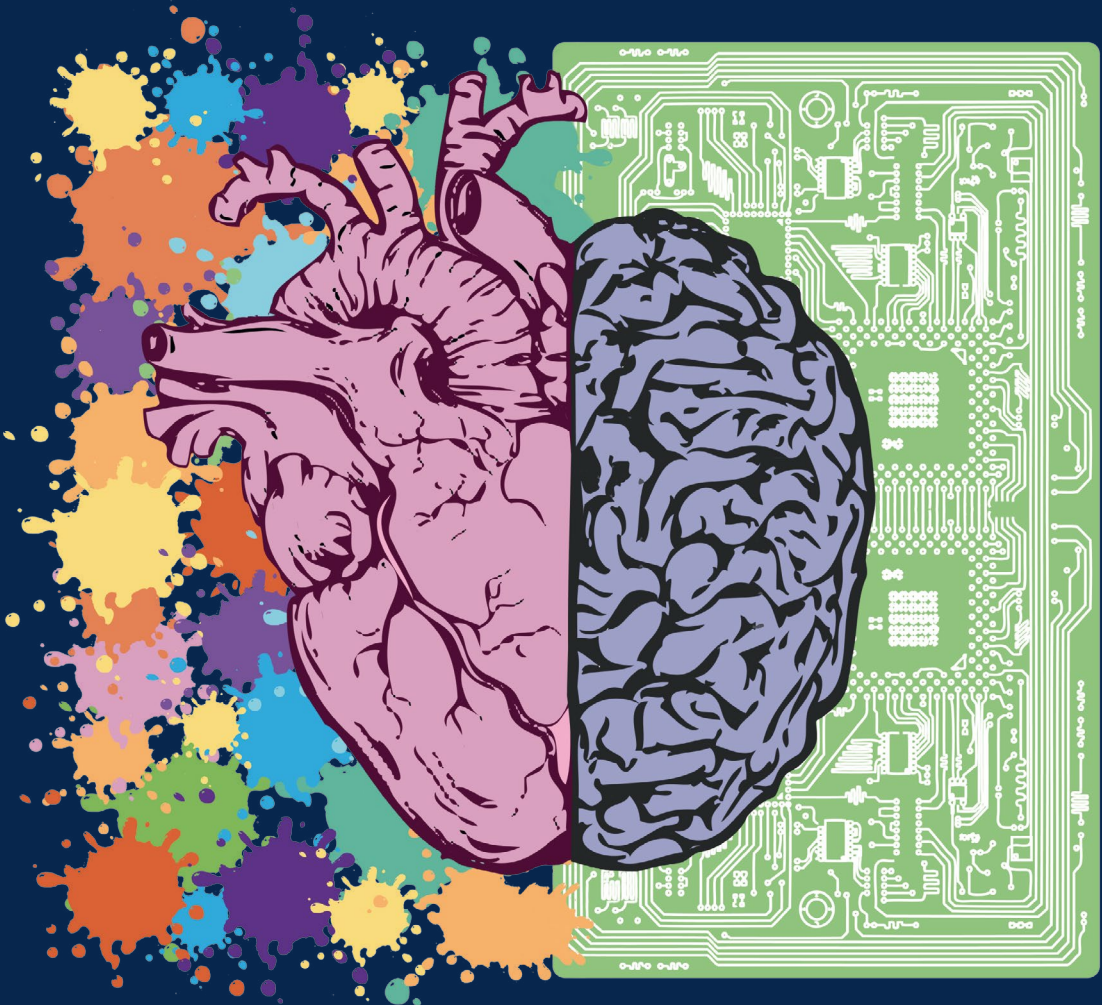


EDUCAcción

SENTIPENSANTE



Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

VOLUMEN 3
NÚMERO 2
2023

EducAcción Sentipensante

Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

Volumen 3 Número 2 (Julio - Diciembre del 2023)

e-ISSN 2805-7597



ECEDU
Escuela de Ciencias
de la Educación





UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

CUERPO DIRECTIVO:

DR. JAIME LEAL AFANADOR

Rector

DRA. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA

Vicerrectora Académica y de Investigación

DR. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

DR. LEONARDO YUNDA PERLAZA

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

DR. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES

Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

DRA. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO

Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

DRA. CLARA ESPERANZA PEDRAZA GOYENECHÉ

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

DR. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN

Líder Nacional Sistema de Gestión de la Investigación

GINO ANDREY GUTIÉRREZ

Líder Nacional de Investigación

Escuela de Ciencias de la Educación

DIRECTORA - EDITORA:

DIANA LICETH MARTÍNEZ VERDUGO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COEDITOR

JUAN CARLOS ACOSTA LÓPEZ
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

COMITÉ EDITORIAL

PABLO ALEXANDER MUNÉVAR GARCÍA
YENNY MILENA CORTÉS BELLO
HÉCTOR JULIO GALEANO RODRÍGUEZ
LILIANA PUERTO MOLINA
JESÚS ANTONIO QUIÑONES

EDITH GRANDE TRIVIÑO
GAYLE VIVIANA VARÓN AGUIRRE
SANDRA PATRICIA GONZÁLEZ QUESADA

INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA,

SUSCRIPCIONES Y CANJE

Revista EducAcción Sentipensante

Revista formativa de la Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá, Colombia

Teléfonos: (57 601) 3443700 ext. 1423
revistaeducacion.sentipensante@unad.edu.co

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial
– Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

Revista Formativa EducAcción Sentipensante Vol. 3 No. 2. 2023

- 9** | **Editorial**
Juan Carlos Acosta López
Coeditor de la Revista
EducAcción Sentipensante
- 13** | **Las elegías del huérfano- LA FIESTA DEL HIJO DE TOMÁS**
Jorge Quinto Mosquera
Representante de los egresados Unadistas ante el Consejo Superior
- Artículos de investigación científica y tecnológica*
- 15** | **1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar**
Carlos Augusto Acosta Calderón
Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Valledupar, Colombia
ORCID_0000-0002-4522-4855

Doris Magaly Colina Sánchez
Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Valledupar, Colombia
ORCID_0000-0001-7783-2196

Margarita Rosa Eguis Badillo
Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Valledupar, Colombia
ORCID_0000-0001-7006-207X
- 35** | **2. Bilingual Education in Colombia: Challenges and Benefits of Transforming a Monolingual School**
Viviana Andrea Ospina
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia
ORCID_0000-0002-7842-3746

Milly Andrea Muñoz Fandiño
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia
ORCID_0000-0002-0952-6258
- 43** | **3. Comunicación accesible: El papel del traductor de significantes en la inclusión de personas sordas en la sociedad científica y cultural**
John Fredy Montes Mora
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Ibagué, Colombia
ORCID_0000-0003-0466-3437

Diego Fernando Castiblanco Franco
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Ibagué, Colombia
ORCID_0000-0001-6847-1659

Artículo de revisión

- 61** 4. Revisión documental sobre la educación inclusiva para niños y niñas en Colombia (2013-2023): aportes y tendencias investigativas

María Antonia Albornoz Matta

Estudiante de Trabajo Social, Uniguajira, Fonseca, Colombia.

ORCID_0009-0005-5707-2878

Norilma García Arias

Estudiante de Trabajo Social, Uniguajira, Fonseca, Colombia.

ORCID_0009-0008-4912-4828

Mario Alejandro Duarte Orozco

Docente, Uniguajira, Fonseca, Colombia

ORCID_0000-0001-8711-6847.

Artículo Corto

- 79** 5. Diagnóstico sobre habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional en docentes de la ECEDU/ZCBC¹

Jonathan René Cortés Sandoval

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

ORCID_0000-0002-1386-5690

Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ORCID_0000-0002-0770-0216

Artículo de Reflexión

- 105** 6. Formative assessment as a metacognitive strategy to improve the teaching of English

Franklin Ferney Rangel Grass

Maestrante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Charalá, Colombia

ORCID_0000-0002-9934-3534

- 111** 7. Reflections on the transformative power of language education: exploring strategies for effective teaching and learning

Fabián García Sarasty

Maestrante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Cali, Colombia

ORCID_0000-0003-4334-5589

- 121** 8. La interculturalidad en un país multicultural, una realidad no ejercida en el sistema educativo colombiano

Willian Germán Gámez Gaviria

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Florencia, Colombia

ORCID_0000-0002-8624-7519

Editorial

En el campo de la educación, muchos educadores investigadores han estudiado y reflexionado sobre diversos temas y problemáticas centradas en el contexto colombiano, el cual es multicultural, multiétnico y marcado por un creciente esfuerzo en el mejoramiento tecnológico, tanto en cobertura como en los aspectos tecnopedagógicos. Son las perspectivas que provienen de estos estudios y reflexiones las que han contribuido a la construcción y reconstrucción de conocimiento que conlleva a la innovación y redefinición del quehacer educativo en nuestro país. La revista formativa *EducAcción Sentipensante* se ha venido consolidado como una revista académica formativa importante de divulgación científica durante sus dos años y medio de existencia, convirtiéndose en un espacio relevante en la construcción de dicho conocimiento al traer a la luz estudios y perspectivas transformadoras de la educación colombiana.

En esta oportunidad, la revista *EducAcción Sentipensante* abre su más reciente número con un el artículo de Carlos Augusto Acosta Calderón, Doris Magaly Colina Sánchez y Margarita Rosa Eguis Badillo, sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en una zona particular de Colombia. Los resultados de este estudio enfatizan la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y señalan las cinco estrategias más utilizadas en este contexto. Al presentar estos resultados, los autores destacan las actividades cognitivas desarrolladas en estas estrategias y hacen un llamado al profesorado a mejorar y promover el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, el cual muchas veces ha sido descuidado en el contexto colombiano.

El segundo artículo de este número hace referencia a los beneficios y obstáculos de transformar un colegio monolingüe en uno bilingüe. Viviana Andrea Ospina y Milly Andrea Muñoz Fandiño presentan una investigación que re-

salta las dificultades y complejidades del bilingüismo en Colombia y proponen un enfoque más crítico sobre los retos que trae este tipo de transformaciones en el contexto colombiano. Las autoras de este manuscrito proponen un proceso secuencial y en etapas con el fin de garantizar una transición exitosa que favorezca a los estudiantes y el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. En un contexto marcado por la globalización, preparar al estudiantado para romper las barreras lingüísticas representa uno de los desafíos más significativos que enfrentan tanto docentes como las políticas nacionales.

