rivera C. 2019). La calidad de la educación, la formación

de los maestros y la indagación se conjugan en el ámbito universitario bajo los ejes misionales de docencia, investigación y extensión.

Desde esta óptica, desde la cual la investigación formativa juega un papel crucial para el desarrollo de la ciencia desde la educación, surgió en el 2014 el grupo de Investigación en Lingüística Aplicada ILA; como una acción del plan de mejoramiento de la calidad del programa académico estudiado. Dentro de sus cuatro (4) líneas de investigación que giran en torno al mismo currículo de la licenciatura y a los avances en la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, se han llevado a cabo múltiples estudios investigativos con docentes y estudiantes; algunos de ellos cuentan con publicaciones de alta visibilidad; por ejemplo, en la línea de enseñanza se ha innovado desde modelos de integración de contenido y lengua extranjera en instituciones educativas de la región (Medina, Vargas, Romero, 2018; Quintana, Restrepo, Romero, Cárdenas, 2019); implementación de las TIC en la enseñanza del inglés (Salazar, Pérez, González, Romero, 2019). Desde los procesos de aprendizaje, se han indagado las estrategias, estilos y variables socioafectivos en el aprendizaje de las lenguas (Romero, Vargas, Ospina, 2017; González, Córdoba, Giraldo, 2019). Igualmente, se han realizado estudios sobre los procesos de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios (Mina, Caicedo, 2017; 2019) y estudios sociolingüísticos sobre etnoeducación (Caicedo, Ramírez, Zabala, González, 2018). Además de otros estudios de docentes y los trabajos de grado que merecen ser caracterizados por medio de estos tipos de estudios.

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, a partir de los planteamientos de Creswell (2014). De igual forma, el diseño histórico- documental permitió la recolección y clasificación de los datos, en este caso, los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y los proyectos de investigación de los docentes del grupo de investigación ILA en el período comprendido entre 2010 a 2019 . El alcance de esta investigación fue descriptivo a fin de dar cuenta del proceso investigativo que se ha realizado al interior del programa en el lapso de tiempo escogido.

Como consecuencia de lo antes planteado, este documento recoge los resultados del proyecto de investigación: La investigación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Uceva: Una mirada prospectiva y retrospectiva del proceso. Dicho proyecto tuvo por objetivo la revisión y evaluación de los procesos investigativos al interior del programa para analizar los avances, tendencias o experiencias significativas que se han obtenido desde 2010 hasta 2019. Adicionalmente, el proyecto se planteó a partir de la necesidad encontrada al interior del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, teniendo en cuenta que, a la fecha no existe un documento de consulta que permita evidenciar los desarrollos de las líneas de investigación del programa y del grupo Investigación en Lingüística Aplicada (ILA).

RESULTADOS

A continuación, se presentan, en primer lugar, los resultados de la sistematización de los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca. La gráfica 1 muestra un diagnóstico de frecuencia respecto a las líneas de investigación más utilizadas dentro de los proyectos investigativos de pregrado, realizados en dicho programa, desde el año 2010 hasta el año 2019. El grupo de Investigación en Lingüística Aplicada que soporta los procesos investigativos de docentes y estudiantes del programa académico, cuenta con cuatro (4) líneas de investigación: Procesos de enseñanza en lenguas extranjeras, procesos de aprendizaje en lenguas extranjeras, prácticas de traducción y procesos de desarrollo del pensamiento crítico; las cuales cuentan con producción heterogénea como lo muestra la gráfica 1. Aunque formalmente no se ha registrado la línea de investigación en sociolingüística y etnoeducación, se observa el interés investigativo sobre esta temática gracias a los trabajos realizados por estudiantes y docentes del programa.

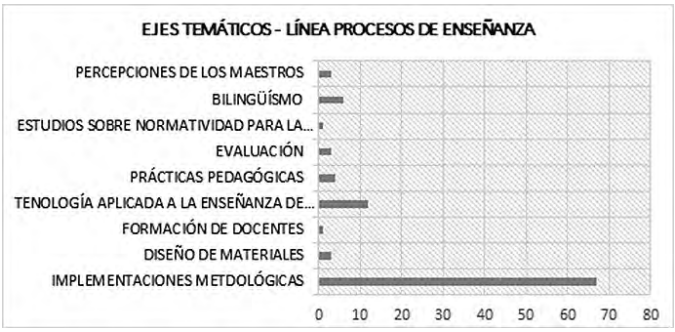
Figura 1: Consolidado de las líneas de investigación de los estudiantes.

Como se puede observar, la línea de investigación en procesos de enseñanza en lenguas extranjeras cuenta con una producción bastante amplia alcanzando un total de cien trabajos frente a veintiocho trabajos de la línea de procesos de aprendizaje y en menor escala la producción de las líneas de pensamiento crítico y traducción.

Es evidente que la línea de procesos de enseñanza es una línea de trabajo fuerte en el programa gracias a los intereses investigativos que en su interior se desarrollan. Con el fin de establecer con mayor claridad qué se investiga al interior de cada línea, los investigadores realizaron una categorización de los trabajos de grado realizados a partir de los ejes temáticos asociados a la línea de investigación en procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

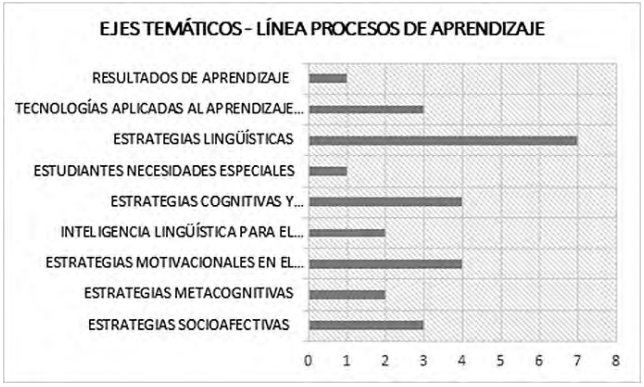
Al realizar una clasificación de los ejes temáticos que se abordan en dicha línea se encuentra un abanico de posibilidades que responde a las necesidades de indagación sobre la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés. En la gráfica que se presenta a continuación se exponen los ejes temáticos en los cuales se enmarcan los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva.

Figura 2: Ejes temáticos de la línea Procesos de Enseñanza – Estudiantes.



La gráfica 2 muestra un amplio desarrollo de trabajos de investigación sobre implementaciones metodológicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Lo anterior se explica a partir de las necesidades contextuales encontradas en los diferentes espacios educativos donde los estudiantes realizan su práctica pedagógica. En segundo lugar se observa un interés por temáticas sobre el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera y el bilingüismo. En ambos casos, se trata de asuntos de gran relevancia y pertinencia actual en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En menor escala, también se observan desarrollos en temáticas como: diseño de materiales, evaluación, percepciones de los maestros, prácticas pedagógicas, estudios sobre normatividad y formación de docentes.

Figura 3: Ejes temáticos de la línea Procesos de Aprendizaje – Estudiantes.

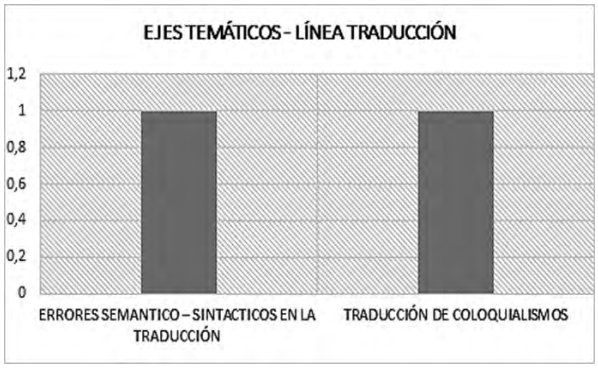


En cuanto a los ejes temáticos abordados en la línea de investigación en procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras del grupo ILA, se evidencia un

recorrido amplio representado en trabajos sobre implementación de estrategias lingüísticas para el aprendizaje del inglés, seguido por implementación de estrategias cognitivas, motivacionales y socioafectivas en el aprendizaje de la lengua inglesa, así como también el uso de tecnologías aplicadas al aprendizaje de la lengua extranjera. En menor escala, se cuenta con estudios sobre resultados de aprendizaje y necesidades especiales.

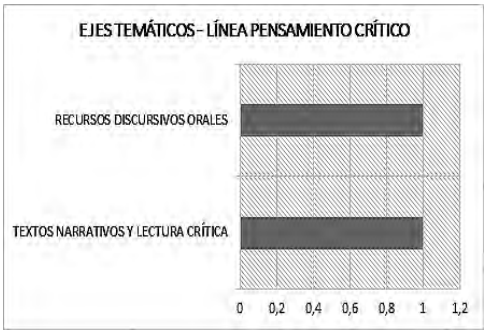
La siguiente gráfica muestra la producción de la línea de traducción del grupo ILA. Como se puede observar, se trata de dos (2) trabajos sobre traducción: uno de ellos estudió los coloquialismos y el otro los errores semántico-sintácticos en este proceso. Si se compara la producción de esta línea con las anteriores, se puede evidenciar una marcada diferencia entre ellas. Lo anterior se explica por un cambio en el plan de estudios de la Licenciatura, el cual contaba con asignaturas específicas sobre traducción e interpretación hasta el 2011.

Figura 4: Ejes temáticos de la línea de traducción – Estudiantes.



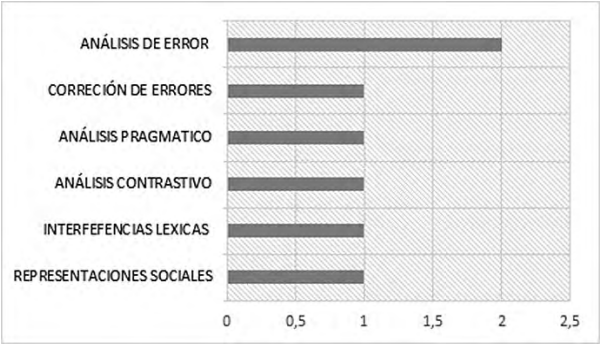
Por su parte, la línea de investigación en procesos de desarrollo del pensamiento crítico también presenta un número reducido de trabajos sobre este componente. Los ejes temáticos abordados desde esta línea de investigación se centran en los recursos discursivos orales y los textos narrativos y la lectura crítica.

Figura 5: Ejes temáticos de la línea Pensamiento Crítico – Estudiantes.



En contraste, al revisar la producción académica asociada a la línea de investigación en sociolingüística, se observa una variedad de ejes temáticos relacionados con: análisis y corrección de errores, análisis pragmático, análisis contrastivo, interferencias léxicas y representaciones sociales. Estos trabajos reflejan el interés de los estudiantes por profundizar en aspectos sobre el aprendizaje o enseñanza del inglés desde sus propias experiencias como aprendices de la lengua o como futuros docentes y su rol en el mejoramiento de estos procesos.

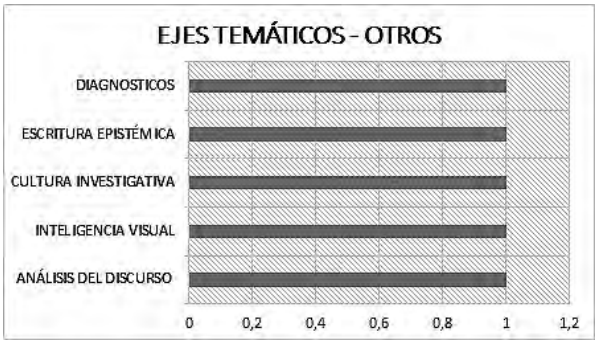
Figura 6: Ejes temáticos de la línea Sociolingüística – Estudiantes.



Aunque el grupo de Investigación en Lingüística Aplicada (ILA) ha declarado formalmente ante la institución y Colciencias cuatro líneas de investigación, existe un número no despreciable de trabajos de grado que, aunque no encajan en las líneas existentes y sus ejes temáticos, han sido realizado con el fin de aportar a la comprensión de fenómenos directamente relacionados con

los procesos académicos o educativos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva. La gráfica muestra que se cuenta con un (1) trabajo sobre: diagnósticos del programa, cultura investigativa en la Licenciatura, inteligencia visual, análisis del discurso y escritura epistémica.

Figura 7: Ejes temáticos de otras líneas - Estudiantes



INVESTIGACIONES REALIZADAS POR LOS DOCENTES

Como una forma de conocer el desarrollo de las líneas de investigación del grupo ILA, también se tomaron en cuenta las investigaciones realizadas por los docentes del programa. El gráfico que se presenta a continuación, recoge el consolidado de dichos proyectos.

Figura 8: Consolidado de los trabajos de investigación de los profesores.

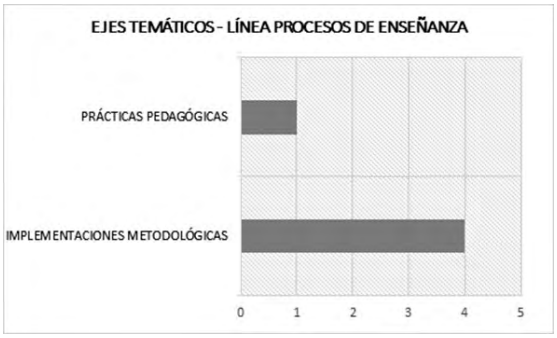
Como se puede observar, a diferencia de los estudiantes de la

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva, los docentes han desarrollado mayormente trabajos investigativos en la línea de procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras alcanzando un total de ocho (8) proyectos de investigación sobre esta temática. En cuanto a la línea de procesos de enseñanza, se han realizado un total de cinco (5) proyectos y en la línea de desarrollo de pensamiento crítico se cuenta con un total de tres (3). A la fecha, no se cuentan con estudios en la línea de traducción.

A continuación se presentarán los ejes temáticos abordados en cada uno de los proyectos de investigación de los docentes del programa y la línea del grupo ILA al cual se inscriben.

En primer lugar, en la línea de procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras, los ejes temáticos desarrollados en las investigaciones de los profesores del programa se inscriben en dos: prácticas pedagógicas e implementaciones metodológicas, como lo muestra la gráfica.

Figura 9: Ejes temáticos de la línea proceso de enseñanza - Docentes

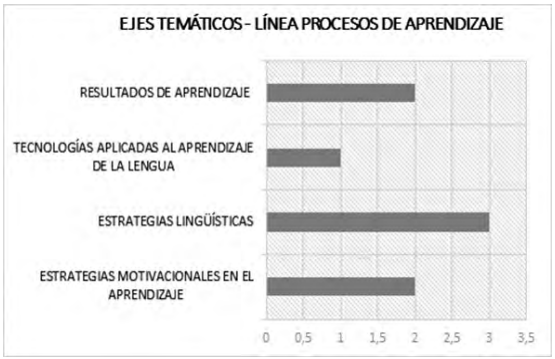


En la línea de procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, los ejes temáticos abordados son: implementación de estrategias lingüísticas, uso de estrategias motivacionales, resultados de aprendizaje y uso de tecnologías para el aprendizaje de la lengua meta.

Los ejes temáticos que son de interés investigativo para los docentes guardan similitud con los abordados por los estudiantes. Es así como, se observa un amplio desarrollo de trabajos que buscan la implementación de una

metodología específica para la enseñanza de la lengua, el estudio de estrategias lingüísticas y motivacionales para el aprendizaje del inglés y la indagación sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Figura 10: Ejes temáticos de la línea Procesos de Aprendizaje - Docentes.



La gráfica muestra los ejes temáticos de los proyectos de investigación desarrollados por los profesores del programa en la línea de procesos de aprendizaje de las lenguas.

A continuación se realizará la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación con los resultados de otros estudios similares de universidades que ofertan programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras o afines.

DISCUSIÓN

Al realizar un rastreo inicial sobre la investigación en lenguas extranjeras a nivel local y nacional se observan pocos trabajos sobre esta temática. Para la discusión se tomarán tres investigaciones, dos de ellas realizadas en el ámbito nacional y la tercera del ámbito internacional.

Algunos de los estudios encontrados, como el realizado por Ruiz y Bernal (2014) de la Universidad Libre en Bogotá y el estudio de Beltrán, Mayorga, Ospina y Zambrano (2015) en la Universidad de la Salle, son algunos de los ejemplos de trabajos realizados sobre los procesos investigativos en programas académicos de grado representados en los trabajos de grado de los estudiantes en universidades colombianas. Por su parte, la investigación de Candelo y

Gutiérrez (2012) analizan los procesos académicos del programa de licenciatura en lenguas a partir del estudio de los trabajos de grado de los estudiantes de dicho programa en la Universidad del Valle.

En primer lugar, el trabajo de grado realizado por Ruiz y Bernal (2014) tuvo por objetivo elaborar el estado del arte de los trabajos de grado realizados en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas, sustentados desde el primer semestre del 2009 al primer semestre del 2013. Los proyectos investigativos fueron clasificados por año y por categorías seleccionadas y posteriormente fueron sometidos a un análisis profundo y detallado para identificar como se encontraba cada línea al momento de abordar la investigación, así como las tendencias que existían respecto a las ciencias de la educación en la universidad. El estudio de Ruiz y Bernal (2014) obtuvo resultados similares al presente trabajo de investigación en lo que respecta al análisis de las líneas de investigación y su producción a partir de la clasificación de los proyectos realizados por los estudiantes del programa académico.

Por su parte, el trabajo realizado por Candelo y Gutiérrez (2012), centró su mirada en el análisis de los trabajos de grado de la licenciatura en lenguas extranjeras desde el 2004 hasta el 2010, tomando como eje investigativo la evaluación de los procesos académicos de la licenciatura en lenguas extranjeras inglés – francés. Este mismo, se presentó con el propósito de analizar y describir las características de los trabajos de grado del programa en términos de las áreas de conocimiento, los tipos de investigación utilizados, la correspondencia con los objetivos de formación del programa, el aporte al componente de investigación y la experiencia de la elaboración del TDG. Por ello, este estudio adoptó el enfoque de investigación evaluativa, la cual permite que aquellos datos y muestras significativas puedan ser traducidos en criterios valorativos en cuanto a la eficacia y el éxito del programa, lo que facilitó el análisis de la coherencia interna del mismo. En ese sentido, se decidió analizar un corpus de 97 monografías.

Los resultados de este estudio reportan que la mayoría de los trabajos de grado corresponden a problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por encima de trabajos en otras áreas del lenguaje como la literatura, la traducción, la sociolingüística, entre otras. Este resultado es similar a los hallazgos encontrados en el presente estudio. Se hace

evidente una fuerte tendencia a la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en menor escala temáticas sobre traducción y sociolingüística tal y como sucede en la licenciatura de la Unidad Central del Valle del Cauca.

En tercer lugar, la investigación de Beltrán, Mayorga, Ospina y Zambrano (2015) encuentra que las líneas de investigación con mayor producción de trabajos de grado en el programa se inscriben al campo de la pedagogía y didáctica principalmente. Las líneas de políticas públicas, calidad de la educación y cultura, fe y formación en valores, no cuentan con una producción amplia, aunque sus temáticas son fundamentales en la formación de los futuros licenciados. Este resultado no guarda estrecha semejanza con los resultados de la investigación aquí presentada puesto que, el programa de licenciatura en la Universidad de la Salle cuenta con tres énfasis: lengua castellana, inglés y francesa, razón por la cual las temáticas investigativas estudiadas giran en torno a campos disciplinares más generales como la pedagogía y la didáctica general.

Finalmente, a nivel internacional, el trabajo realizado por Ramírez (2011) sobre el estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México de 2000 a 2011, llevó a cabo la recolección de información frente a las investigaciones sobre dichos procesos y se enfocó principalmente en el estudio de las características de las investigaciones, de los agentes de la investigación, los contextos o condiciones en que se realizaron y el impacto de las mismas. El principal hallazgo de este estudio reporta que las investigaciones sobre la investigación en el área de lenguas extranjeras en México no son muy numerosas y poco difundidas. Lo anterior se asemeja a la situación que se presenta en Colombia, donde existen pocos trabajos que reporten los desarrollos alcanzados en lo referente a la investigación en lenguas extranjeras en el ámbito universitario.

En suma, los trabajos realizados tanto a nivel nacional como a nivel internacional, muestran un interés marcado por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) en los programas de formación inicial de maestros. Estudios específicos sobre el desarrollo del pensamiento crítico no aparecen en los estudios consultados y algunas investigaciones sobre aspectos relacionados con la sociolingüística se han desarrollado en menor escala. Sobresale también que la traducción, como línea de investigación, tiende a desaparecer del horizonte de indagación en los programas académicos de

licenciatura posiblemente dada la necesidad de generar respuestas a aspectos puntuales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

CONCLUSIONES

Las investigaciones formativas constituyen fuentes fundamentales para el autoconocimiento institucional y la toma pertinente de decisiones que contribuyan a procesos de cualificación de programas, facultades, escuelas, institutos, entre otros. En este contexto se inscribe la investigación realizada, la cual parte del presupuesto de que los procesos de masificación y globalización de la educación han generado gran interés por parte de las agencias y agentes educativos por analizar las condiciones de calidad de la educación.

En el caso específico del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva, se puede percibir como la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), aunado a los distintos procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de alta calidad, han influido de manera positiva en la cualificación tanto de las investigaciones realizadas por docentes como por el estamento estudiantil del referenciado programa, entre los años 2010 y 2019.

A tono con el momento histórico que vive la universidad pública en los ámbitos internacional, nacional y local, los procesos investigativos de docentes y estudiantes se constituyen en una prioridad e indicador básico para establecer, valorar los avances y determinar el posicionamiento de dichas instituciones en los distintos ranking que se establecen sobre el lugar que ocupan estas en el contexto universitario.

Con todo, es imposible que los procesos de indagación, búsqueda y construcción del conocimiento al interior de los programas, se potencie y materialice sin una infraestructura académica, administrativa y económica que así lo permita, y sobre todo, sin la existencia de procesos concretos de cualificación docente orientados al desarrollo de las competencias investigativas tanto en docentes como estudiantes, tópico que se ha venido implementando de manera paulatina en la Uceva, en la Facultad de Ciencias de la Educación y, por ende, en el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en

Inglés.

Es de subrayar que los resultados y la discusión que se presentaron en epígrafes anteriores, fueron fruto de una investigación orientada bajo el paradigma cualitativo, de carácter descriptivo con diseño histórico documental; se recopilaron y clasificaron los trabajos de grado de los estudiantes del programa de Licenciatura en referencia y los proyectos investigativos de los docentes del grupo de investigación ILA en el intervalo comprendido entre 2010 y 2019.

Este ejercicio de indagación -como se observa-, permite superar en la práctica, la falencia documental y objetiva que existió en el programa de licenciatura antes de los mencionados procesos, donde no se contaba con trabajos de investigación, ni fuentes que permitieran evidenciar los desarrollos académico-investigativo de las líneas de investigación del programa, y específicamente del grupo Investigación en Lingüística Aplicada (ILA). De esta manera, actualmente se cuenta con un insumo riguroso y confiable para el análisis, orientación, reorientación y reconocimiento histórico-académico del quehacer investigativo de docentes y estudiantes.

Recapitulando, se puede plantear que este tipo de ejercicios investigativos deben constituirse en una labor permanente en la Facultad de Ciencias de la Educación y en los programas adscritos a ella; en la medida en que permiten valorar cuantitativa y cualitativamente, la trayectoria de las investigaciones formativas, disciplinares y con incidencia social realizadas por los estudiantes y docentes que constituyen el dinamo de la vida universitaria.

REFERENCIAS

Arredondo, V.M. (1992). Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior. Estudios y Ensayos.
Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res083/art2.htm.

Beltrán, J., Mayorga, D., Ospina, L. y Zambrano, L. (2015). Estado del arte de los trabajos de grado de los estudiantes de lengua castellana, inglés y francés de la universidad de la salle entre 2010 y 2014. Tesis de pregrado Universidad de

la Salle. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/index.4.html

Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir? ¿Cuáles son las dimensiones claves? Conferencia presentada en la VII jornada universitaria: calidad de los aprendizajes y formación universitaria, desafíos y estrategias. Universidad Católica de Uruguay. Disponible en: http://www.cpce.cl/investigadores-anillo/6-andres-bernasconi

Caicedo, A., Ramírez, G., Izquierdo, N., González , N., "Aplicando saberes de la Cátedra de estudios Afrocolombianos Desde la Transversalización en las áreas del conocimiento" En: Colombia 2018. ed:Unidad Central del Valle del Cauca ISBN: 978-958-8519-69-2

Candelo, A. y Gutiérrez, V. (2012). Evaluación de los procesos académicos de la licenciatura en lenguas extranjeras inglés – francés: análisis de los trabajos de grado de la licenciatura en lenguas extranjeras desde el 2004 hasta el 2010. Tesis de pregrado Universidad del Valle.

Castaño-Duque, G. A., García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano.Educ. Educ. Vol. 15, No. 2, 219-243.

Creswell, J. (2014). Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Sage, 4th edition.

González DK, Córdoba Gonzáles Ángela M, Giraldo Fúquene AS. El papel del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del método basado en el proyecto en estudiantes de la escuela secundaria de una escuela en Colombia. bol.redipe [Internet]. 1 de agosto de 2019 [citado 15 de mayo de 2020];8(8):153-67. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/808

Gonzalez, H, Villota, J, Ramos, L. (2018). The education of an English professor: The biographycal narrative. English Language Teaching, 11 (24), 101-106.