Son las perspectivas que provienen de estos estudios y reflexiones las que han contribuido a la construcción y reconstrucción de conocimiento que conlleva a la innovación y redefinición del quehacer educativo en nuestro país.

De manera similar, las barreras lingüísticas plantean obstáculos importantes para el acceso equitativo a la educación y el éxito académico de todos los estudiantes. Por ejemplo, la comunicación accesible para personas sordas es esencial para su inclusión en la sociedad científica y cultural. En su artículo “Comunicación accesible: el papel del traductor de significantes en la inclusión de personas sordas en la sociedad científica y cultural”, John Fredy Montes Mora y Diego Fernando Castiblanco Franco abordan esta temática y proponen una solución innovadora utilizando la tecnología de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) y la inteligencia artificial. Con esta investigación, los autores buscan fomentar la inclusión y participación activa de personas sordas, brindándoles mejores condiciones de vida. Este artículo cualitativo presenta las etapas de desarrollo de un aplicativo móvil basada en una tecnología asistiva como herramienta de inclusión cultural.

Los retos que enfrenta la educación colombiana referentes a estrategias de aprendizaje eficaces, la educación bilingüe y la accesibilidad son temas abordados en este número que se enlazan con el paradigma de la educación inclusiva. María Antonia Albornoz Matta, Norilma García Arias y Mario Alejandro Duarte Orozco presentan un trabajo de revisión documental en el que se examina el proceso de educación inclusiva en niños y niñas a partir de investigaciones realizadas en Colombia durante los últimos diez años. Los autores analizaron 20 documentos en su estudio que sustentan la relevancia del tema en el contexto educativo colombiano, encontrando cuatro subáreas principales de estudio: educación inclusiva y la labor de la familia, educación inclusiva y rol del trabajador social, educación inclusiva y rol de los docentes y finalmente educación inclusiva y políticas públicas.

Similar a las perspectivas antes mencionadas, Jonathan René Cortés Sandoval y Diana Concha Ramírez traen a la luz un artículo corto que invita al lector a concebir el acto educativo como un bastión promotor de una sociedad más justa, más equitativa y más solidaria, pero enfocándose en el docente como ente dinamizador que interviene en el hecho educativo con una multiplicidad de aspectos que involucran lo pedagógico, lo didáctico, lo tecnológico, lo social, lo filosófico, lo ético, lo disciplinar y lo humano. Siguiendo esta línea, en su artículo, los autores proponen un diagnóstico de las habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional de los docentes.

El pensamiento multidimensional resulta en un elemento importante para la disertación acerca de la labor del maestro y su aporte a la transformación cognitiva de los estudiantes, que se erige como una de las múltiples facetas que desafían el ideal de una educación inclusiva, multidimensional y transformadora. En este número, el autor Franklin Ferney Rangel Grass se adentra en las profundidades de este fenómeno,

con un ejercicio reflexivo sobre cómo las estrategias metacognitivas y la evaluación para el aprendizaje de una lengua extranjera pueden constituir poderosas herramientas no solo para superar barreras lingüísticas, sino también para promover experiencias educativas significativas, contribuyendo a una educación verdaderamente multidimensional, inclusiva y de calidad.

El pensamiento multidimensional resulta en un elemento importante para la disertación acerca de la labor del maestro y su aporte a la transformación cognitiva de los estudiantes, que se erige como una de las múltiples facetas que desafían el ideal de una educación inclusiva.

Fabián García Sarasty hace un aporte adicional a la perspectiva anterior con su artículo reflexivo “Reflections on the transformative power of language education: exploring strategies for effective teaching and learning” al discutir una filosofía educativa que encapsula el potencial transformador inherente al proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero. En su artículo, el autor aboga por un cambio paradigmático en la enseñanza de idiomas, haciendo hincapié en la transmisión de conocimientos lingüísticos y en el cultivo de un entorno educativo dinámico, atractivo e inclusivo que se centre en fomentar el pensamiento crítico, la conciencia cultural y la competencia comunicativa para crear un entorno que amalgame el dominio lingüístico con las percepciones socioculturales.

En un país tan diverso y multicultural como Colombia, donde conviven una amplia variedad de idiomas, dialectos y expresiones culturales, es fundamental que el sistema

educativo refleje esta riqueza y promueva la interculturalidad en todos sus niveles. En el último artículo de este número, Willian Germán Gámez Gaviria reflexiona sobre la necesidad de que el sistema educativo colombiano se adapte y responda de manera efectiva a las complejidades de nuestra geografía y diversidad humana. El autor señala que el sistema educativo no puede ser uniforme ni sectorizado, sino que debe ser capaz de reconocer y valorar las particularidades de cada región y comunidad. Esto implica la necesidad de políticas educativas flexibles y contextualizadas, que promuevan la integración y el desarrollo de capacidades en un marco de respeto y equidad.

Este número de la revista formativa *EducAcción Sentipensante* explora diversos temas relacionados con la educación, enfocándose especialmente en la inclusión, la accesibilidad, la interculturalidad y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, metacognitivas y multidimensionales.

Las perspectivas presentadas en los siguientes ocho artículos, incluyendo artículos científicos, cortos, de revisión y de reflexión, destacan la importancia de abordar estos aspectos para promover un cambio significativo en el paradigma educativo, hacia uno más inclusivo, equitativo y contextualizado. Te invitamos a analizar detenidamente los aportes de investigaciones y reflexiones presentados en este número, y a considerar cómo puedes aplicarlos en tu práctica educativa. Es fundamental generar sinergias entre diferentes actores del ámbito educativo para impulsar este cambio transformador. Juntos podemos trabajar hacia una educación que responda a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la diversidad, el respeto y el desarrollo integral.

Juan Carlos Acosta López
Coeditor de la Revista
EducAcción Sentipensante



Las elegías del huérfano

LA FIESTA DEL HIJO DE TOMÁS

Jorge Quinto Mosquera
Representante de los egresados Unadistas ante el Consejo Superior

Testigos me son, los que escriben al son de las palabras que son la herencia de los lectores de una era sin tapujos y sin pudor, ¿de qué era me hablas escritor? alégame en tu corazón y no escondas lo que tu pluma desnuda al calor de un pintor que en su obra artística solo describe a blanco y negro porque si utilizara los matices completos del lápiz, exiliado sería al mundo de los que duermen.

Pero escrito está, la hora es y la hora se da de la frívola realidad de los que lloran porque el fruto prohibido ya no lo está, tocando flautas el relevo generacional se encuentra en un desenguayabe en un día que no es de fiesta y a todos alerta, con sonidos graves cuando la producción pide a los responsables, con sonidos agudos y coros de ebrios que enlutan el futuro de sus pueblos pujantes; - ¡basta!- protesta la pluma, -¡basta!- aunque no hayan lluvias de esperanza y solo se perciban lagunas oscuras, coloca luz roja a esa actitud y como árbitro de usted expulse lo que deprime su ser.

Lo que está en juego es muy grande, y si los titulares del partido abandonan al pueblo que representan, por la farrá de sus amigos tirando la camiseta, se pierde el juego no por falta de talento, se pierden las oportunidades y no es por falta de capacidades; - ¡llora técnico! que tus jugadores son virtuosos pero nublados de visión, no son sinónimos de los que en su condición están ciegos porque ellos ven

la vida y construyen en esa dirección con su bastón, llora técnico que los que están al frente no entienden que su momento es para transformar lo inviable, para mejorar lo menospreciado en vez de festejar sin ganancia y perdiéndolo todo.

Melancólica está Chocuana y agitada la tía Luchi porque en fiestas de paz perdemos al pequeño hijo de Tomás y ¿cómo? si la bandera de colores se alza y cómo la bandera blanca teñida está, qué respuesta tenemos de la despedida en silencio del que de ropas nuevas se viste; él silencioso permanece, aunque reunidos estamos por él, ¿por qué hay quejas si el pueblo celebra la vida? ¿por qué hay nudo y desenlace? si apenas empieza el prólogo de su libro. Entonces sin tapujos grita la madre en el nuevo lugar al que nos llevó nuestro invitado con una audiencia que rompe el aforo, se siente dolor en el aire y como viajan las ondas y frecuencias, la atmósfera se inunda de melancolía sin decoro, le piden al dueño del evento que se pare, y él lo ignora, que hable y no contesta, que respire pero terco parece estar en su posición de no hacerlo, que abrace y bese a los que empalagan su ser de hacerlo pero aunque recibe no responde ni asume; tal vez haya una explicación en el dulce jardín donde que se encuentra el protagonista de la escena que a todos nos produce amarga tristeza y profundo lamento en la fiesta hecha en el ¡cementerio!



Estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar

*Teaching and learning strategies that promote critical thinking in students
of the School of Education Sciences of the UNAD in Valledupar*

Carlos Augusto Acosta Calderón

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Valledupar, Colombia
ORCID_0000-0002-4522-4855

Doris Magaly Colina Sánchez

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Valledupar, Colombia
ORCID_0000-0001-7783-2196

Margarita Rosa Eguis Badillo

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Valledupar, Colombia
ORCID_0000-0001-7006-207X

RESUMEN

El propósito fue analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje promotoras del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar, con enfoque cualitativo-descriptivo. Las fuentes fueron los Syllabus y las guías de aprendizaje de los diversos cursos de los programas de pregrado para el período 16-04/2021 de la mencionada escuela. El desarrollo fue por momentos: 1. la revisión bibliográfica; 2. revisión del Syllabus y las guías de aprendizaje; 3. comparación y clasificación de estrategias en subcategorías; y 4. interpretación, análisis y discusión de los hallazgos. Como resultados, se identificaron cinco estrategias de aprendizaje, de las cuales el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es la que más emplean los cursos de los diferentes programas de licenciatura. Las estrategias de enseñanza se agruparon en 13, siendo las más usadas: los organizadores gráficos, el diseño de productos y los cuestionarios de preguntas abiertas. Se destaca que las habilidades cognitivas que se promueven con las estrategias de enseñanza propuestas están muy asociadas a los niveles de pensamiento de orden superior. Concluyendo que, en Colombia la capacidad de pensar de forma crítica se ha deteriorado y los profesores han descuidado la enseñanza de esta habilidad a sus estudiantes.

ABSTRACT

The purpose was to analyze the teaching and learning strategies that promote critical thinking in the students of the School of Education Sciences of the UNAD in Valledupar, with a qualitative-descriptive approach. The sources were the Syllabus and the Learning Guides of the different courses of the undergraduate programs for the period 16-04/2021 of the mentioned school. The development was by moments: 1: bibliographic review, 2: review of the Syllabus and the Learning Guides, 3: comparison and classification of strategies in subcategories and, 4: the findings were interpreted, analyzed and discussed. As results: 5 Learning Strategies were identified, of which Problem Based Learning (PBL) is the one most used by the courses of the different undergraduate programs. The Teaching Strategies were grouped into 13, the most used being: graphic organizers, product design and open-ended questionnaires. The cognitive skills that are promoted with the proposed teaching strategies are very much associated with higher order thinking levels. Concluding that, in Colombia the ability to think critically has been lost and teachers have forgotten to teach their students this skill.

PALABRAS CLAVE:

estrategias de enseñanza y aprendizaje, pensamiento crítico, Syllabus, guías de aprendizaje, estudiantes.

KEYWORDS:

teaching and learning strategies, critical thinking, syllabus, learning guides, students.

INTRODUCCIÓN

El mundo cada vez es más incierto debido a los avances tecnológicos que están transformando la realidad. La humanidad se encuentra ante una cuarta revolución y frente a las grandes transformaciones emerge la pregunta: ¿cómo educar entonces para que las generaciones futuras puedan desenvolverse en el mundo que les adviene? (Eyzaguirre, 2018).

El mundo cada vez está más tecnologizado. Frente a ello, los expertos coinciden en proponer habilidades, actitudes y conocimientos que deben desarrollar y adquirir las nuevas generaciones para afrontar esta realidad. Una de las habilidades fundamentales para el siglo XXI es el Pensamiento Crítico (en adelante PC), el cual implica una serie de habilidades y conocimientos tales como la comprensión lectora, el razonamiento lógico y las habilidades argumentativas. La actual sociedad demanda ciudadanos educados con un PC y una mente abierta ante los cambios y, para afrontar estos desafíos es imprescindible que los currículos potencien tales habilidades (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017).

Es por eso que con el objetivo de asegurar que sus graduados estén preparados para tener éxito en el mundo laboral y contribuir a resolver los diversos problemas de la sociedad, las universidades han revisado y modificado sus enfoques educativos. Para ello han comenzado a incorporar en sus currículos procesos en los que se promueva cultivar habilidades en el nuevo profesional para que pueda abordar con éxito una variedad de situaciones (Morales Bueno, 2018).

Desarrollar el PC representa un desafío en la formación universitaria ya que implica y se busca fomentar la capacidad de los estudiantes para pensar de manera crítica,

evaluar contenidos y fuentes de información, proponer soluciones, abordar problemas y aplicar sus conocimientos, todo ello con autonomía (Delmastro y Balada, 2012). En las últimas décadas se han dado muchas indagaciones formativas y académicas que pretenden determinar el impacto del despliegue del PC en los alumnos dentro de las instituciones de educación universitaria (Calle, 2013; Betancourth et al., 2017; Carrasco, 2019) y los resultados obtenidos han demostrado un bajo nivel en cada una de las habilidades analizadas. Por esa razón, las universidades ven cada vez con más urgencia la necesidad de implementar en sus mallas curriculares variadas metodologías que despierten en el alumno las habilidades de PC que hagan de él una persona competitiva, triunfante, capacitada para deliberar intensamente y dar sentido a las cosas del contexto en el cual está inmerso (Núñez-López et al., 2016).

Dentro de ese orden, Huang et al. (2023) en un estudio realizado demuestran que existen algunas categorías de análisis como el compromiso de aprendizaje, la capacidad de aprendizaje autodirigido y la capacidad de pensamiento crítico se asocian positivamente con la capacidad de resolución de problemas. Lo cual permite en este caso determinar que el pensamiento crítico es necesario en las instituciones educativas a nivel superior porque contribuye de manera positiva a la resolución de diversas problemáticas del quehacer educativo.

De igual manera, AIOtaibi et al. (2023) demuestran en su investigación que el uso de técnicas motivadoras para el aprendizaje mediado por las TIC alienta a los alumnos a comprometerse con el PC y las estrategias de proceso epistemológico en cursos de enfermería psiquiátrica y de salud mental, incluso en dos contextos diferentes, luego de que el mundo se vio alterado por la pandemia de la Covid 19. Esos resultados demuestran

la importancia de emplear estrategias de enseñanza que permitan a su vez el despliegue de un PC porque de esta manera se pueden enfrentar los cambios generados en la sociedad.

También Desak et al. (2023), encontraron que la indagación sobre el modelo PBL (Problem-Based Learning) y las habilidades de pensamiento crítico han sido desarrolladas en universidades de cuantiosos países asiáticos, empero Indonesia es el país con la mayor proporción de estas variables de estudio. Asimismo, entre sus hallazgos demuestran que el pensamiento crítico es una de las habilidades esenciales para el aprendizaje en el siglo XXI. Estos hallazgos demuestran, una vez más, la relevancia del PC para el desarrollo socio cultural y político de los países, puesto que el ejercicio reflexivo de mirar los puntos de encuentro y de desencuentro permite tener más claridad en las tomas de decisiones importantes en la sociedad asiática en este caso específico pero que se puede replicar en países latinoamericanos por sus resultados.

Es importante mencionar también los hallazgos de Erni et al. (2023) quienes manifiestan que la falta de un proceso de enseñanza que sea netamente interactivo, así como de la aplicación de estrategias de aprendizaje y de medios de comunicación ha conllevado a que los discentes posean insuficientes destrezas de pensamiento crítico y creativo de acuerdo con una indagación realizada por los autores en un curso de lectura académica en línea. Estos resultados son un poco alarmantes porque permiten deducir que no son muchos los avances en materia de PC y que quizás la causa venga dada por falencias de las instituciones educativas al no aplicar las estrategias propicias en el desarrollo de los procesos educativos.

De igual manera, Hsiao-Ling et al. (2023) en su estudio sobre Disposición al Pensamiento Crítico y Factores que Influyen en los

Enfermeros Recién Diplomados demostraron que disposiciones de PC se asociaron significativamente con las estrategias de enseñanza durante el periodo educativo, los cursos de aprendizaje basado en problemas y el tiempo de exposición al aprendizaje basado en problemas. En ese orden de ideas, resulta de mucha importancia este estudio para el logro del objetivo trazado en el presente porque pudo vincular de manera positiva la disposición de la población al PC y que el aprendizaje basado en problemas coadyuva a ese fin.

En Colombia, por ejemplo, algunas instituciones universitarias han comenzado a investigar las deficiencias en la formación de los estudiantes, revelando dificultades al vincular el ámbito académico y profesional con las demandas de la sociedad (González, 2008). Este hecho ha generado la reflexión sobre la importancia de establecer ambientes educativos en los que se desarrollen proyectos pedagógicos que promuevan y reflejen la formación de los jóvenes con PC (Betancourth et al. 2017).

Uno de los representantes colombianos que más ha ahondado en el despliegue del PC en los estudiantes es Julián de Zubiría (2015). Según el autor, ampliar el pensamiento conlleva a optimizar los niveles de planificación, evaluación, verificación y contextualización de los procesos de pensamiento esgrimidos. Sin embargo, el grave problema es que con los modelos pedagógicos vigentes actualmente en América Latina y en Colombia, no se ha logrado desarrollar el pensamiento y si no se cambia de manera radical el currículo, la estructura de las instituciones educativas y los sistemas de formación, tampoco se podrá desarrollar en el futuro.

Si bien es cierto que muchas instituciones educativas afirman en su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) que forman

ciudadanos con PC, lo cierto es que, según el investigador De Zubiría, en Colombia apenas el 1% de la población adulta posee habilidades de lectura crítica. En 2012, la media de libros leídos por un colombiano mayor de 18 años era de 1.9 al año, y para 2017, esta cifra aumentó a 2.7. Estas estadísticas, referentes a una competencia fundamental como la lectura, señalan un déficit significativo en la formación ciudadana y, incluso, en el desarrollo de profesionales competentes

En Colombia, por ejemplo, algunas instituciones universitarias han comenzado a investigar las deficiencias en la formación de los estudiantes, revelando dificultades al vincular el ámbito académico y profesional

Ante este escenario, Rolón (2014) afirma que uno de los objetivos de las universidades en Latinoamérica, y en general de numerosos investigadores en el ámbito educativo, consiste en diseñar planes y propuestas de formación y evaluación. Estas iniciativas buscan brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y aplicar un pensamiento crítico y reflexivo. De ahí que los educadores y responsables de la formulación de políticas en la educación superior prestan especial atención al desarrollo del PC. Este se ha incorporado como uno de los resultados de aprendizaje fundamentales para los estudiantes universitarios (Vendrelli y Rodríguez, 2020).

Así pues, desarrollar el PC en los estudiantes es necesario e imprescindible. Cómo lograrlo, no está del todo claro. Mientras la enseñanza y el aprendizaje sigan realizándose según la pedagogía tradicional en la que se priorizaba la memorización de la información, se estará muy lejos de lograr desarrollar el pensamiento de los estudiantes. De esta manera se

plantea la urgencia de transitar de un modelo educativo que históricamente se ha enfocado en el contenido hacia uno que ponga el énfasis en el aprendizaje, otorgando al estudiante un papel protagónico como el principal agente del proceso educativo (Morales-Bueno, 2018; Marshal & Horton, 2011).