López, F. (2006). Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudio de casos (1ª ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Mina Gómez, P. A., & Caicedo Saldaña, H. (2019). Trends of Thought That Allow College Students Reasoning Critically Through Everyday Situations. INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES, 11, 74-79.

Mina Gómez, P. A., & Caicedo Saldaña, H. (2019). La motivación y su uso en la resolución de problemas. Revista Boletín Redipe, 8(8), 95-100. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.803

Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. https://id.presidencia.gov.co/especiales/190523-PlanNacionalDesarrollo/documentos/BasesPND2018-2022.pdf

Orozco, J. C, Olaya, A y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 161-181.

Quintana Aguilera. J. A., Restrepo Castro. D., Romero Martínez. G., y Cárdenas Messa. G. A. (2019). The effect of Content and Language Integrated Learning on the development of English reading comprehension skills. Lenguaje, 47(2), 427-452. doi: 10.25100/lenguaje.v47i2.7699

Ramírez-Romero, J.L. (2011). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en México (2000-2011).

En: Alicia Ávila, Alma Carrasco Altamirano, Alma Adrianna Gómez Galindo, María Teresa Guerra Ramos, Guadalupe López Bonilla y José Luis Ramírez Romero (Coordinadores). Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras. México: COMIE. Pp. 297-341.

Ramos, L. (2019). Reflexiones sobre la formación de lengua extranjera en Colombia. Revista Boletín Redipe, 8 (7), 61-72.

Rivera, C. et al. (2017). Assessment strategy by competences to develop critical reading in fifth grade students, International Journal of Current Research, 9, (08), 55993-55999.

Rivera, C. (2019). Cómo se adquiere el aprendizaje desde el estudio neuropsicológico de los procesos mentales de la memoria y las funciones ejecutivas. En A. Varios, Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento 2019 (págs. 293-309). Cali y Palmira: Redipe.

Romero Martínez, G., Agudelo Pinta, D., Borda Santacruz, L.A. (2018) CIPP Model to Evaluate the Principles Applied to Develop the Input Skills in the Bachelor Degree Program of EFL. International Journal of Education and Learning Systems, 3, 117-128

Romero Martínez, G., Vargar, L.D., Ospina, P.A. Jazz Chants as a didactic strategy for learning vocabulary in kindergarteners. International Journal of Current Research, 9, (11), 60872-60876.

Ruíz, H. y Bernal, Y. (2014). Estado del arte de los trabajos de grado realizados en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre desde el primer semestre de 2009 al primer semestre de 2013. Tesis de pregrado Universidad Libre. Disponible en: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7938/RuizVelasquezHelen2014.pdf?sequence=1

Salazar Chica MA, Pérez Tamayo GE, González Ocampo DK, Romero Martínez G. Análisis de comunidades cerradas de Facebook para mejorar el desarrollo del vocabulario en inglés como lengua extranjera a través del método clase invertida. bol.redipe [Internet]. 1 de agosto de 2019 [citado 15 de mayo de 2020];8(8):168-79. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/809

Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. Revista Iberoamericana de Educación, 44(4).

UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. (Tomo I, pp. 1-141). Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf.

Fostering reflective teaching through a viral community of practice with pre-service teachers from two Colombian universities

Diana Katherine González Ocampo [34]
Unidad Central del Valle

Astrid Ramírez Valencia [35]
Universidad Distrital, Bogotá

Manuel Alejandro Salazar Chica [36]
Unidad Central del Valle

ABSTRACT

Virtual Communities of Practice (VCoP) are online spaces where learning occurs by discussing experiences and practices with peers from the same or often different geographic spaces. In educational settings, VCoP can act as

34 Mg. Diana Katherine González O. Director of International Affairs Office at Uceva University. Member of the research group ILA. dkgonzalez@uceva.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-4523-0673

35 Phd. Astrid Ramírez Valencia: Professor at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Teaching practice coordinators. aramirezv@udistrital.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-3025-5982

36 Mg. Manuel Alejandro Salazar Chica. Professor at Uceva University. ICT coordinator at the BA on Foreign Languages Program. masalazar@uceva.edu.co https://orcid.org/0000-0001-5633-7268

potential resources pre-service teachers can use to interact with colleagues and promote an in-depth collective reflection of the teaching exercise. Under these premises, the conducted study aimed at creating a VCoP implementation among pre-service English teachers from two Colombian universities and analyzing its incidence on the participants´ reflective teaching. The research had a qualitative approach and it was developed under the virtual Ethnography principles (Hine, 2000). Data was collected through questionnaires proposed in the VCoP mediated by a blog. The information was coded and categorized per theoretical themes and then interpreted in contrast with theory on. The results showed the meanings community members assigned to the problems they faced in their practice and the challenges teachers had at the moment of teaching English as a Foreign Language. Participants highlighted using these virtual spaces benefit self-evaluation and transformation of their views on education and their role and identity as teachers. This discussion suggests higher education stakeholders must consider the incorporation of virtual strategies and the promotion of reflective teaching practices as a blueprint in future teacher training programs.

KEY WORDS: Virtual Communities of Practice, Reflective Teaching, Pre-service English teachers, ELT

RESUMEN

Las Comunidades Virtuales de Práctica CVP son espacios en línea donde el aprendizaje ocurre a través de la discusión de experiencias y práctica con pares, de diferentes o con frecuencia diferentes espacios geográficos. En contextos educativos, as CVP pueden actuar como recursos potenciales que los docentes en formación pueden usar para interactuar con sus pares y promover una reflexión colectiva profunda sobre su ejercicio de enseñanza. Bajo estas premisas, el estudio tuvo como objetivo el implementar una CVP entre los docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas y analizar su incidencia en la enseñanza reflexiva de los participantes. La investigación optó por un enfoque cualitativo y se desarrolló a través del método de la etnografía virtual (Hine, 2000). Los datos se recolectaron mediante cuestionarios propuestos en la CVP y que fueron mediados por el blog. La información fue codificada y categorizada por temas en común y luego interpretada a la luz de la teoría. Los participantes resaltaron que usar estos espacios virtuales benefician la autoevaluación y la transformación de sus visiones en educación y su role e

identidad como profesores. Esta discusión sugiere que los las instituciones encargadas de formar los futuros docentes deben considerar como parte de su importante de formación, la incorporación de estrategias virtuales para la promoción de prácticas de enseñanza reflexivas

PALABRAS CLAVE: Comunidades virtuales de práctica, enseñanza reflexiva, docentes en formación, Enseñanza del inglés como lengua extranjera.

INTRODUCTION

The emergent technologies and their role in EFL settings have brought several opportunities to generate knowledge based on alternative forms of online interaction and information exchange. Many of the tools provided by Information and Communication Technologies (ICT´S) can be used by pre-service teachers as a resource for reflecting on their own teaching exercise and effective teaching practices. In that sense, virtual communities of practice have been gaining attention as online environments where participants share and disseminate knowledge and learn collaboratively from others. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998a; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). A community of practice is seen as a group of people who meet with the purpose of sharing ideas, find solutions and innovate, joining their forces for the continuous development of a specialized area of knowledge (Wenger, 2000). That is to say, communities are created under the desire and purpose of learning from others´ practices throughout interaction and collaboration. Hence, they are set under their own objectives and rules and become sustainable thanks to the exchange of bits of knowledge regarding a common topic of conversation.

According to the prior, using virtual communities of practice as a resource for learning about the pre-service teaching exercise, through the act of sharing experiences and practices constitutes an effective strategy to promote not only professional development but an in-depth reflection of the pre-service teacher's pedagogical exercise. Therefore, it seems accurate to raise the discussion on the designing and evaluation of virtual communities of practice as a tool for future teachers to reflect on their own practices and enhance learning by interacting and socializing information with the peers engaged in a community. Thus, the

relevance of exploring these forms of media interaction and its outcomes in the pre-service teacher's reflective practices.

Considering the importance of incorporating virtual spaces as strategies pre-service teachers can use to reflect on their practices while sharing information with others and based upon the need of documenting such reflections; a virtual community of practice was designed and implemented by two groups of pre-service teachers from two Colombian universities. The virtual community of pre-service teachers was built with the purpose of expressing thoughts, perceptions, common interests and experiences about teaching in different Colombian school settings and to analyze their considerations as a source for discussion as well as means for collective learning, knowledge management development and improvement of their own practices. Virtual communities of practice foster reflective teaching since they allow pre-service teachers to analyze and evaluate their pedagogical experience. Similarly, these gradually grow into online scenarios where participants raise awareness about the challenges and benefits of teaching English and open their minds to the transformation of their lessons and methodologies (Olaya, 2018).

THEORETICAL FRAMEWORK

Virtual Communities of Practice

The concept of a community of practice (CoP) has its origins in Lave & Wenger´s work (1991) and Wenger's social learning theory (1998) and his assumptions of learning as an active and social process mediated by interaction. The term basically refers to groups of people gathered around a common goal which is often focused on sharing professional practices (Wenger et al, 2002). After the ICT´S spread and the rise of online collaboration tools (Ardichvili, 2008), the term virtual community of practice (VCoP) started to gain attention as scenarios where information exchanging and collective learning took place. Bostancioglu (2016, p. 20) states "An online community of practice (OCoP) is a group of people, who are brought together by a shared interest and with the aim of deepening their understanding of an area of knowledge through regular interactions facilitated by computer-mediated communication (CMC) tools." Moreover, In Zhu & Baylen (2005) words cited by Thang Ming et al. "communities are virtual spaces where members meet, exchange experiences and work collaboratively to create a spirit

of community" (2011, p.90). Furthermore, communities are valuable because people involved in them learn from each other's work and provide knowledge online about similar topics. Among the principles of a virtual community of practice, it could be argued they can be used as spaces to enhance problem-solving skills. Additionally, due to they are constituted under a collective meaning and mutual engagement, online communities share besides knowledge and information, a joint sense of responsibility, appropriateness, and usefulness developing a strategic collaborative environment where experienced and less experienced peers interact despite geographic distance and commonly share the same concerns or passions towards an object of study or practices and its possible strategies to boost them. Regarding the benefits of online communities of practice, Cook and Sabah (2009) state they can be effective mechanisms for balancing theory and practice as they support participants with information from actual experiences. Similarly, they are transcendental since they give a sense of identity to those involved in them. This suggests participation in communities of practice could help pre-service teachers to actively reflect on their work area of expertise. Also, as the reflection occurred in a community is both individual and collective, within their CoPs members develop habitual ways of cooperating and founding interpersonal relationships (Brouwer et al, 2012). Thus, goals, projects and practices, participants in a community shared virtually, enhance collaborative research, empowerment, and leadership, which contributes to the incorporation of ICT´s as a resource for the pre-service teachers' professional development.

REFLECTIVE TEACHING

Moving forward to the definition of reflective teaching practices Zalipour (2015a, p. 4) writes reflective practice for teaching is for those teachers who are disposed to think about their teaching practices and are willing to put reflective practice into action. In Schön (1983) words reflective teaching is a permanent process were teachers in a learner role recognize knowledge coming from others to improve the practice. Reflection implies the use and appropriation of different individual strategies, besides disciplinary knowledge and didactic principles. Reflective teaching requires teachers the ability to analyze and question what happens in a learning and teaching context in which they are involved. Similarly, reflection demands systematic organization of the teaching experience, this means reflective teachers regularly keep records of significant situations,

stories, and events through different observation tools to create a meaningful interpretation of the act of educating. However, reflective teaching can be particularly challenging if teachers are not prepared to examine themselves in the interest of permanent improvement. Therefore, reflective means commitment and action to transform the teacher´s practices. Regarding the scope of reflective teaching, Bartlett (1990) suggests reflection benefits teachers' practices as well as contributes to the improvement of broader educational goals in terms of the what, how and why of an education process. Precisely, asking questions what and why give certain power over individuals teaching resulting in the emergence of autonomy, responsibility, and transformation in the work of teachers. Moreover, Lieberman & Miller (2000) point out that the practice of reflective teaching, reflective inquiry, and reflection-on practice, results in gaining personal and professional knowledge to positively impact learning and teaching in a specific context. Reflection involves critical examination and constant motivation and self-motivation. In that sense, it could be said reflective teaching practices also involve critical thinking towards the teaching and learning process from the evaluation provided by the student, the school, and self-evaluation. Subsequently, these reflections might result in an effective and successful teaching process that guarantees the improvement of students' failures by means of awareness and self-correction not just from teachers but also from students. Mathew's (2012) supports the statement by adding it is possible to say that reflective teaching as a critical examination of teachers' performances is mainly determined by the way they self-evaluate because the self-evaluation process requires a deep understanding of how language teachers teach and to try to find reasons for why they teach in certain ways. Teachers must be able to reflect on the problems they face in their classroom practices. This implies the problems identification and the possible mechanisms to solve them. Moreover, the particular problem they could face must be solved by the collection of extra information whether theoretical or methodological to strengthen or improve it. While solving it, the teachers involve their own beliefs, personal values perceptions on teaching and learning, therefore the need to share the outcomes with peers so there are discussions and different perspectives on the classroom challenge found. Teachers who reflect constantly provide possibilities to change curriculum and are easily more involved in schools because they are aware, they are part of a larger educational context who is concerned about effective teaching and learning (Dewey, 1933). As a result, these characteristics also have an impact on teachers' professional development since

reflective teachers tend to find interest in attending workshops and seminars where they continually learn and share reflections on education.