Si tal es la realidad de las instituciones educativas y dado que el desarrollo del PC es una necesidad imprescindible en la formación de docentes y futuros docentes, vale la pena preguntarse si desde la UNAD se está promoviendo el desarrollo del PC en sus estudiantes, en los futuros educadores, es decir ¿cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar? Este problema orientó el estudio de la presente investigación cuyo principal objetivo fue identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el PC en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar.

MARCO TEÓRICO

EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El PC es un concepto de difícil definición puesto que se puede entender desde diversas perspectivas (Paul y Elder, 2005). Existen diferentes acepciones del mismo (Fierro & Di Doménico, 2017), sin embargo, una de las definiciones pioneras del PC que sigue teniendo vigencia hoy en día es la formulada por Ennis (1991), considerado como uno de los fundadores del campo de la investigación en el PC. Según Ennis, el PC implica un proceso creativo, competente y estructurado de conceptualización, síntesis y evaluación de información derivada de la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la

comunicación. Este proceso sirve como guía para lograr comprensión y orientar la acción. En ese sentido, Ennis (2011) concibe el PC como un proceso epistemológico complejo donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la resolución de un problema.

Por otro lado, en escenarios hispanohablantes, Saiz y Rivas (2008), sugirieron el Pensamiento Crítico como un proceso orientado a la búsqueda de conocimiento que facilita de manera más efectiva y eficiente la obtención de resultados deseados mediante el empleo de habilidades en el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Algunas tesis más recientes del PC lo definen como un proceso metacognitivo que incrementa las posibilidades de elaborar una conclusión o solución lógica ante argumentos o problemas (Dwyer et al, 2017). Finalmente, la tesis de Vendrelli y Rodríguez (2020), plantean al PC como un asunto meta cognitivo eficaz que por medio de la motivación de indudables habilidades, prácticas y culturas ayuda a la persona a construir una reflexión que lo lleva hacia la resolución de un problema en condición de eficacia y eficiencia. Pensar críticamente es, en resumen, razonar y tomar decisiones para resolver problemas lo más efectivamente posible (Morales Bueno, 2018).

Como se puede apreciar, en las últimas tres décadas, el Pensamiento Crítico ha sido conceptualizado de diversas maneras, dependiendo de la naturaleza de la perspectiva adoptada. Las tres aproximaciones más comunes han sido las filosóficas, cognitivas y didácticas. A pesar de su diversidad es posible identificar elementos comunes alrededor de las habilidades específicas requeridas en un buen pensador crítico, como lo son: analizar argumentos, hacer inferencias, juzgar o evaluar y tomar decisiones o resolver problemas (Gómez y De la Herrán, 2018). Así pues, a partir de las diversas tesis que definen

el PC, se pueden definir algunos elementos comunes, a saber: el PC es un proceso, requiere ciertas habilidades y disposiciones y tiene como fin la solución de problemas.

De igual manera, Desak et al, (2023) consideran que el pensamiento crítico es una de las habilidades fundamentales para el proceso de aprendizaje en este siglo XXI. De allí, que afirmen que una estrategia para provocar las destrezas de PC en el estudiante es utilizar un modelo de aprendizaje que pueda educar estas habilidades, como por ejemplo el aprendizaje basado en problemas (PBL).

A pesar de su diversidad es posible identificar elementos comunes alrededor de las habilidades específicas requeridas en un buen pensador crítico, como lo son: analizar argumentos, hacer inferencias, juzgar o evaluar

HABILIDADES DEL PC

El PC está formado tanto de habilidades como de disposiciones, tal como lo han demostrado autores como Ennis (2011), de conocimiento relevante como lo propone McPeck (1990) y de competencias metacognitivas. En esta misma línea, el pensamiento crítico está integrado por cuatro componentes, tal como lo señalan Júdez-Orcasitas et al. (2019), a saber: habilidades, disposiciones, transferencia y monitoreo cognitivo. Las habilidades se comprenden como capacidades cognitivas que el individuo identifica y emplea de manera apropiada al enfrentarse a una situación (2019).

Autores como Díaz-Barriga (2011) y Olivares y Heredia (2012), esbozan que estas artes se corresponden con el aprendizaje de los alumnos, lo cual involucra que el docente plantee e implemente en el recinto de

clase, diversas tácticas que incrementen las capacidades cognoscitivas del educando, permitiéndole que, por medio de la reflexión crítica, contraste su conocimiento con hechos reales de su entorno.

En ese sentido, Cangalaya (2020) plantea que es necesario conocer cuáles son las destrezas que actúan en el PC, de tal manera que el sujeto pueda definir o entender plenamente un escenario o dificultad que lo oriente a su solución. Y es en ese tenor que el alumno debe ampliar unas capacidades determinadas incitadas de forma constante, de tal forma que se puedan fortalecer bastante hasta lograr una habilidad. Newman (1990), citado por Morales-Bueno (2018) estableció una clara distinción entre el pensamiento de orden inferior, que se expresa aplicando mecánicamente procedimientos y fórmulas previamente adquiridas, y el pensamiento de orden superior, que desafía al estudiante a interpretar, analizar y manipular nueva información. Normalmente se incluye en la categoría de habilidades de orden superior al PC, lógico, reflexivo, metacognitivo y creativo.

Pero ¿cuáles son las habilidades y disposiciones que implica el PC? Como habría de esperarse, no hay una única propuesta que de manera inequívoca sugiera las habilidades y disposiciones que intervienen en los procesos de pensamiento de orden superior como lo es el PC. Sin embargo, diversos autores han intentado proponer alternativas que recogen aquellas habilidades que indispensablemente intervienen en procesos de PC. Mahmood (2017), propone cuatro habilidades cognitivas que serían imprescindibles para el PC, estas son: análisis, inferencia, evaluación y toma de decisiones. Cangalaya (2020) también se ubica en esa misma línea al proponer como las cuatro habilidades esenciales del pensamiento crítico a la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación. Por su

parte, Marzano y Kendall (2007) proponen una clasificación en la que organizan los procesos mentales en seis niveles: recuperación de información, comprensión, análisis, aplicación del conocimiento, sistema metacognitivo y sistema interno. La utilización de habilidades de orden superior se manifiesta de manera explícita en el nivel de análisis, que implica la clasificación, el análisis y el razonamiento tanto deductivo como inductivo. Además, el nivel de aplicación del conocimiento abarca la toma de decisiones y la resolución de problemas mediante la investigación y la experimentación.

El PC implica entonces la intervención de múltiples habilidades cognitivas que llevan necesariamente a tres de las competencias más significativas para el desarrollo profesional, laboral y personal: el razonamiento, la toma de decisiones y la solución de problemas, que le permite a un individuo lograr, con la mayor eficacia, los resultados esperados (Saiz y Rivas, 2008).

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo el Enfoque Cualitativo. El alcance fue descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) pues se propuso identificar y describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes que se preparan para ser docentes, los estudiantes de los diferentes programas de la Escuela de Ciencias de la Educación en el CEAD Valledupar.

La principal fuente de recolección de datos fueron los Syllabus y las guías de aprendizaje de una muestra representativa de los diversos cursos que en el período 16-04 2021 se desarrollaron en los diferentes programas de pregrado de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Tabla 1. Elementos del proceso metodológico de la Investigación

Unidad de análisis	Técnica	Instrumento
Documentos	Revisión y análisis de los Syllabus y guías de aprendizaje que se emplean en los cursos de los programas de Licenciatura	Lista de cotejo

Fuente: elaboración propia

MOMENTOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Cisterna (2005) asevera que, en este ejemplo de indagación, el autor dilucida las resultas halladas acerca de temática desarrollada en el marco teórico y que pueden ser establecidas en la investigación de una forma apriorística, es decir, organizadas antes de la recolección de datos y las salientes que emerjan durante el proceso de análisis e interpretación de los datos alcanzados con la aplicación de instrumentos.

Para lograr los objetivos planteados, se desarrollaron cuatro momentos:

- Momento 1: en este primer momento se realizó una revisión bibliográfica que permitió identificar y describir las habilidades cognitivas que supone el pensamiento crítico.
- Momento 2: en el segundo momento, a partir de la revisión minuciosa del Syllabus y las Guías de Aprendizaje que se implementan en los diferentes cursos de los programas de licenciatura que se ofrecen en la Escuela de Ciencias de la Educación, se identificaron y describieron esas estrategias de enseñanza y aprendizaje que con mayor frecuencia se utilizan con los docentes en formación en el desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Momento 3: una vez identificadas las habilidades cognitivas que supone el

pensamiento crítico y teniendo claras las estrategias de enseñanza y aprendizaje que más se emplean en los programas de licenciatura, en el tercer momento se procedió a comparar y clasificar dichas estrategias en subcategorías. Se inició con el proceso de triangulación, acerca del cual Bisquerra (2004) indica que es un proceso heurístico y comprensivo que facilita la reflexión sobre la información adquirida, contrastándola para comprender su impacto en el problema que es objeto de estudio.

- Momento 4: en este momento se procedió a interpretar y analizar los datos y se discutieron los resultados encontrados a partir de la categoría de “habilidades del pensamiento crítico” y “estrategias de enseñanza y aprendizaje”.

Se identificaron cinco estrategias de aprendizaje, de las cuales el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es la que más emplean los cursos de los diferentes programas de licenciatura.

RESULTADOS

Se analizaron 120 guías de aprendizaje y 24 Syllabus pertenecientes a igual número de cursos ofertados en el período 16-04 2022-1 de los cinco programas de formación que tiene la Escuela de Ciencias de la Educación en la UNAD Valledupar.

Tabla 2. Elementos del proceso metodológico de la Investigación

Escuela	Programas	Unidad de Análisis
Ciencias de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en Filosofía • Licenciatura en Etnoeducación • Licenciatura en Pedagogía Infantil • Licenciatura en inglés • Licenciatura en Matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • 24 Syllabus • 120 guías de aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Se identificaron cinco estrategias de aprendizaje, de las cuales el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es la que más emplean los cursos de los diferentes programas de licenciatura. Así mismo, se identificaron diferentes estrategias de enseñanza que fueron

agrupadas en 13 grupos. De esas estrategias de enseñanza las que más se utilizan en los cursos son: los organizadores gráficos, el diseño de productos y los cuestionarios de preguntas abiertas.

Tabla 3. Estrategias de aprendizaje y enseñanza, utilizadas en los cursos de los programas de licenciatura.

Estrategias de aprendizaje	Estrategias de enseñanza
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) 2. Aprendizaje Basado en Escenarios (ABE) 3. Estudio de Casos 4. Aprendizaje Basado en Tareas 5. Aprendizaje Basado en Proyectos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizadores gráficos: mapas mentales, mapas conceptuales, mapas de ideas, mentefactos, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, cuadros comparativos, árboles de problemas. 2. Diseño de productos: diseñar cuestionarios, pruebas, juegos interactivos, videos 3. Cuestionarios de preguntas abiertas 4. Síntesis y análisis documental 5. Elaboración de presentaciones 6. Elaboración de informes 7. Construcción de proyectos 8. Redacción de ensayos argumentativos 9. Resumen Analítico Educativo (RAE) 10. Comentarios argumentativos 11. Escritos biográficos - narrativos 12. Reseñas bibliográficas 13. Debate de discusión en los foros

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de los Syllabus y guías de aprendizaje

Las habilidades cognitivas que más se privilegian con las estrategias de enseñanza propuestas en las guías de aprendizaje que se emplean en la formación de los futuros docentes de la UNAD, están muy asociadas a los niveles de pensamiento de orden superior tal como se puede evidenciar en la siguiente tabla:

“El pensamiento reflexivo está orientado a la solución de problemas y la toma de decisiones eficaces y efectivas”.

Tabla 4. Habilidades cognitivas y estrategias de enseñanza que se promueven en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD

Habilidades cognitivas	Reconocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Estrategias de Enseñanza		Organizadores gráficos		Cuestionarios de preguntas abiertas	Construcción de proyectos	Diseño de productos
		Elaboración de presentaciones		Síntesis y análisis documental	Ensayo argumentativo	
				Elaboración de informes	Escrito biográfico-narrativo	
				Resumen analítico educativo	Debates	
				Comentario argumentativo		
				Reseñas bibliográficas		

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de los Syllabus y guías de aprendizaje

DISCUSIÓN

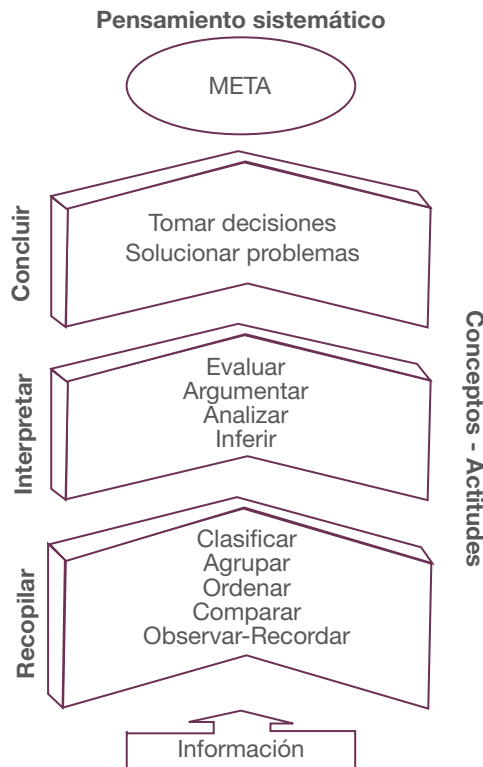
Según Villarini (2003), el pensamiento es definido como “la capacidad para procesar información y construir conocimiento mediante la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales” (2003, p. 38). Esta combinación puede darse de tres formas distintas:

automática (cuando se actúa “sin pensarlo mucho”, se piensa *automáticamente*), reflexiva (cuando el individuo se “detiene a pensar” antes de actuar y utiliza todos los recursos intelectuales a su alcance) o crítica (cuando se vuelve sobre el propio proceso de pensamiento y se lleva a cabo lo que los filósofos llaman autoconciencia y los psicólogos metacognición).

Siguiendo a Villarini (2003), el pensamiento reflexivo está orientado a la solución de problemas y la toma de decisiones eficaces y efectivas. Tal pensamiento implica un proceso que inicia con la recepción de la

información hasta llegar al conocimiento, no sin antes pasar por tres momentos de procesamiento en los que se llevan a cabo una serie de operaciones del pensamiento (lo que se llama habilidades cognitivas).

Imagen 1. Proceso del pensamiento reflexivo (Sistemático) sugerido por Villarini (2003)



Fuente: Villarini, A. (2003). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. Revista *Perspectivas psicológicas*, 4(4), p. 38.

Nótese cómo en el pensamiento reflexivo se ven implicadas las mismas habilidades cognitivas de orden superior sugeridas por Bloom, Anderson y Krathwohl. Es decir, para que el pensamiento sea más que un simple “pensamiento automático” y se considere como auténtico “pensamiento crítico” es necesario implementar las habilidades cognitivas de orden superior hasta llegar a examinarse y evaluarse a sí mismo.

Cabe entonces preguntarse, ¿Se puede aprender a pensar críticamente? Facione (2007) presentó evidencias de que estudiantes al comenzar un curso universitario de PC en 1990 demostraban menor habilidad que estudiantes que habían terminado el mismo curso en 1989. Existen algunas investigaciones sobre educación del PC entre estudiantes de diversas disciplinas (Angel, Duffey & Belyea, 2000; Kamhi, 2011)

y otras que reportan efectos significativos de las intervenciones educativas sobre la habilidad de PC. De manera que sí es posible desarrollar las habilidades de PC pero requiere de un proceso largo de aprendizaje y trabajo constante (Jaramillo, 2019), es más, las habilidades del PC solo se adquieren con la práctica permanente (Saiz y Rivas, 2008).

Ahora bien, en tanto que el PC es un proceso complejo, requiere promoverse, como sugieren Collazos et al., (2020) a través de distintas estrategias metodológicas por medio de las cuales se propicien aprendizajes a partir de experiencias activas, lo que implica que el estudiante debe asumir un rol protagónico en el proceso para que construya sus propios aprendizajes a partir de pautas, actividades o escenarios diseñados por el docente, quien crea las condiciones para que sea posible el aprendizaje activo. En ese sentido, el desarrollo del PC supone entonces un proceso que el estudiante tiene que asumir y dirigir a partir de su potencial y la base para ello es el estudio y el proceso de aprendizaje que ello implica.

Desde esta perspectiva se entiende entonces cómo La dedicación y el compromiso se revelan como aspectos esenciales en el individuo que está aprendiendo, ya que en ciertas actividades, la perseverancia y la responsabilidad con las que se aborde la tarea se convierten en requisitos fundamentales para su resolución. Ello implica, como bien lo señalaba Ramírez (2021) plantear una nueva responsabilidad para los educadores, la cual implica equipar a sus estudiantes con las habilidades cognitivas necesarias para que desarrollen sus propias estrategias y herramientas de aprendizaje.

¿Cómo se puede enseñar a pensar críticamente? Para lograr desarrollar las habilidades del PC en los estudiantes, los profesores requieren de creatividad para diseñar actividades donde el estudiante

tenga participación totalmente activa, lo cual se hará efectivo si se consideran los principios del aprendizaje activo: implicarse, empoderarse, sentirse desafiado, movilizar habilidades superiores del pensamiento, interactuar con otros, sentirse provocado a aprender, aprender haciendo.

Vale distinguir que, como lo plantean Collazos et al., (2020), viendo el proceso de aprendizaje como un evento de formación, tanto el profesor, encargado de orientar el aprendizaje, como el estudiante, responsable de construir su propio conocimiento, necesitan emplear métodos que faciliten y mantengan la accesibilidad del aprendizaje. Ambos deben conocer y aplicar estrategias apropiadas de enseñanza y aprendizaje que desafíen y motiven al estudiante a aprender de manera significativa.

Así pues, con el propósito de fomentar el crecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, los profesores tienen la posibilidad de aplicar diversas tácticas, como el análisis de casos, debates y técnicas de trabajo en grupo, dentro del contexto del aprendizaje activo (Rumpagaporn, 2007). De igual modo, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden desempeñar un papel como herramientas pedagógicas para fomentar este tipo de pensamiento (Thompson & Crompton, 2010; Robles y Rodríguez, 2013).

En ese sentido, los futuros educadores que se están formando en la UNAD se ven enfrentados con una serie de actividades que movilizan la puesta en práctica de habilidades cognitivas de orden superior y su proceso de aprendizaje deben desarrollarlo la mayor parte del tiempo haciendo uso de las TIC, lo que significaría un contexto favorable para que desarrollen el PC. Esto coincide con lo que expresa Calle, (2013), quien sostiene que en los entornos de comunicación virtual se estimula la escritura digital, una estrategia apropiada para cultivar el pensamiento crítico

en los estudiantes. En su investigación, señala que las discusiones asincrónicas en línea son una herramienta crucial para el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Por otra parte, Zapalska, et al (2018) dan cuenta de una pedagogía del PC y aseveran que la taxonomía de Bloom estructura etapas que ha demostrado el desarrollo exitoso del PC. Estos autores concluyen que el desarrollo del PC debe iniciar con actividades básicas como la memorización y comprensión, avanzando gradualmente hacia tareas más complicadas que culminan en operaciones de análisis, evaluación y creación. Al mismo tiempo, resaltan la importancia de aplicar tácticas particulares, tales como: clase invertida, enfoque de aprendizaje desarrollador, método de resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, redacción de ensayos argumentativos y diálogo participativo.