METHODOLOGY

According to the nature of the problem, which was proposed to understand the subjective reality of the participants in the interactions occurred in the virtual community of practice mediated by a Blog and subsequently, how this virtual community by virtue of being a social artifact could formulate virtual connections to the promotion of reflective teaching practices; the research was framed in the qualitative research paradigm by Flick (2004) and Perez (2007). In that sense, the generation of knowledge was based on the experiences expressed by students in their role of pre-service teachers in the virtual community of practice.

METHOD

Virtual ethnography (Hine, 2000); is a research design attempting to make a comprehensive study of systems, community interactions, and interrelationships promoted by cyberspace. In this design the methodological principles that frame ethnography are applied to the experiences of the subjects and the Internet, this includes habits, consumption preference, and virtual communities Pereira de Sá (2001).

One of the methodological characteristics of the virtual ethnography is that acquire its sense in the study of the interactions and success developed in the cyberspace. The principles of the ethnography are transformed thanks to the Internet and the aspects that are traditionally study by an ethnographer mutate to the analysis of the textual relationships created by the communities on the Internet. Therefore, it is assume that the Internet is the object of study of the virtual ethnography.

INSTRUMENTS AND PROCEDURES

"Blogger" as a generator of a Discussion group.

First, a discussion group was created to facilitate opinions gathering on to controversial topics related to the pre-service teaching practices raised in a blog. The discussion group's main objective is to carry out the confrontation

of ideas, feelings or thoughts that allow a theme to be discerned among the members of a community presenting different arguments, with the purpose of reaching a consensus to finally make a decision around the subject discussed. Within this research, it was possible to know the different judgments and exchange criteria regarding the most circumstantial issues about teaching and learning for community members. The blog developed under the domain blogspot.com was named after the research project "Comunidad virtual de práctica docente" (https://comunidadvirtualdepracticadocente.blogspot.com/). The blog contains four different discussions where members were asked to share their thoughts, perceptions, opinions and experiences after some texts on different teaching topics were provided to participants. As in the discussion groups and communities of practice principles, members were asked to set their contributions by considering others´ ideas. Although VCoP members develop their participation guidelines in a consensus, some initial regulations where provided at the beginning as a regulation for the community.

DATA ANALYSIS

Initially, every participant was assigned after a number to preserve their anonymity. Later, the community members' opinions were collected and transcribed.

With the purpose of generating the trends which gave the grounds to the categories of analysis establishment, a detailed and intensive open coding process was applied to the transcriptions to ensure as much as possible, the highest degree of proximity between, the record of the facts and the opinions of the participants, or the characteristics of the observed phenomena and documents. Holton (2007) states codification leads the researcher to emergent conceptualize patterns in a set of empirical indicators given in the data as theory linking what happens among them".

ANALYSIS AND DISCUSSION

Category 1: Reflective teaching practice purposes

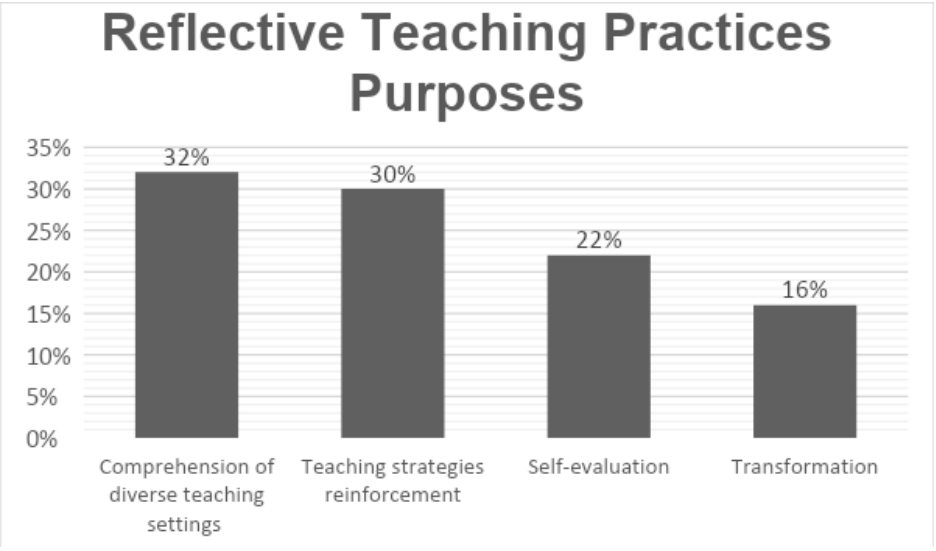


Figure. Reflective Teaching Practices Purposes.

The figure presents the codes supporting the category. As it is observed, members suggested reflective teaching was done mainly to comprehend diverse teaching settings and to reinforce teaching strategies they have already acquired. Reflection is also but not equally important to self-evaluate and transform themselves as teachers. In this regard, 32% of the community members expressed reflection is crucial to improve their work as teachers, by means of understanding and analyzing the possibilities to transform the different contexts they interact with. However, participants mentioned reflection requires action and change of practices to become a meaningful process in the teachers' school lives. "Reflective teaching does not only imply daily reflection about our teachers' role, but we are also required to implement strategies product from reflection to improve our teaching actions and thus promote learning." (Sub 6, disc # 3).

In addition, reflection helps to interpret the classroom more effectively and subsequently the teaching strategies to be used for learning in different teaching settings, as it was mentioned: "all the students are the same then the strategies must vary depending on the circumstances" (Sub 9, disc #3). Referring

to the incidence of reflective teaching on the appropriate teaching strategies use, subject 7 mentions "RT allows the teacher to design and develop different strategies so that in his process as an educator he can teach according to the needs and context of his students..." (disc # 3). In this sense, teaching strategies must be determined after the reflective analysis of the conditions presented in the classroom and the school, in which this reflection allows the creation of new strategies as well as their reinforcement represented by the 30%.

Furthermore, participants see the continuous analysis of teaching strategies as a need to build knowledge with students and improve themselves as teachers. According to it, 22% of members consider self – evaluation as a reflective teaching purpose, Mathew's (2012b cited in Olaya, 2018, p. 156) suggests "self-evaluation process requires a deep understanding of how language teachers teach and to try to find reasons for why they teach in certain ways."

As regards self-evaluation, 16% of members consider actions that emerged from reflections to enhance teaching and learning. One of the members argued "...We can act to change these educational realities to the extent that we can achieve a transformation of our work and at the same time improve the teaching-learning process of our students." (Sub 3, disc #3). In this line, practitioner 5 "Being able to exercise control over the weaknesses and establish priorities on the strategies that will give solution to the previous ones, opens up the possibility of transforming daily life within the classroom and, in turn, our teaching practice." (disc # 3).

Category 2: Benefits of virtual communities in reflective teaching practices.

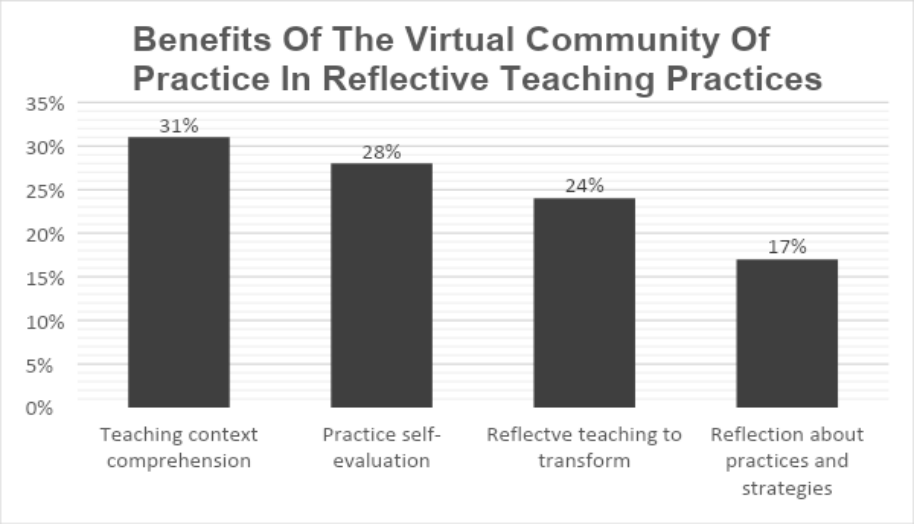


Figure 3. Benefits Of The Virtual Community Of Practice In Reflective Teaching Practices.

The figure shows, members feel identified with those stories shared in the community and in that sense, they mentioned communities benefit the reflection on good practices and strategies. In this way, 31% affirmed they obtain knowledge through those experiences to reflect on their teaching practices and strategies as expressed by member 7 "this virtual community of practice will give us information about what happens in the other classrooms, it will tell us how successful the methodology was, its failures and even how to implement methodologies refined by the current classrooms and our Colombian context" (disc # 4) this comment is supported by another participant 3 who explained, "...we share experiences and knowledge to improve our teaching practice day by day." (disc # 4)

Among other benefits, 28% of the students considered participating from virtual communities allow them to interact, communicate and exchange ideas with other teachers who are geographically distant. In other words, in a community of practice "We learn from the reflexive processes of the participants and from the same professional practices not only from people from the same city but from many environments even worldwide." (Sub 1, disc #4).

Likewise, 24% of the participants also reflected about their role as teachers and considered communities of practice to serve as an instrument of self – evaluation. Besides, VP represent a medium to generate those reflective thoughts and actions that should be inherent of teachers. Based on the previous, participant 11 expressed "Thanks to these types of communities, we learn to recognize these shortfalls and correct them, which allows us to gradually improve our teaching work." (disc #4).

The following code supported by the members dealt with the communities' usefulness in terms of the teaching transformation process. In this regard, 17% of the opinions generated suggested communities represent a valuable resource for reflective teaching and connected transformation with action research in the classroom, by suggesting an effective way to make changes in the teaching exercise comes from reflection provided by classroom research. One of the participants commented:

"As teachers, we have to be willing to study our own pedagogical practices, to recognize our weaknesses and to promote actions to improve the quality of and in education. Similarly, through the reflection in the communities, we are being challenged to solve questions about our practices that we perhaps have not ever wondered. When trying to overcome those doubts, we are reflecting on the things we need to improve and subsequently we are transforming our pedagogical processes. Undoubtedly, this is an amazing thing, because I consider this is where action research begins, and this is a fundamental principle to feel part of the education development" (Sub 12 disc # 4).

DISCUSSION

After analyzing the categories, it could be argued communities of practice can act as facilitators of reflective teaching. Pre-service teachers involved in the community had the opportunity to express their concerns about teaching a foreign language and the subsequent paths to overcome them. Participants emphasized the importance of communities to "Exchange experiences lived in the classroom, either how to manage the discipline to provide methodologies and techniques for better teaching-learning" (Sub 17 disc # 3). Soisangwarn & Wongwanich (2014, p. 2505) argued: "reflective teaching is effective for professional teacher

development in that it encourages the teacher to look at ways of managing the classroom and children from differing perspectives, based on assessment data."

Due to the organizational structure of VCoP, it is possible for participants to "share a sense of common entrepreneurship, a reciprocal involvement and a repertoire of shared responses" Wenger (1998b, cited in Gairín, 2015, p. 24) this is supported by participant 14 when explains "Practitioners and professionals can share the same space for discussion and analysis of teaching practices and work." (disc #4). Now, bearing in mind VCoP participants are characterized for their engagement (Howard & McKeown, 2011) then, it seems valuable to promote these spaces among pre-service English teachers since with the purpose of encouraging them to reflect individually and collectively based on their experiences, interests with the purpose of developing their own teaching potential. (Olaya, 2018). The categories studied guide the positions of Bozu and Imbernón (2009) who recognize how through a community of practice it is possible to generate a renewed knowledge product of the experiences lived within the teaching practice, in such a way that once they can be shared among groups that are part of the community, this knowledge becomes a participatory habit.