Deroncele-Acosta, et al (2020), citando a Bezanilla, et al (2018) señalaron en un importante estudio en el que se evaluaron 1 290 trabajos de investigación relacionados a metodologías usadas por 320 docentes para desarrollar PC, que un 7,5 % corresponde a Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos, del mismo modo representa el 7,47 % de método más efectivo. Esta técnica implica la aplicación de problemas prácticos con el objetivo de desarrollar en los estudiantes la capacidad de resolver situaciones problemáticas, tomar decisiones, adquirir conocimientos y, en consecuencia, mejorar sus habilidades en el pensamiento crítico

Tareas de escritura como los ensayos argumentativos (López, 2012) también permiten potenciar el PC y se ha probado su eficacia tanto en la educación básica regular como en la educación superior. En este mismo sentido, los resultados de una investigación realizada por Meneses, Osorio y Rumbo (2018), puso de manifiesto la relevancia del

empleo de textos argumentativos, ya que posibilita que el estudiante expanda su habilidad analítica y su pensamiento crítico. Este aspecto resulta crucial para la formación de individuos reflexivos, capaces de analizar su entorno y comprender las diversas situaciones que impactan en su contexto.

Finalmente, el uso de organizadores gráficos también favorece el PC, puesto que “el razonamiento o pensar puede ponerse en evidencia, de manera gráfica, para su análisis y evaluación” (Campos, 2007, p. 93). Un estudio, en el que analizaron el PC y sus habilidades correspondientes en estudiantes de enfermería en Brasilia, concluyó que la utilización de mapas conceptuales resulta eficaz en el fomento del pensamiento crítico, ya que al crearlos se requiere el desarrollo de habilidades como el análisis, la evaluación, la inferencia, la inducción y la deducción. Estos mapas ayudan a los estudiantes a organizar e integrar información, evaluar conocimientos y adquirir una comprensión clave tanto de nuevos conocimientos como de los previamente adquiridos.

Un estudio, en el que analizaron el PC y sus habilidades correspondientes en estudiantes de enfermería en Brasilia, concluyó que la utilización de mapas conceptuales resulta eficaz en el fomento del pensamiento crítico,

CONCLUSIONES

Tal como lo afirma Grez Cook (2018), uno de los desafíos clave para los sistemas educativos a nivel mundial radica en ajustarse a los cambios, ritmos y estilos de vida del siglo presente. En la actualidad, las personas reciben una abundancia de datos e información a través de diversos

medios, por lo que resulta fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento que les permitan abordar estos conocimientos con mayor profundidad y de manera organizada. Las demandas del siglo XXI exigen “estudiantes capaces de analizar, sintetizar e interpretar información, resolver problemas y reflexionar acerca de sus propias formas de aprender y de pensar” (MINEDUC, 2013, p.18).

Se puede aprender a pensar críticamente, pero se necesitan dos condiciones: en primer lugar, el aprendizaje del PC requiere buenos profesores que lo enseñen y, en segundo lugar, aprender el PC implica necesariamente disposición de aprender por parte del estudiante.

En Colombia se ha perdido la capacidad de pensar de forma crítica y los docentes han olvidado enseñar a sus estudiantes esta habilidad imprescindible. De ahí que es esencial que los profesores cuenten con habilidades de pensamiento crítico, de manera que puedan luego impartirlas a sus estudiantes, y es necesario, como lo plantean Ossa et al., (2018) que dichas habilidades puedan desarrollarse durante su formación inicial o en el transcurso de la carrera profesional de los docentes. En ese sentido resultan iluminadoras las conclusiones a las que llegó Noemen (2019) en su trabajo de investigación en el cual sostiene que para implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan de manera efectiva el PC en los estudiantes, el profesor debe abandonar la posición central en el aula a favor de sus estudiantes; en otras palabras, estos deben aprender a pensar de manera independiente, y la función del docente no es pensar en lugar de ellos, sino establecer y crear las condiciones que permitan este proceso.

Por otra parte, si la nueva tarea de los docentes consiste en dotar a sus estudiantes

de las herramientas cognitivas que necesitan para desarrollar su aprendizaje, también es cierto que “para que el estudiante emplee estas estrategias, es necesario que tenga una disposición para aprender. No solo es preciso tener habilidad para aprender, sino que hace falta también voluntad para ello” (González, 1997, p. 6). De manera que para que el estudiante aprenda las habilidades del PC debe querer hacerlo de lo contrario poco servirán las herramientas que posea y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que le propongan, puesto que lo fundamental es la energía interna que lo motive a lograr determinados propósitos establecidos.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta aquí, es evidente que el pensamiento crítico adquiere relevancia en un mundo que demanda cada vez más la presencia de ciudadanos capaces de tomar decisiones fundamentadas en la búsqueda de soluciones a los problemas, independientemente de su ámbito de acción. Para ser un ciudadano activo, es crucial poseer un conocimiento profundo del entorno y establecer una relación consciente y participativa con el medio; de lo contrario, existe el riesgo de caer en la alienación, la marginación y la conformidad consumista sin aprovechar la capacidad de pensamiento crítico. En ese sentido, ¿qué perfil se quiere para el estudiante actual? Montoya y Monsalve (2008) son enfáticos al afirmar que la sociedad y el mundo requieren un ciudadano reflexivo, crítico, arraigado en la realidad y con la mirada dirigida hacia el horizonte, siempre en busca de comprender todos los fenómenos que ocurren en esa realidad de la cual forma innegablemente parte.

Las universidades son cada vez más conscientes de la necesidad de promover el desarrollo del PC en sus estudiantes y en la UNAD, desde los programas de licenciatura que se ofrecen en la Escuela de Ciencias de la Educación, se diseñan e implementan

estrategias de enseñanza y aprendizaje que movilizan en el estudiante la puesta en práctica de habilidades cognitivas propias del PC. ¿qué tan efectivas resultan ser estas estrategias de enseñanza y aprendizaje? ¿cuál es el nivel de desarrollo de pensamiento crítico con el que egresan los estudiantes que se forman en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar? ¿hasta

qué punto han incidido esas estrategias de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes? Estos y otros muchos interrogantes dejan planteada la posibilidad de continuar ahondando en esta investigación para el desarrollo de futuros trabajos de investigación.

REFERENCIAS

- AlOtaibi, N.G., Alshowkan, A., Kamel, N. et al. (2023). Assessing perceptions about critical thinking, motivation learning strategies in online psychiatric and mental health nursing education among Egyptian and Saudi undergraduate nursing students. *BMC Nurs* 22(112) 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01264-2>
- Angel, B., Duffey, M., Belyea, M. (2000). An evidence-based project for evaluating strategies to improve knowledge acquisition and critical-thinking performance in nursing students. *J Nurs Educ*, 39(5), 219-228.
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K., Rosas-Lagos, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (23), 199-223. <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/4594/6815>
- Bezanilla, J., Fernández-Noriega, D., Poblete, M. y Galindo-Domínguez, H. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100089
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. España.
- Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 40, 68-83 <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229200005.pdf>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*.
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el sur*, 12(1), 141-153. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>.

- Carrasco, J. (2019). Construcción y Análisis de Consistencia Interna de un test psicopedagógico: Pensamiento Crítico Contextualizado (EP-2C). *Revista Pilquen*, 16(2), 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193282>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Collazos, M., Hernández, B., Molina, Z., Ruiz, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of Business and entrepreneurial studies*, 199-223. <https://www.journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/141>
- Delmastro, A. y Balada, E. (2012). Modelo y Estrategias para la Promoción del Pensamiento Crítico en el Aula de Lenguas Extranjeras. *Synergies Venezuela*, 7, 25-37. <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/delmastro.pdf>
- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., y Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>
- Desak Made Anggraeni, Binar Kurnia Prahani, Nadi Suprpto, Noly Shofiyah, Budi Jatmiko (2023) Systematic review of problem based learning research in fostering critical thinking skills, *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101-334. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334> (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187123001037>)
- De Zubiría, J. (2015). *Hacia una Pedagogía Dialogante*. Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en Educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Dwyer, C., Hogan, M., Harney, O. & Kavanagh, C. (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-24. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf

- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1), 4-18. <https://philpapers.org/rec/ENNCTR>
- Erni, Mohamad M., Azhar F., Hasnah Faizah A.R. (2023). Transitivity and Modality Analysis of Tedros Adhanom Ghebreyesus's Speeches on Handling COVID-19. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(6), 1581-1590. http://repository.radenintan.ac.id/28617/1/1.scopus%20q3.fix_compressed.pdf
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*, 485, 1-8. <https://educacion.udd.cl/files/2018/08/El-rol-de-la-filosofia-en-el-desarrollo-del-pensamiento-cr%C3%ADtico.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Revista Académica Digital*, 23-56. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fierro, C. y Di Doménico, M. (2017). Enseñanza y formación universitaria en psicología en Argentina: Caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de neuropsicología-panamerican journal of neuropsychology*, 11(1), 30-67. https://www.academia.edu/35446775/Ense%C3%B1anza_y_formaci%C3%B3n_universitaria_en_Psicolog%C3%ADa_en_Argentina_Caracterizaci%C3%B3n_de_una_taxonom%C3%ADa_del_pensamiento_cr%C3%ADtico
- Gómez, D. y De la Herrán, A. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 271-285. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8416/7150>
- González, F. (1997). *Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos* (Tesis doctoral), Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- González, R. (2008). ¿Cuál es la importancia de la capacidad de pensamiento crítico en la enseñanza contable? *Revista Adversia*, 3, 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/adversia/article/view/1978>
- Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1627>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México.

- Huang L., Li X., Meng Y., Lei M., Niu Y., Wang S., Li R. (2023). The mediating effects of self-directed learning ability and critical thinking ability on the relationship between learning engagement and problem-solving ability among nursing students in Southern China: a cross-sectional study. *Rev. BMC Nursing*, 22(212), 1-9. <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-023-01280-2>
- Hsiao-Ling Wu, Der-Fa Lu, and Pei-Kwei Tsay (2023) Critical Thinking Disposition and Influencing Factors Among New Graduate Nurses. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 54(5), 233-240. <https://doi.org/10.3928/00220124-20230405-08>
- Jaramillo, O. (2019). Fortalecimiento del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación Superior. *CIE*, 1(7), 38-49.
- Júdex-Orcasitas, J., Borjas, M., Torres, E. (2019). Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8(4), 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6777955>
- Kamhi, A. (2011). Balancing certainty and uncertainty in clinical practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(1), 59- 64. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/09-0034\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/09-0034))
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Mahmood, S. (2017), *Testing the effectiveness of a critical thinking skills intervention for initial teacher education students in Pakistan*. [Tesis doctoral]. Universidad de Southampton, Reino Unido.
- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. USA
- McPeck, J. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X019004010>
- Meneses, J., Osorio, K., Rubio, A. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 1(72), 29-47. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1338&context=ap>
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares de Educación Básica*. Ministerio de Educación 2013. Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/643>
- Montoya, J. y Monsalve, J. (2008), Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 25, 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>

- Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje baso en problemas (APB) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/323371>
- Moreno-Pinado, W. y Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(2), 53-73. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7019>
- Noemen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Revista Folia Humanística*, 11, 29-43. <https://revista.proeditio.com/foleahumanistica/article/view/1119>
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J., Olivares, S. (2016). El desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299152904005.pdf>
- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del Pensamiento Crítico en Ambientes de Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a4.pdf>
- Ossa, C., Lepe, N., Díaz, A., Merino, J., Larraín, A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes Iberoamericanos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 443-462. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8432>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. *Fundación para el pensamiento crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Ramírez, V. (2021). Pensamiento Crítico y su influencia en la autonomía del aprendizaje de estudiantes de secundaria. *Revista Igobernanza*, 4(14), 197-204. <https://igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/121>
- Robles, H. y Rodríguez, R. (2013). Un ambiente virtual para las habilidades de pensamiento crítico en ESL. *Zona Próxima*, 19, 73-85. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192007.pdf>
- Rolón, N. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Revista Didac*, 64, 18-23. https://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=217

- Rumpagaporn, W. (2007). *Students Critical Thinking Skills, Attitudes to ICT and Perceptions of ICT Classroom Learning Environments under the ICT Schools Pilot Project in Thailand*. [Tesis doctoral]. University of Adelaide. Thailand. <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/37896/8/02whole.pdf>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transformar el pensamiento crítico [Ponencia]. *Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. https://www.researchgate.net/publication/228388604_Intervenir_para_transferir_en_Pensamiento_Critico
- Thompson, A. & Crompton, H. (2010). Point/Counterpoint is technology killing critical thinking? *Learning and Leading with Technology*, 38(1), 6.
- Vendrelli, M y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121>
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Revista Perspectivas psicológicas*, 4(4), 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>
- Zapalska, A., McCarty, M., Young, K., & White, J. (2018). Design of assignments using the 21st century bloom's revised taxonomy model for development of critical thinking skills. *Problems and Perspectives in Management*, 16(2), 291-305. https://www.researchgate.net/publication/325653524_Design_of_assignments_using_the_21st_century_Bloom's_revised_taxonomy_model_for_development_of_critical_thinking_skills



Bilingual Education in Colombia: Challenges and Benefits of Transforming a Monolingual School

Educación Bilingüe en Colombia: Retos y Beneficios de Transformar una Escuela Monolingüe

Viviana Andrea Ospina Giraldo

Viviana Andrea Ospina

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

ORCID_0000-0002-7842-3746

Milly Andrea Muñoz Fandiño

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia

ORCID_0000-0002-0952-6258



ABSTRACT

This study delves into the benefits and challenges of transforming a monolingual school into a bilingual one in the Colombian context. The theoretical framework highlights the complexities of bilingualism in Colombia, emphasizing the need for a critical approach to the concept and the challenges faced by monolingual schools. Methodologically, content analysis was employed to analyze the transition process, considering the empirical, exploratory, and predictive nature of this research method. The study drew on various sources, including a literature review, contrasting charts, and index cards, to provide a comprehensive overview of the topic. The findings emphasize the significance of a well-planned bilingualism project, which demands time, resources, qualified teachers, and appropriate teaching materials. Success hinges on a gradual, carefully monitored implementation process. Learners benefit from acquiring a foreign language, particularly English, which equips them to navigate a globalized world. The study advocates a sequential and staggered approach, involving regular evaluation and a variety of activities to strengthen language proficiency. In conclusion, this research underscores the importance of well-executed bilingualism projects in Colombian schools taking into consideration that such initiatives offer learners the skills needed to thrive in a globalized world while enhancing the quality of education and the school as an institution.

KEYWORDS:

bilingualism,
Monolingual
school,
Colombian
context,
Transition
process

RESUMEN

Este estudio profundiza en los beneficios y desafíos de transformar una escuela monolingüe en bilingüe en el contexto colombiano. El marco teórico resalta las complejidades del bilingüismo en Colombia, enfatizando la necesidad de una aproximación crítica al concepto y a los retos que enfrentan los colegios monolingües. Metodológicamente, se empleó el análisis de contenido para analizar el proceso de transición, considerando la naturaleza empírica, exploratoria y predictiva de este método de investigación. El estudio se basó en diversas fuentes, como la revisión bibliográfica, los gráficos de contraste y las fichas, para ofrecer una visión global del tema. Los resultados subrayan la importancia de un proyecto de bilingüismo bien planificado, que exige tiempo, recursos, profesores cualificados y materiales didácticos adecuados. El éxito depende de un proceso de implantación gradual y cuidadosamente supervisado. Los alumnos se benefician de la adquisición de una lengua extranjera, en particular el inglés, que les capacita para desenvolverse en un mundo globalizado. El estudio aboga por un enfoque secuencial y

PALABRAS CLAVE:

bilingüismo,
Escuela
monolingüe,
Contexto
Colombiano,
Proceso de
transición

escalonado, que implique una evaluación periódica y una variedad de actividades para reforzar el dominio del idioma. En conclusión, esta investigación subraya la importancia de los proyectos de bilingüismo bien ejecutados en las escuelas colombianas, teniendo en cuenta que tales iniciativas ofrecen a los alumnos las habilidades necesarias para prosperar en un mundo globalizado, al tiempo que mejoran la calidad de la educación y de la escuela como institución.

The project of bilingualism in a monolingual school is a challenging and unique process that requires significant efforts on the part of the institution.

INTRODUCTION

The educational system is constantly evolving to meet the demands of contemporary society. The need to adapt to globalization has made the learning of a second language increasingly important, especially English, which serves as a vehicle for communication between cultures and nations. This study aims to explore the benefits of bilingualism and the process of transforming a monolingual school into a bilingual one, with a focus on the Colombian context.

The project of bilingualism in a monolingual school is a challenging and unique process that requires significant efforts on the part of the institution. However, when a bilingual identity is adopted, it can lead to improvements in academic practices and the use of language, as well as to opportunities for cultural and commercial exchange. This study aims to analyze the transformation process of a Spanish monolingual school to an English-Spanish/Spanish-English bilingual school in Colombia, in order to identify the challenges and benefits of this change.

Through a study of related literature, this article compiles specific information about bilingualism processes in Colombia and contrasts the benefits of an English bilingual

program in a monolingual school through comparative charts. Additionally, information from other studies on bilingualism and its implementation are cited through content analysis.

The transformation of a monolingual school into a bilingual one is not a simple process, but an increasingly necessary one in our globalized world. This study aims to shed light on the benefits and challenges of this transformation in the Colombian context, in the hope that more institutions will be encouraged to take on the challenge of becoming bilingual.

THEORETICAL FRAMEWORK

Bilingualism is a complex phenomenon that has been the subject of study for researchers from various fields such as linguistics, psychology, and education. In the Colombian context, bilingualism is a national priority due to the need to promote cultural and economic development. According to the National Bilingualism Program (NBP) (MinEducación, n.d.), the aim is to give all Colombians the opportunity to become bilingual in English and one of the other official languages of the country: Spanish.

However, the path to bilingualism in the Colombian context is not straightforward. Valencia (2005) points out that despite the growing interest in English language teaching, the monolingual tradition still dominates the education system, and there is a lack of trained teachers and adequate resources. Ospina's (2018) research project also highlights the challenges that Spanish monolingual schools face when transitioning to bilingualism, such as resistance from teachers, parents, and students, as well as the need for curricular changes and adequate teacher training.

In addition, Sánchez Solarte and Obando Guerrero (2008) argue that the concept of bilingualism itself needs to be critically examined in the Colombian context. They highlight the importance of understanding the differences between additive bilingualism, which involves acquiring a second language while maintaining the first language, and subtractive bilingualism, which involves losing the first language while acquiring the second. They suggest that the Colombian context requires an approach that promotes additive bilingualism to maintain the cultural and linguistic diversity of the country.

Houwer (2009) also emphasizes the importance of understanding the developmental process of bilingualism, as it involves complex cognitive and linguistic skills. He suggests that bilingualism is not simply the ability to speak two languages but involves a range of cognitive benefits such as enhanced executive function and metalinguistic awareness.

Pearson (2008) supports the idea of promoting bilingualism from an early age and provides practical advice to parents who want to raise bilingual children. She suggests that parents should expose their children to both languages in different contexts, provide them with opportunities to interact with native speakers of each language, and read to them in both languages.

Overall, the theoretical framework highlights the challenges and opportunities involved in the path to bilingualism in the Colombian context. It emphasizes the need for a critical understanding of the concept of bilingualism, the challenges faced by monolingual schools, and the importance of adequate teacher training and resources. In addition, it highlights the cognitive benefits of bilingualism and the importance of promoting bilingualism from an early age. The question then lies in how to go from a Spanish monolingual school to an English-Spanish/Spanish-English bilingual school in the Colombian context?

Contemporary content analysis has evolved its own methodology to facilitate effective planning, execution, reproduction, communication, and critical evaluation of the analysis process.

METHODOLOGY

The methodology used for the scientific and technological research article about the transition from a Spanish monolingual school to an English-Spanish/Spanish-English bilingual school in the Colombian context was primarily based on content analysis, which involves the analysis of the manifest and latent content of a body of communicated material through a classification, tabulation, and evaluation of its key symbols and themes in order to ascertain its meaning and probable effects.