Along these lines, being a member of a VCoP offers pre-service English teachers' different benefits that could lead them to have better teaching practices by means of permanent collaborative reflection (Impedovo & Malik, 2016). The previous aspect is supported by participants who advocated being members of virtual communities of practice offer "... the possibility to improve our experience as practitioners using experiences and advice that we obtain from the participation of others, both from the same institution or a different one." (Sub 14 disc# 4). Moreover, Lieberman & Miller (2000) suggest reflective teaching involves not only teachers but also students. Consequent reflective inquiry, and reflection-on practice, results in gaining personal and professional knowledge which is mainly used in shaping students learning.

Moreover, results acknowledged community members feel participating from these actions is constructive to professionalize and acquire knowledge, especially from more experienced participants. The participants revealed major interests at the moment of generating discussions in the community. Among the recurrent debates developed in the community, issues such as classroom

management, teaching strategies, materials use, motivation and stakeholders' collaboration and involvement were constantly a motive of the pre-service English teacher's concerns. As follows, VCoP can provide not only dialogues about these topics but also, they can operate as resources center where those involved can share materials to address common classroom problems pre-service teachers can face. However, having an adequate use of resources for teaching relies on the previous analysis and contemplation teachers make and under those specific terms, reflection seems vital to improving teaching practices (Zalipour, 2015).

Therefore, the specific value of this research focused on positions such as those of Imbernón et al. (2011) who highlight the importance of creating a "community of practice" within which the subjects involved in the school are exposed and analyzed from the multiple views, giving space to a range of opinions that always seek to find alternatives.

VCoP challenges current forms of communication and commit education in a more globalized trend in terms of the approach to information. Teachers, in general, can benefit from virtual environments to teach and to learn as they transcend distance barriers, Johnson (2001 cited in Gairín, 2015, p. 40) suggests "virtual communities are identified with an idea or task, instead of identifying with a place." They could nourish lifelong learning experiences since they transform what is often an informal knowledge transfer into explicit information structures allowing members to construct knowledge through experiences shared with others (Imbernon & Canto, 2013). Assuredly, virtual communities are transforming teachers´ individual introspective reflections into synergetic collective and public ideas that can be accessible to people who might share similar interests or who are also concern with education.

CONCLUSIONS

After implementing a community of practice with pre-service English teachers from two different Colombian universities, the following conclusions can be drawn.

Reflective teaching is a necessary practice among educators. It allows the recognition of teaching realities teachers had not perceived before and set opportunities to address educational problems found in the practicum. Also, it encourages understanding of individual practices through the exploration of

collective experiences product. Therefore, generating strategies to exercise reflection such as VCoP could contribute to improve aspects related to teaching and learning processes, understanding the teaching context as well as professional growth and reflection for transformation, in that sense, VCoP can work as tools for future teachers professional development.

VP nature represents an opportunity to share effective teaching practices, but also to discuss teacher´s worries, interests, and demands with other members so reformulation of the pedagogical work can occur. Communities embody leadership, democracy, critical thinking, collaborative learning, and transformation. Thusly, its promotion among pre-service teachers as tools for reflective teaching should be strongly considered by teacher trainers and higher education institutions who held the responsibility to instruct future teachers.

The permanent dialogue accomplished in the virtual communities proves how relevant is to consider pre-service teachers experiences to build teachers training actions for professional learning and personal fulfillment based on reflection along with the ICT management. Mastering VCoP means for teachers a closer look at the importance of incorporating virtual environments in and for education. Additionally, the study confirms the importance teachers assign this reflective exercise in terms of the discussion and collaboration with colleagues, the analysis of the environment to adequate their teaching strategies and supply their students' needs, the constant self – evaluation, and the teaching as a way to transform their context.

REFERENCES

Álvarez, G.M. (2009). Etnografía virtual: Una exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. Revista Q Educación, Comunicación y Tecnología. 3 (6), 1-31.

Ardichvili, A. (2008). Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers, and Enablers. Advances in Developing Human Resources, 10 (4), 541-554. https://doi.org/10.1177/1523422308319536

Bartlett, Leo. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J.C. Richards and D. Nunan (Eds), Second Language Teacher Education, 202-214. Cambridge: Cambridge University Press.

Bostancıoğlu, A. (2016). Factors affecting English as a foreign language teachers participation in online communities of practice: The case of Webheads in Action. International Journal of Languages Education and Teaching, 4(3), 20-35. doi: 10.18298/ijlet.1651

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. and Simons, R. (2012). Communities of practice in the school workplace. Journal of Educational Administration, 50 (3), 346 - 364. https://doi.org/10.1108/09578231211223347

Cook-Craig, P. G. Sabah, Y. (2009). The Role of Virtual Communities of Practice in Supporting Collaborative Learning Among Social Workers. British Journal of Social Work, 39, (4), 725-739. http://dx.doi.org/bcp048

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA, United States of America: D.C. Heath & Co Publishers.

Flick, U. Kardoff, E. Steinke, I. (2004). A Companion to Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Gairín, J. (2015). Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

Hall, P. A., & Simeral, A. (2015). Teach, reflect, learn: building your capacity for success in the classroom. Alexandria, VA: ASCD.

Hine, C. (2000). Virtual Ethnography. USA: Sage Publications. https://dx.doi.org/10.4135/9780857020277

Hine, C. (2004). Etnografía virtual. España, Barcelona: Editorial UOC. (Trabajo original publicado en 2000).

Howard, S,. & McKeown, J. (2011). Online practice & online roles: A cultural view of teachers' low engagement in online communities. American Educational Research Association. Available on: https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1686&context=edupapers

Impedovo, M., & Malik, Sufiana. (2016). Becoming a Reflective In – service Teacher: Role of Research Attitude. Australian Journal of Teacher Education, 41 (1), 100 – 112. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6

Imbernón Muñoz, F., & Canto Herrera, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Revista Electrónica Sinéctica, (41), 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Occidente. Jalisco, México. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009

Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. The Internet and the Higher Education, 4 (1), 45 - 60. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00047-1. In Armengol, C. Navarro, M. Carnicero, Carnicero. (2015). La creación de comunidades de práctica profesional. In J, Gairín. (Ed). Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lieberman, A., & Miller, L. (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for A New Century. In Education in a New Era, Brandt, R. (ed.), 47-66. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marcus, G. (1998). Ethnography Through Thick and Thin. Princeton NJ: Princeton University Press.

Mathew, N. G. (2012). Reflective classroom practice for effective classroom instruction. International Education Studies, 5 (3), 205-211. https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p205 In Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. HOW, 25(2), 149-170. https://doi.org/10.19183/how.25.2.386

Ming, S, T., Hall, C., Murugaiah, P. & Azman, H. (2011). Creating and maintaining online communities of practice in Malaysian Smart Schools: challenging realities. Educational Action Research, 19 (1), 87 — 10. 10.1080/09650792.2011.547724

Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. HOW, 25(2), 149-170. https://doi.org/10.19183/how.25.2.386

Pereira de Sá, S. (2001). Netnografías en las redes digitales. (Trabajo presentado en el Grupo de Tecnologías Informacionales de Comunicación y Sociedad). Universidad de Brasilia, Brasil.

Pérez, G. (2007). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos. Madrid, España. Editorial La Muralla S.A.

Richards, J.C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220

Ruiz Méndez, M; Aguirre Aguilar, G. Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 21 (41), 67-96. Universidad de Colima, México. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31639397004

Sandoval, C. (1996). Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. En C, Sandoval (Ed), Investigación cualitativa, 111-128. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior ICFES.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Soisangwarn, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 116. 2504 - 2511. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.601

Wenger, E., (1998a). Communities of practice: Learning, meaning and identity. New York: University of Cambridge Press.

Wenger, E. (1998b). Communities of practice: A Brief Introduction. In Las Comunidades de Práctica Profesional. Una breve descripción. In J. Gairín. (Ed). Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. (15 – 31) Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

Wenger, E., (2000). Communities of practice and Social Learning Systems. Organization, 7. 225-246.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

York-Barr, J., Somers, W., Ghere, G., & Montie, J. (2006). Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators (Second Edition). Thousand Oaks, CA, USA. Corwin Press, Inc.

Zalipour, A. (2015). Reflective Practice. Teaching Development Unit. [online via internal VLE], The University of Waikato, 4. Retrieved from: https://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0006/360861/Reflective-Practice-June-2015.pdf

Zhu, E,. & Baylen, D. (2005). From learning community to community learning: pedagogy, technology and interactivity. Educational Media International, 42 (3), 251-268. 10.1080/09523980500161395

PROPUESTA PEDAGÓGICA (CURSO VIRTUAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN CUVIFE Y SABER PRO) DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA PRUEBA SABER PRO EN LOS PROGRAMAS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN (FASE 1)

Larry Peñaranda Gómez [37]
Manuel Alejandro Salazar Chica [38]
Gustavo Adolfo González Cruz [39]
Julián David Salcedo Mosquera [40]

Unidad Central del Valle del Cauca - UCEVA

37 Docente de tiempo completo UCEVA. Facultad de Ciencias de La Educación. ORCID: 0000-0003-3493-0399. Google académico: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=hVsEglsAAAAJ

38 Docente de tiempo completo UCEVA. Facultad de Ciencias de La Educación. ORCID: 0000-0001-5633-7268. Google académico: https://scholar.google.es/citations?user=iS4QlpgAAAAJ&hl=es&authuser=2

39 Docente de tiempo completo UCEVA. Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. ORCID: 0000-0003-1600-5060. Google académico: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=tqp8afAAAAAJ

40 Docente hora cátedra UCEVA. Facultad de Ciencias de La Educación. ORCID: 0000-0002-4492-1077. Google académico: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=hrmTmV0AAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate

RESUMEN

La presente investigación es mixta, su diseño metodológico es investigación-acción, y el alcance es transformativo. Para la selección de la muestra, se referencian los estudiantes que cursan las licenciaturas en Ciencias Sociales, en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y en Educación física, recreación y deporte. Ahora bien, se tienen en cuenta a aquellos estudiantes que realizaron las Pruebas SABER 11 y SABER PRO. En primera instancia (fase 01), se pretende identificar los niveles de desempeño de las competencias genéricas de los estudiantes que ingresan a las licenciaturas en Ciencias Sociales, en Lenguas y en Educación Física, Recreación y deporte, para proponer una propuesta pedagógica de mejora que vincule, tanto a maestros como estudiantes en la reflexión y el análisis de estos procesos. Una vez realizadas las 5 fases que componen este proyecto, se implementará un curso virtual que permita la capacitación efectiva de los estudiantes en las pruebas SABER PRO. Se espera que los resultados de este trabajo sirvan para aclarar el impacto que genera el bajo índice de competencias genéricas así como para sensibilizar a los docentes en formación sobre la relevancia del desarrollo de competencias en sus ambientes escolares, de modo que sea un insumo para una futura creación curricular, pero pensada desde todas las perspectivas viables y que conducen a la proyección de docentes comprometidos con el trabajo educativo para el mejoramiento individual, colectivo y social.

PALABRAS CLAVE – Pedagogía – Competencias – Curso virtual – SABER PRO

ABSTRACT

This research is mixed, its methodological design is action research, and the scope is transformative. For the selection of the sample, the students who study the degrees in Social Sciences, in Foreign Languages with Emphasis in English and in Physical education, recreation, and sport are referenced. However, those students who took the SABER 11 and SABER PRO Tests are taken into account. In the first instance (phase 01), the aim is to identify the levels of performance of the generic competences of the students who enter the Bachelor's degrees in Social Sciences, Languages and Physical Education, Recreation and Sport, to propose a pedagogical proposal for improvement that Engage teachers and students in reflecting on and analyzing these processes. Once the 5 phases that make up this project have been completed, a virtual course will be implemented that allows

the effective training of students in the SABER PRO tests. It is hoped that the results of this work will serve to clarify the impact generated by the low index of generic competences as well as to sensitize teachers in training on the relevance of the development of competences in their school environments so that it is an input for a future curriculum creation but thought from all viable perspectives and that lead to the projection of teachers committed to educational work for individual, collective and social improvement.

KEYWORDS - Pedagogy - Competences - Virtual Course – SABER PRO

INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de una institución educativa está garantizar al estudiante un desarrollo óptimo de las competencias genéricas y brindar la oportunidad de aprovecharlas a través de su potencial educativo. Como resultado, las prácticas de valoración y evaluación son legítimas sólo en la medida en que sirven como apoyo para alcanzar esos objetivos.

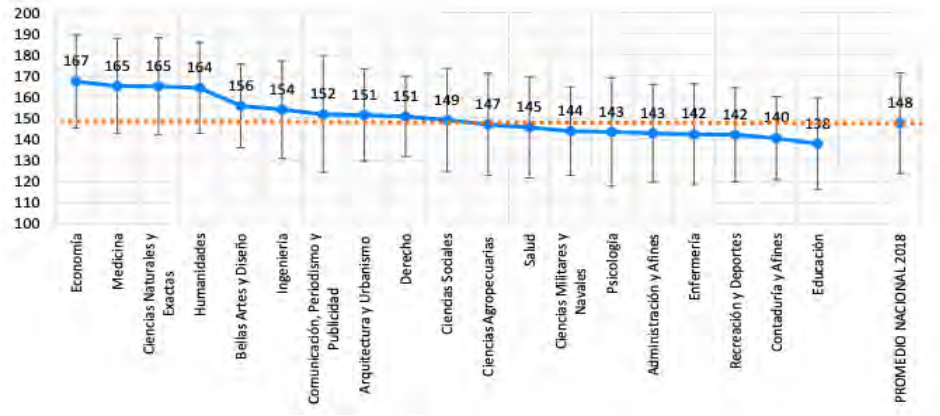
Los estudiantes vienen al aula con una habilidad extraordinaria para dar sentido al mundo que los rodea, para construir su significado y conocimiento, y para crear sus propias realidades. Durante estos procesos, muestran una capacidad innata para pensar, comprender, recordar, imaginar, crear historias en sus mentes, preguntar, hablar y, por supuesto, aprender. Traen su propio bagaje de conocimiento personal, sus propias disposiciones y un conjunto de experiencias, intereses y fortalezas que conforman un potencial en el que se debe basar la enseñanza y el aprendizaje.

Del mismo modo, en todas sus dimensiones, los niños y los jóvenes manifiestan estilos que reflejan su sello personal, sus diferentes ritmos para avanzar en los procesos, procedimientos y desarrollo de competencias, que dan sentido a esos mundos internos y particulares. Si se enfocan los esfuerzos en el proceso de formación en desarrollo de competencias, podemos recrear y organizar todas las acciones pedagógicas para fortalecer el proceso de desarrollo como los resultados obtenidos en la prueba SABER PRO.

Los rasgos anteriores no solo impregnan los componentes del currículo de trabajo duro, tales como metodologías y contenido, etc., sino que son

parte constitutiva del proceso de evaluación en sí, y, por lo tanto, los resultados obtenidos en las competencias genéricas constituyen una referencia de cómo el proceso se ha llevado a cabo.

La prueba SABER PRO a nivel nacional según el puntaje promedio y desviación estándar de los resultados de los estudiantes por grupos de Referencia en Colombia se pueden evidenciar en la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración de ASCOLFA a partir de los datos del SNIES del MEN.
Fuente: SNIES – MEN [1]

Según los datos evidenciados, el promedio en los programas de Educación a nivel nacional con un puntaje de 138 en competencias genéricas, se encuentra 10 puntos por debajo del promedio nacional y ocupa un crítico último puesto comparado con las demás carreras profesionales en Colombia; Lo que propende el repensar de las propuestas pedagógicas en términos de desarrollo de competencias en los programas de educación no solo a nivel regional sino nacional y los programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Ciencias Sociales y Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria UCEVA de Tuluá, no pueden ser ajenos ante este crítico panorama en términos de competencias genéricas de la PRUEBA SABER PRO.

Ahora bien, otro punto de reflexión es el grado de rigor académico para el ingreso a estos programas de Educación en cuanto al nivel de desempeño de las pruebas saber 11, ya que, pueden no ser tan exigentes comparados con otros programas académicos, lo que brinda la posibilidad a muchos estudiantes de

poder acceder a un programa de licenciatura pero que finalmente puede afectar los niveles de salida al terminar su carrera profesional; lo que denota por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la UCEVA un reto para mejorar el nivel de desempeño de las competencias genéricas.

La preocupación se genera al investigar si las posibles causas que dificultan obtener resultados satisfactorios por parte de los estudiantes, que presentan un nivel inferior al esperado en las pruebas estandarizadas, si son afectadas por las actuales propuestas pedagógicas para el desarrollo de competencias que en ocasiones simplemente se le asignan a un grupo determinado de docentes en áreas específicas o en la mayoría de los casos ningún docente propicia el desarrollo de estas, lo cual es un motivo de preocupación, ya que el Estado colombiano y el Municipio de Tuluá tienen como uno de sus objetivos fundamentales según El Ministerio de Educación Nacional (MEN 1994) [2] Formar integralmente a la comunidad educativa para el ejercicio de la autonomía intelectual, moral y social. Como lo menciona Peñaranda (2019) [3] es aquí donde es necesario buscar e implementar nuevas estrategias para estimular el desarrollo de habilidades en los jóvenes, que no entienden la importancia y los beneficios de alcanzar todas las competencias propuestas durante su vida académica, ya que de esta manera se pretende alcanzar la formación integral de profesionales adecuados en cada uno de sus programas académicos, de modo que los futuros graduados tengan una preparación adecuada para que puedan ser competentes en el campo laboral y también sean representantes dignos de la instrucción que promulga el Estado.

Por tal motivo se pretende en primera instancia identificar los niveles de desempeño de las competencias genéricas de los estudiantes que ingresan a las licenciaturas en Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras y Educación Física, Recreación y Deporte, para plantear una propuesta pedagógica de mejora que vincule a maestros y estudiantes en la reflexión y el análisis de estos procesos, de modo que a partir de los hallazgos se inicie una práctica efectiva que conduzca a una mejora sensible en el desarrollo de competencias genéricas.

De allí, surge la pregunta de esta propuesta investigativa a largo plazo, estructurada en cinco fases, planteándose como pregunta principal:

¿Cuál es el nivel de incidencia de una propuesta pedagógica (curso virtual) en los resultados de competencias genéricas de la Prueba SABER PRO en los estudiantes que cursan las licenciaturas en Ciencias Sociales, en lenguas

Extranjeras con Énfasis en inglés y en Educación Física, Recreación y Deporte?

OBJETIVO GENERAL

-Determinar el nivel de incidencia de una propuesta pedagógica (Curso virtual) en los resultados de competencias genéricas de la Prueba SABER PRO en los estudiantes que cursan las licenciaturas en Ciencias Sociales, en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Educación Física, Recreación y Deporte en el periodo 2020-2024.

OBJETIVO PRIMERA FASE 1 (2020)

Diagnosticar los niveles de desempeño de las competencias genéricas de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO en los Programas de la Facultad de Educación.

MARCO TEÓRICO

En las siguientes líneas, se hace referencia a la base teórica que fundamenta la presente investigación y se analizan las categorías que pertenecen a la base teórica:

PEDAGOGÍA

En primera instancia es importante abordar el ámbito pedagógico, el cual se entiende como el método o enfoque, las técnicas y las prácticas educativas que se ponen en un contexto educativo teniendo en cuenta todos los factores que influyen en un proceso educativo con el fin de hacer cambios sociales y/o humanizadores. Para Gómez, L. y Pulido, O. (2016) [4] La pedagogía en los actuales momentos se caracteriza por la especialización y fragmentación, a su vez, por la proliferación de discursos que vienen de diversos ámbitos de saber. De igual manera se caracteriza porque sus discursos no pretenden totalizar el ámbito escolar, ni el ámbito educativo. Son discursos locales, especializados y sin pretensiones de universalización.

Por ende, el estudio pedagógico dentro del actual proceso de investigación es fundamental para entender los contextos en los cuales transcurre el desarrollo de competencias.

LAS TIC (CURSO VIRTUAL)

El papel de las TIC en el presente estudio investigativo juega un papel fundamental ya que mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se pretende articular el proceso pedagógico con el proceso de capacitación o desarrollo de competencias de forma que el estudiante tome el rol principal en el proceso de aprendizaje. En ese sentido Salazar Chica MA, Pérez Tamayo GE, (2019) [5] enmarcan la importancia de las TIC en la educación no solo por el deseo que los estudiantes tienen de hacer uso de ellas, sino también por permitir consultas desde casa sin la necesidad de un tutor o un maestro, así como un papel principal para el estudiante en su proceso de aprendizaje.

Por tal motivo, se puede evidenciar la importancia que tienen las TIC en los procesos de formación actuales; fundamentadas como el medio principal para la interacción y la creación de los cursos virtuales en donde los estudiantes pueden realizar mediación con los docentes tanto de forma sincrónica como asincrónica.

SABER PRO - ICFES

Actualmente, las pruebas Saber Pro se evidencian como el principal medio de evaluación de competencias a los futuros profesionales del país; no obstante, la evaluación no cuenta con ninguna influencia en el reporte individual para el ingreso al campo laboral más si en las evaluaciones institucionales. Para Ayala, J. (2015) [6] La educación superior no cuenta con evaluaciones nacionales formativas. La única prueba nacional que se aplica a los estudiantes universitarios es el examen SABER PRO, cuyo objetivo es evaluar la calidad de la educación superior en Colombia. Es de carácter censal y obligatorio para obtener el título de pregrado. También sirve de base para obtener información relevante para la toma de decisiones, rendición de cuentas por parte de las instituciones de educación superior y para comparaciones interinstitucionales.

COMPETENCIAS

En cuanto al ámbito de las competencias, es importante mencionar que se hace referencia al cúmulo de destrezas, habilidades y/o capacidades que un individuo desarrollo referente a un campo determinado. En Colombia, Así mismo, el presente estudio se enfoca en el desarrollo de competencias genéricas

evaluadas en las Pruebas Saber en el contexto Colombiano; las cuales se entienden como aquellas que le permite a un individuo desenvolverse de forma adecuada en cualquier entorno laboral y que le permite alcanzar los objetivos propuestos o como lo define el ICFES (2018) [7] en la Guía de Orientación para las pruebas Saber Pro, las competencias genéricas son los saberes comunes en algunas áreas del conocimiento tales como: Lectura crítica, Razonamiento cuantitativo, Competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés.

METODOLOGÍA

A continuación, se explican los elementos relacionados con el enfoque, tipo de alcance, muestra y población e instrumentos desarrollados durante esta investigación.

ENFOQUE

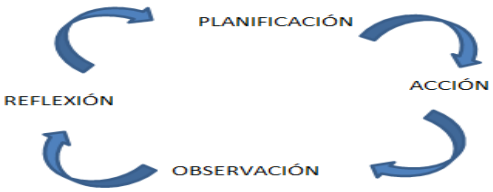
Las investigaciones relacionadas al campo educativo, independiente de los paradigmas donde son desarrolladas y los enfoques educativos derivados de dichos paradigmas, se caracterizan por sus buenas intenciones y sus objetivos buscan generar profundizaciones y transformaciones de procesos educativos, que influyen en niveles individuales o grupales. Las investigaciones de naturaleza mixta, por su flexibilidad en los datos que proporciona, se ha convertido en una herramienta útil a la hora de cualificar y cuantificar eventos relativos a procesos del campo de la educación. En palabras de Di Silvestri (s.f.) [8]

(...) se ha ido posicionando en la actualidad una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aun cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada "métodos mixtos", cualquiera sea su nombre ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa (p.71).

Para alcanzar el principal objetivo de esta investigación, se busca a través de la reflexión y la argumentación llegar a la generación de conclusiones y relaciones sobre las competencias genéricas. Es decir, esta investigación busca entender las dificultades de los estudiantes en la toma de la Prueba SABER PRO concernientes a estas competencias.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación acción se concentra en la praxis educativa y el cambio en ámbitos sociales. Kemmis (1989) [9] planteó que dicha investigación sigue una espiral introspectiva, de ciclo investigativo que consta de planificación, acción, observación y reflexión; donde se representa la presente investigación en la siguiente ilustración.



Gráfica 1. Los momentos de la investigación-acción de Kemmis (1989)

ALCANCE

Este es transformativo, dado que, como lo expresa King (2004) [10]

"Describe cómo los adultos integran nueva información, perspectivas, o práctica en sus visiones de mundo al comprometerse en el aprendizaje. Cuando los aprendices se comprometen con las oportunidades para reflexionar sobre el significado de lo que están aprendiendo, pueden comprometerse en la evaluación de sus valores familiares, creencias y supuestos (p.155).

Lo que significa que, se busca entre otras cosas, determinar la incidencia de una propuesta pedagógica (Curso virtual) de competencias genéricas de la Prueba SABER PRO en los estudiantes que cursan las licenciaturas en Ciencias Sociales, en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y en Educación Física, Recreación y Deporte.

MUESTRA Y POBLACIÓN

Para la selección de la muestra, se referencian los estudiantes que cursan las licenciaturas en Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Educación Física, Recreación y Deporte. Ahora bien, se tienen en cuenta aquellos estudiantes que tomaron las Pruebas SABER 11 y SABER PRO, al igual que los que están próximos a presentar la prueba SABER PRO.

ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS

Para responder a los objetivos, se plantea la siguiente dinámica en la cual se referencian técnicas e instrumentos específicos que sirven para desarrollar el trabajo de investigación.

Frente al primer objetivo diagnóstico de las competencias genéricas de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO en los Programas de la Facultad de Educación, se analizan los resultados de la Prueba SABER 11-Periodo 2020-1 de los estudiantes que ingresan a los programas académicos en mención, y los resultados de la última prueba SABER PRO de las licenciaturas en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y Educación Física, Recreación y Deporte, Ciencias Sociales no está incluido debido a que el programa actualmente está en el quinto semestre.

En la segunda fase se busca analizar el estado del arte de las competencias genéricas de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO, en los libros [11] "¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Julián de Zubiría Samper (2013)" y "Estándares Básicos de Competencias. Ministerio de Educación Nacional (2006)"; incluyendo el Portal Colombia Aprende / La red del conocimiento.

Para la tercera fase, se diseña el plan de intervención (curso virtual) sobre las competencias genéricas de la Prueba SABER PRO, generando una discusión constante y constructiva a partir de las diferentes problemáticas que surgen en el campo educativo y los escenarios reales de la vida cotidiana.

Durante la cuarta fase, se realiza el Plan de intervención (curso virtual) sobre las competencias genéricas de la Prueba SABER PRO, empleando un test. La naturaleza de la implementación conlleva a responder las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como las exigencias de la sociedad actual. Se precisa como población al séptimo semestre de las licenciaturas incluidas en la investigación y en lo concerniente a la selección de la muestra, se consideran aquellos estudiantes próximos a presentar la prueba SABER PRO.

Por último, en la quinta fase se evalúa el impacto del plan de intervención (curso virtual) sobre las competencias genéricas de la Prueba SABER PRO en los estudiantes que cursan los Programas de la Facultad de Educación. Lo anterior mediante las técnicas de registro de documentos y observación.

RESULTADOS-ANÁLISIS

Diagnóstico de datos Área de Lenguaje:

METODOLOGÍA APLICADA

La metodología, radicó en tomar los resultados de las pruebas saber 11 de un grupo de 47 estudiantes, que equivalen al 100% de matriculados, en el primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés; a partir de los datos formales obtenidos desde la página oficial del Ministerio de educación y el aplicativo para el año inmediatamente anterior (ICFES, 2019), se realiza la categorización, aplicando el muestreo estadístico estratificado y diferenciado; se acude a establecer las rangos de análisis de pruebas de acuerdo a los siguientes parámetros:

A. Promedios de Pruebas estatales Saber 11 Generalizado
B. Promedio de Pruebas Estatales Saber 11 Por Género
C. Puntaje individual pruebas saber 11 por género
D. Nivel de desempeño General
E. Nivel de desempeño por género
F. Percentil general
G. Percentil por competencias.

Promedios de Pruebas estatales Saber 11 Generalizado

Para el desarrollo de este, se contó con la organización de datos, a partir de los puntajes que van desde el más bajo al más alto, partiendo de reconocer el índice promedio nacional, que para el momento de la aplicación de las pruebas estaba en 246 (ICFES, 2019)

La siguiente gráfica, muestra el comportamiento aleatorio de los datos, y su organización de mayor a menor.

Gráfico 1 Promedio General

Resultados Pruebas Saber 11 Estudiantes Idiomas 2019

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.ph

De acuerdo con el gráfico, se puede identificar que del 100% (47 Estudiantes que incluye hombres y mujeres), el 9%, cuentan con un puntaje general promedio por debajo de la media nacional; dejando así que aproximadamente el 91% cuenten con un porcentaje por encima de dicha media; ello plantearía en tendencia una incursión del 91%, positivamente, respecto a la media nacional.

Los límites de este grupo se encuentran entre 202 y 346; exponiendo un promedio de aproximadamente 292,40, lo cual observa un desplazamiento normal de dificultad respecto a la media nacional de aproximadamente el 18% (44 puntos); y un comportamiento de dificultad de la media interna de aproximadamente un 69% (90 puntos).

Lo anterior, puede considerarse como que la media nacional, se encuentra por debajo de la media interna general; lo cual es positivo desde una visión estadística de proporción, pues mostraría la necesidad de incrementar las competencias básicas, del 10% del total de los estudiantes, y contaría con la posibilidad de mejorar las competencias académicas de un significativo 90%

Ahora bien, respecto a los puntajes máximos y mínimos, se tiene que la muestra general parte de 202 puntos, que respecto al puntaje máximo, se visualiza una diferencia negativa de 298 puntos para alcanzar los 500 puntos (aproximadamente el 40%). Respecto al límite máximo, se obtiene un resultado de 346 puntos, el cual desde la media nacional, cuenta con un excedente de 100 puntos (aproximadamente el 30%), y en la media interna de aproximadamente

un 16%. Estos límites pueden pensarse no muy lejanos en cuanto a la media, pero aplicando el máximo puntaje, respecto a la máxima calificación, se tiene que existe un cumplimiento de aproximadamente el 70%, lo cual en la escala de cumplimiento en análisis de tendencia expuesto en el texto Matriz de Interpretación Social, (Salcedo, 2017) [12] es un nivel relativamente alto.

El análisis general de la media, obtenida de los resultados muestra una proporción del 58% (aproximadamente 208 puntos), de cumplimiento respeto al máximo puntaje que podría obtener un estudiante en las pruebas. En términos generales, se podría decir que el grupo objeto de estudio se encuentra en un nivel promedio de competencias del 58% respecto a las áreas evaluadas en las pruebas saber.

PROMEDIO DE PRUEBAS ESTATALES SABER 11 POR GÉNERO (MUJERES)

Continuando con el presente análisis, se acude a la disgregación del resultado de las pruebas por género, esto lleva a que en la metodología se identifican aspectos como proporciones internas respecto a la proporción general; es decir que se establecen relaciones y diferencias proporcionales, que permiten exponer los comportamientos articulados y diferenciados del comportamiento en los resultados por género.

La gráfica 2, permite un acercamiento a los resultados obtenidos, luego de la división por género, la cual arroja un total de 25 mujeres y 22 hombres.

Gráfico 2 Resultados Pruebas Saber 11 - Mujeres

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

De acuerdo con los resultados, se tiene que respecto a la media nacional, existe una proporción del 8% por debajo de dicho factor (15 puntos aproximadamente), lo cual en cuanto al análisis del comportamiento general muestra una comparación significativa de un 92% de cumplimiento por encima de la media nacional por parte del género femenino; en este caso, los límites que se establecen, muestran un puntaje mínimo de 231 y un máximo de 341; exponiendo un comportamiento promedio de 293,32 puntos; el cual está por encima de la media nacional en un 16% con una diferencia positiva de 47,32 puntos; pero se sigue dando una distancia significativa de un equitativo a 206,68 puntos (aproximadamente 58%), respecto al puntaje máximo, que se puede obtener en las pruebas (500).

PROMEDIO DE PRUEBAS ESTATALES SABER 11 POR GÉNERO (HOMBRES)

Para el caso de los hombres, que componen la muestra de análisis, se tiene que las diferencias en las proporciones internas, disgregadas de la muestra macro, reportan un total de 22 hombres, entre los cuales la fluctuación del puntaje con un límite mínimo de 202 y un máximo de 346.

En la gráfica 3, se muestra el comportamiento normal derivado de los puntajes obtenidos por los estudiantes que hacen parte de la muestra.

Gráfico 3 Resultados Pruebas Saber 11- Hombres

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

La proporción respecto a los puntajes por debajo de la media nacional son similares a los de la mujeres, considerando que el 9% se encuentra por debajo de la media nacional, y el 91% se encuentra por encima, respecto al media interna general, se tiene que los hombres cuentan con que el límite mínimo está a aproximadamente 44 puntos (18 negativo), y el límite máximo de la misma medida se encuentra con un desplazamiento positivo de 100 puntos (desplazamiento positivo del 30%); con relación al promedio interno general de hombres y el promedio general se tiene que existe un nivel promedio de superación de aproximadamente el 15% (45 puntos de tendencia positiva).

Al realizar la comparación del promedio general, respecto la máxima calificación alcanzable se puede identificar que aproximadamente el 58% de la muestra arroja cumplimiento (209 puntos negativos), es decir que hay un nivel medio de aceptación, de acuerdo con los parámetros analíticos de la metodología de diagnóstico COSO, se puede decir que existe una tendencia "medio alta", o incipiente de éxito respecto a la máxima calificación. (Salcedo J, 2018) [13].

PROMEDIO COMPARATIVO GENERAL – HOMBRES Y MUJERES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se pueden establecer relaciones comparativas desde una visión general. En la siguiente gráfica se muestran los comportamientos y proporciones entre géneros, los cuales no muestran diferencias con altas sensibilidad.

Gráfico 4 Comportamiento Comparativo Por Géneros

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

En el gráfico 4, se puede identificar que, respecto a la media nacional, ambos géneros la trascienden desde su media de manera significativa; así como dicha media se encuentra ratificada en un cumplimiento del 49% de la calificación máxima posible; en ambos casos, se cuenta que se trasciende dicha media en aproximadamente el 10%, por ello el promedio interno general mantiene la distribución del 10%.

Teniendo en cuenta los niveles de cumplimiento desde una panorámica general, las pruebas no son satisfactorias, pues se encuentran en un nivel de cumplimiento medio, con tendencia más baja que alta; es decir que el trabajo formativo será más arduo en la estimulación de competencias académicas.

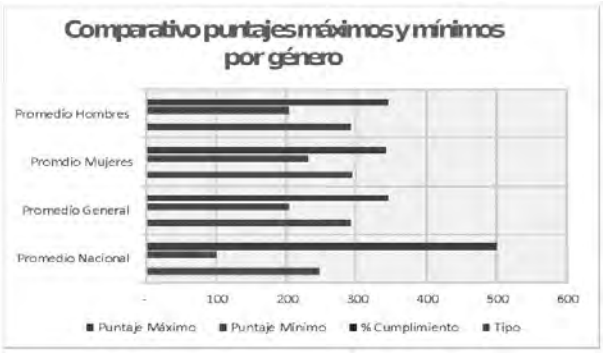
En la siguiente tabla, también se pueden observar los comparativos en cuanto a puntajes máximos y mínimos, con los cuales, se puede acudir a ver el comportamiento en la gráfica que acompaña dicho ítem.

Tabla 1 Comparativo comportamiento general máximos y mínimos

Comparativo Nacional - General Interno y por Género				
Promedio	Tipo	% Cumplimiento	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo
Promedio Nacional	246	0,49	100	500
Promedio General	292	0,58	202	346
Promedio Mujeres	293	0,59	231	341
Promedio Hombres	291	0,58	202	346

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Gráfico 5 Comparativo Máximos y Mínimos



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Se evidencia que, de acuerdo con la media nacional, y la media interna, es mucho mejor el comportamiento en cuanto a límites y nivel de cumplimiento por parte de las mujeres, pues su promedio y puntajes se acercan más al 100% que imputarán los 500 puntos máximos.

ANÁLISIS PUNTAJE GENERAL – CARACTERIZACIÓN IDIOMA INGLÉS

Con relación al Área de Inglés, desde el punto de vista general, se cuenta con que el puntaje promedio es equivalente a 66,19; con un límite mínimo de 44 y un máximo de 100; en este caso, la siguiente tabla muestra los niveles alcanzados, clasificados por grupos; dichos niveles muestran un promedio de clasificación "A2" en la estructura general.

Tabla 2 Clasificación de acuerdo a puntaje general

Categoría	# Estudiantes	%
A-	2	4%
A1	4	9%
A2	19	40%
B1	20	43%
B+	2	4%
A2	47	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Se logra identificar que el promedio resultante general para los 47 estudiantes es de 66 puntos, lo cual se ubica en la categoría A2; en el siguiente gráfico se logra interpretar el comportamiento general del grupo; el cual, en tendencia, asume una participación importante en B1 y A2.

Gráfico 6 Comportamiento general respecto a las categorías

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

En la perspectiva de categorización, se encuentra que aproximadamente el 83% está en un nivel medio bajo, lo que significa que los máximos del límite para el B+ son sólo el 4% y la fluctuación del nivel bajo es de aproximadamente el 13%.

De forma general, en tendencia se puede decir que existe una distancia de 40 puntos respecto al máximo puntaje (100); lo cual indicaría un nivel de cumplimiento del 60%; lo cual en la escala de riesgo de referencia (Salcedo, 2018) [14], contaría con una tendencia medio alta.

ANÁLISIS PUNTAJE GENERAL – CARACTERIZACIÓN IDIOMA INGLÉS MUJERES

Para el caso de las categorías en las mujeres, la siguiente tabla muestra el comportamiento respecto a la clasificación.

Tabla 3 Categorización por puntaje Mujeres

Categoría	Estudiantes	%
A-	1	4%
A1	4	16%
A2	11	44%
B1	8	32%
B+	1	4%
A2	25	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

De acuerdo con la tabla, se cuenta con que el promedio general femenino es de 63,7, lo cual da una categoría de A2; exponiendo un alto índice porcentual entre las categorías A2 y B1 el cual es de aproximadamente el 76%.

En la siguiente gráfica se logra identificar el comportamiento normal de la muestra y la participación de los límites máximos y mínimos.

Gráfico 7 Categorización por resultado mujeres

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

El nivel de cumplimiento respecto a la escala analítica aplicada, estaría en una tendencia medio – alta, respecto a la máxima calificación (100 Puntos).

ANÁLISIS PUNTAJE GENERAL – CARACTERIZACIÓN IDIOMA INGLÉS HOMBRES

Para el caso de la caracterización de los hombres, se cuenta con que los límites están en 44 puntos el mínimo y en 100 el máximo; permitiendo un promedio de aproximadamente 69 puntos.

En la siguiente tabla se evidencian los rangos, números de estudiantes y sus categorías.

Tabla 4 Categorización por Puntaje Hombres

Categoría	Estudiantes	%
A-	1	5%
A2	8	36%
B1	12	55%
B+	1	5%
B1	22	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Puede verse que el nivel porcentual se encuentra entre A1 y B2; con una proporción del 91%. De acuerdo con el comportamiento normal, se puede establecer una distancia promedio de 33 puntos para alcanzar el puntaje máximo posible. En la siguiente gráfica se muestra el comportamiento por categorías en el caso de los hombres.

Gráfico 8 Categorización Hombres

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

La participación en cuanto al nivel es amplia y cuenta con una tendencia medio-alta de acuerdo con los parámetros de comparación aplicados en la metodología (Salcedo, 2018).

COMPARATIVO CATEGORIZACIÓN HOMBRES Y MUJERES

De acuerdo con lo anterior, se presenta la comparación entre el comportamiento categórico de hombres y mujeres.

Tabla 5 Comparativo Categorización Mujeres y hombres

Categoría	Hombres	Mujeres	Total	%
A-	1	1	2	4,26%
A1	4	-	4	8,51%
A2	11	8	19	40,43%
B1	8	12	20	42,55%
B+	1	1	2	4,26%
A2	25	22	47	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Puede decirse que ambos casos cuentan con cifras similares en cuanto a categorías, pero desde el punto de vista proporcional, las mujeres cuentan con mejores rangos de calificación respecto a los hombres, tanto que la diferencian en un 8% en el A1, lo que representa de forma significativa una distancia en el comportamiento de las categorías femeninas de forma positiva.

Gráfico 9 Comparativo mujeres y hombres respecto a categoría

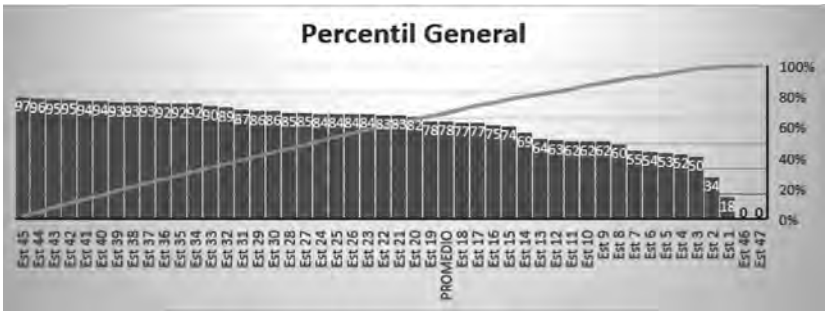
Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Puede encontrarse el comparativo que sustenta el comportamiento de mejor categoría por parte de las mujeres, pero en un análisis más proporcional, podría decirse que las diferencias focales no serían muy significativas, dada la tendencia homogénea y el número de personas según su género.

PERCENTIL GENERAL

De acuerdo con la información obtenida, se puede establecer que desde la generalidad, se tiene una distribución normal, como lo muestra la siguiente gráfica:

Gráfico 10 Percentil General Pruebas



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Desde el punto de vista general, se puede identificar que el percentil nacional, se encuentra en aproximadamente 49 de 100; de esta manera el promedio interno, arroja una tendencia muy por encima de dicho resultado; dado que se encuentra en 78 puntos; es decir que existe un nivel relativamente bajo de porcentaje por alcanzar respeto a los 100 puntos máximos; pero a su vez se debe tener en cuenta que aproximadamente el 38% se encuentra por fuera de la proporción interna de cumplimiento con el promedio mínimo dentro del grupo, pero de dicha proporción sólo el 1,7% no alcanza el promedio nacional; es decir 3 estudiantes.

PERCENTIL GENERAL – MUJERES

A continuación, se muestra el comportamiento de las mujeres, respecto al percentil general alcanzado en las pruebas; la siguiente gráfica muestra dicho comportamiento:

Gráfico 11 Comportamiento Percentil Mujeres

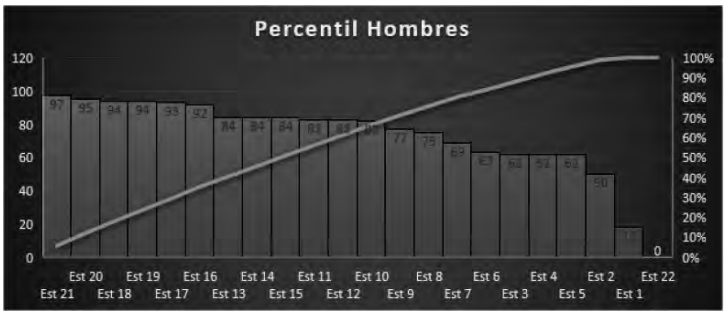
Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Para el caso de las mujeres, se cuenta con un promedio general de 78 puntos; en este caso se da un cumplimiento significativo respecto al nacional, que se ubica en 49; es decir con una distancia positiva de 31 puntos adicionales; sin embargo, se cuenta una población de aproximadamente el 8% (2 mujeres) que cuentan con un promedio inferior a la media nacional, y un 36% general por debajo del promedio interno.

PERCENTIL GENERAL – HOMBRES

A continuación, se enseña el comportamiento de la muestra resultado de los hombres, respecto al percentil.

Gráfico 12 Comportamiento Percentil Hombres



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

Para el caso de los hombres, se cuenta con un comportamiento en el cual el promedio es de 76 puntos; lo cual está por encima de la media nacional en 27 puntos positivos, ello sigue siendo significativo, aunque en la proporción interna, se encuentra un 5% por debajo de la media nacional, se da una proporción del 4% por debajo de la media interna; aspecto positivo, dado que establece los límites con mayor cercanía.

COMPARATIVO PERCENTIL HOMBRES Y MUJERES

A continuación, se presenta la tabla en la cual se aplica la metodología de separación por rangos de 20 puntos, para establecer los niveles de percentiles en los cuales se encuentran los estudiantes de quienes se tomaron los datos; se debe tener en cuenta que para el caso de los hombres, hubo un estudiante al cual no le aplicaba por la fecha de presentación, la comparación con percentil, al igual que se da el mismo caso con una de las mujeres, por ello se encuentran los valores con un número menos en su total, respecto a la muestra trabajada hasta el momento.

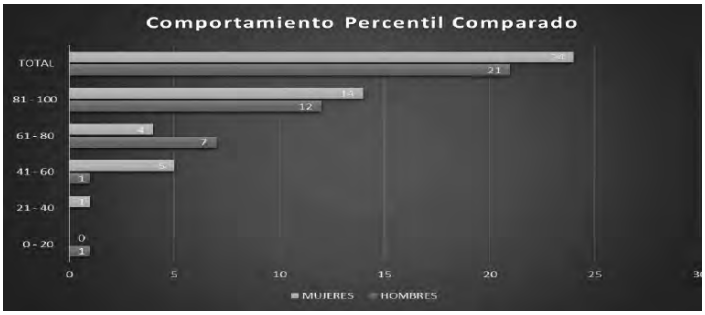
Tabla 6 Comparativo por rangos percentil

RANGOS	0 - 20	21 - 40	41 - 60	61 - 80	81 - 100	TOTAL
HOMBRES	1		1	7	12	21
MUJERES	0	1	5	4	14	24

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

En la siguiente gráfica, se puede ver el comparativo respecto a los comportamientos percentiles, por rangos.

Gráfico 13 Comportamiento Percentil Comparado Hombres y Mujeres



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php

CONCLUSIONES

Luego de la revisión explícita de cada una de los aspectos que muestra la relación de comparación general de los resultados obtenidos en las pruebas saber 11, se puede decir que el promedio nacional en términos generales se encuentra en un nivel "Medio - Bajo", de acuerdo a la caracterización aplicada por Salcedo (2018); ello muestra que desde la visión positiva que arroja los resultados generales, la media interna se encuentra en un nivel "Medio" con tendencia positiva.

Para el caso de los percentiles, la muestra arroja de manera general un promedio para el caso de las mujeres "Alto" y para el caso de los hombres igual, con un valor porcentual por debajo de diferencia de estos últimos. Con lo anterior se expone, que en términos generales el grupo, y sus caracterizaciones de

género, manejan una distribución similar en cuanto a resultados y puntajes.

A continuación, se expresa la tabla de valoración aplicada en los análisis anteriores.

Tabla 7 Tabla de categoría de desempeño

Rango	Calificativo
91 - 100	Excelente
81 - 90	Muy Alto
71 - 80	Alto
61 - 70	Medio Alto
51 - 60	Medio
41 - 50	Medio - Bajo
31 - 40	Bajo
21 - 30	Muy Bajo
11 -20	Deficiente
0 - 10	Muy Deficiente

Fuente: (Salcedo J., 2018)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] Asociación Colombiana de Facultades de administración (ASCOLFA). Boletín 1 del Observatorio de Ciencias Administrativas:" RESULTADOS POR GRUPOS DE REFERENCIA SABER PRO-2017" Recuperado de http://www.ascolfa.edu.co/observatorio/boletin9.pdf

[2] Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de febrero de 1994. Ley general de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_Archivo_pdf1.pdf

[3] Peñaranda, L. (2019) Aplicación móvil "aprender Inglés 6000 palabras" y su incidencia en la habilidad de lectura de los estudiantes de la institución educativa san pedro Claver de grado 11. Red Iberoaméricana de pedagogía REDIPE Vol 8.

[4] Gómez, L. y Pulido, O. (2016) La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. Praxis & Saber - Vol. 7. Núm. 13

[5] Salazar Chica MA, Pérez Tamayo GE, González Ocampo DK, Romero Martínez G. (2019) Análisis de comunidades cerradas de Facebook para mejorar el desarrollo del vocabulario en inglés como lengua extranjera a través del método clase invertida. bol.redipe:168-79. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/809

[6] Ayala, J. (2015) Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional. N 217 Banco de la República.

[7] Ministerio de Educación Nacional. Guía de orientación Saber Pro. Módulo de competencias Genéricas. Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación © Icfes, 2018. Recuperado de https://www.icfes.gov.co/documents/20143/496194/Guia%20de%20orientacion%20modulos%20de%20competencias%20genericas-saber-pro-2018.pdf

[8] Di Silvestre, C. (s.f.). Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales. Argentina: ANACEM.

[9] KEMMIS, S. (1998): El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. MORATA.

[10] King, K. (2004). Both sides now: examining transformative learning and professional development of educators. Innovative higher education, 29(2), 155- 174.

[11] ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Julián de Zubiría (2013). Recuperado de https://es.scribd.com/doc/172476077/COMO-DISEN-AR-UN-CURRICULO-POR-COMPETENCIAS-JULIAN-DE-ZUBIRIA-cortesi-a

[12] Salcedo, J. (2017) Matriz de interpretación social: didáctica de la complejidad para la enseñanza de las ciencias sociales. Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales. México: COMECSO. ISBN: 978-607-98224-0-8. Vol. 14

[13] Salcedo, J. (2018), "Matriz de Interpretación Social: Didáctica de la Complejidad: Aporte desde una Didáctica del Pensamiento Complejo en las Ciencias Sociales, Para la Educación Básica Secundaria" En: Alemania 2017. ed:Editorial Académica Española ISBN: 978-620-2-24975-1

[14] Salcedo, J. (2018), "Diagnóstico del Sistema de Control Interno de una Institución de Educación Superior de Guadalajara de Buga Valle del Cauca, Colombia, Aplicando la Metodología COSO, con base en el Concepto de Gestión Estratégica" En: Alemania 2018. ed:Editorial Académica Española ISBN: 978-620-2-15969-2