Content analysis is a research method composed of three distinct characteristics. Firstly, it is grounded in empirical evidence, i.e. it relies on observable and measurable data. Secondly, it is exploratory in nature, allowing researchers to delve into the content and uncover new insights. Lastly, content analysis aims to be predictive or inferential, seeking to make predictions or draw inferences from the analyzed content. Contemporary content

analysis has evolved its own methodology to facilitate effective planning, execution, reproduction, communication, and critical evaluation of the analysis process. Researchers have developed this methodology to ensure that their content analysis is rigorous, reliable, and can be replicated by others.

According to Stemler (2001), not only content analysis does focus on making valid inferences from texts; it also emphasizes the quantification of content by using predetermined categories. To summarize, content analysis is characterized by its systematic, valid, and replicable approach to text analysis. It strives to uncover meaningful insights from empirical data, to explore new perspectives, and to make predictions or inferences about the content being analyzed. The research was conducted by using a qualitative approach that involved multiple interpretations taken from diverse authors as meaningful sources, which were based on quotes from the analyzed text and literature review about the topic under consideration.

To develop this monograph, index cards were used to compile the bibliographical information necessary to carry out the research project, which helped referring to and reading the authors involved orderly. The aim of the monograph is to provide the reader a critical overview by using adequate literature review to support the conclusions in regard to the transition from monolingual to bilingual education in the Colombian context.

The research line for this monograph was aligned with the ECEDU research line defined in Article 24 of the Statue of Research of Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2016), specifically the research line "Education and human development." The tools used to develop this monograph included literature review, Contrasting Charts template of monolingual and bilingual

education in Colombia, as well as Index Cards template as part of the organization of the bibliography.

The population for this research included students from elementary to secondary school who participate in bilingualism processes in their schools, as well as teachers, school administrators, and legislators involved in the implementation of bilingual education in Colombia. The research was focused on establishing the influence and benefits of English bilingual education in the school system in contrast with Spanish monolingual education.

One of the critical factors for successful implementation is time. Moving from a monolingual to a bilingual school is a gradual process that requires administrative-academic action and appropriate pedagogical intervention.

REFLECTION

Our research findings support the idea that learning a second language is essential in today's globalized world. In the case of our study, we focused on the transition from a Spanish monolingual school to an English-Spanish/Spanish-English bilingual school in the Colombian context. Our analysis revealed that implementing a bilingualism project requires a well-planned strategy that involves the entire educational community, including teachers, students, and families.

One of the critical factors for successful implementation is time. Moving from a monolingual to a bilingual school is a gradual process that requires administrative-academic action and appropriate pedagogical intervention. It also requires careful

consideration of the quality of the teaching of the language, which is highly dependent on the quality of teachers, resources, and class materials. The opportunities for application of what is learned in class and the administrative-pedagogical management that leads and supports the process are also important factors.

The use of a foreign language within the school context allows learners to express their basic needs such as giving or asking for explanations, spelling, and asking for meanings. However, carrying out complex thought processes when attempting to engage in complex conversations or debates in a language that is not their own requires a considerable amount of time and effort. Therefore, monitoring the process frequently and evaluating it yearly is crucial to meet the expectations of the community of students and families.

The use of a foreign language within the school context offers learners the chance to recognize the world through English as L2, in addition to mastering the semantic and syntactic structures of the language.

DISCUSSION

Our findings highlight the importance of a well-planned and carefully implemented bilingualism project in schools. The implementation process requires a significant investment of time and resources, including qualified teachers, resources, and class materials. The opportunities for application of what is learned in class and the administrative-pedagogical management that leads and supports the process are also key factors for successful implementation.

The use of a foreign language within the school context offers learners the chance to recognize the world through English as L2, in addition to mastering the semantic and syntactic structures of the language. This provides learners with a valuable skill set that can help them navigate an increasingly globalized world.

Our research supports the notion that a sequential and staggered model of the process, which involves frequent evaluation and monitoring, is crucial to a successful bilingualism project. Moreover, filtering academic programs and improving pedagogical practices, as well as introducing new projects, activities, and events that strengthen the practice of the L2, both inside and outside the classroom, are elements that can nourish and provide feedback for the Plan Educativo Institucional (PEI). Ultimately, this can help increase the level and quality of the school as an educational structure.

CONCLUSION

In conclusion, our research on the transition from a Spanish monolingual school to an English-Spanish/Spanish-English bilingual school in the Colombian context emphasizes the importance of a well-planned and implemented bilingualism project. The project requires significant investment of time, resources, quality teaching, and class materials. Additionally, opportunities for application of what is learned in class and administrative-pedagogical management are crucial for successful implementation.

The use of a foreign language within the school context provides learners with the ability to recognize the world through English as L2, in addition to mastering its semantic and syntactic structures, which is a valuable skill set for navigating an increasingly globalized world.

Our study supports a sequential and staggered model of the process, with frequent evaluation and monitoring to ensure the success of the bilingualism project.

Our study supports a sequential and staggered model of the process, with frequent evaluation and monitoring to ensure the success of the bilingualism project. Filtering academic programs and improving

pedagogical practices, as well as introducing new projects, activities, and events, both inside and outside the classroom, can help nourish and provide feedback for the Plan Educativo Institucional (PEI).

In conclusion, a well-implemented bilingualism project can provide learners with the skills necessary to navigate an increasingly globalized world and increase the quality of education and the school as an educational structure.

REFERENCES

- Houwer, A. D. (2009). *An introduction to bilingual development*. Bristol: Multilingual Matters.
- MinEducación. (n.d.). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004 - 2019* [PDF]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ospina, V. A. (2018). *The path from a Spanish monolingual school to an English-Spanish/Spanish-English bilingual school in the Colombian context*. [Research project, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/21029>
- Pearson, B. Z. (2008, September/October). *Raising a Bilingual Child Interview*. *Multilingual Living Magazine* [PDF]. <http://www.multilingualliving.com/wordpress/wp-content/uploads/mag/sept08/multilinguallivingmagazine.pdf>
- Sánchez Solarte, A., & Obando Guerrero, G. (2008, January 16). *Is Colombia Ready for "Bilingualism"?* [PDF]. Bogotá: [Revistas.unal.edu.co](http://revistas.unal.edu.co).
- Valencia, S. (2005). *Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook*. Paper presented at the ELT conference. Universidad del Quindío, Armenia.



Comunicación accesible: El papel del traductor de significantes en la inclusión de personas sordas en la sociedad científica y cultural

Accessible communication: The role of the signifier translator in the inclusion of deaf people in the scientific and cultural society

John Fredy Montes Mora

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Ibagué, Colombia
ORCID_0000-0003-0466-3437

Diego Fernando Castiblanco Franco

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Ibagué, Colombia
ORCID_0000-0001-6847-1659

RESUMEN

La comunicación accesible es esencial para la inclusión de personas sordas en la sociedad científica y cultural. La barrera lingüística que enfrentan las personas sordas al tratar de acceder al español escrito puede limitar su autoeficacia y su capacidad para participar plenamente en la sociedad. Sin embargo, la tecnología de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) y la Inteligencia Artificial ofrecen una solución innovadora: la aplicación de un traductor de significantes en español a la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Esta herramienta permite a las personas sordas comprender su entorno en español de manera autónoma, lo que fomenta la inclusión y la participación activa en la sociedad científica y cultural. La aplicación de la tecnología OCR en la detección, lectura y conversión de la lengua de señas colombiana es fundamental con el propósito de brindar mejores condiciones de vida a las personas que enfrentan discapacidad auditiva y para acercar dos culturas que tradicionalmente han estado alejadas por la barrera lingüística. En este artículo se describen las etapas de desarrollo del aplicativo móvil, la tecnología que se utiliza y el papel del traductor de significantes en la promoción de la comunicación accesible y que las personas sordas sean partícipes en una sociedad científica y cultural.

ABSTRACT

Accessible communication is essential for the inclusion of deaf people in scientific and cultural society. The language barrier that deaf people face when trying to access written Spanish can limit their self-efficacy and their ability to participate fully in society. However, Optical Character Recognition (OCR) technology and Artificial Intelligence offer an innovative solution: the application of a Spanish signifier translator to Colombian Sign Language (CSL). This tool allows deaf people to understand their environment in Spanish in an autonomous way, which promotes inclusion and active participation in the scientific and cultural society. The application of OCR technology in the detection, reading, and conversion of Colombian Sign Language is essential to provide better living conditions for people with hearing disabilities and to bring together two cultures that have traditionally been distanced by the language barrier. This article describes the stages of development of the mobile application, the technology used, and the role of the sign language translator in promoting accessible communication and the participation of deaf people in a scientific and cultural society.

PALABRAS CLAVE:

discapacidad auditiva, Lengua de Señas Colombiana, traductor de significantes, tecnología de reconocimiento óptico de caracteres (OCR), comunicación accesible, Inclusión social.

KEYWORDS:

hearing impairment, Colombian Sign Language, Translator of signifiers, Optical Character Recognition (OCR) technology, accessible communication, social inclusion.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “Cerrando brechas, aproximando culturas: Desarrollo de una aplicación para la traducción de significantes a Lengua de Señas Colombiana (LSC) como estrategia de comunicación inclusiva sordo - oyente en Ibagué” correspondiente a la convocatoria 008 de 2019 trabajó con la comunidad sorda de la ciudad de Ibagué, las cuales tienen una percepción muy baja de su capacidad de comprensión de textos escritos en español. Además, se ha identificado que el rol del intérprete de LSC es vista como el canal a través del cual se puede comprender de forma tácita lo que se encuentra en un letrero o documento. Sin embargo, cuando las personas sordas no cuentan con este servicio o apoyo del intérprete, buscan alternativas digitales libres o de pago para entender el texto escrito. Resultado de lo anterior, se identifica que muchas personas sordas recurren a Google Imágenes para comprender el significado de las palabras contenidas en esos letreros o avisos. Asimismo, en reuniones con personas oyentes, los sordos intentan lograr comunicación alguna sin el apoyo del intérprete, utilizando señas o movimientos comunes, que es diferente al LSC, ya que utilizan expresiones corporales y viso gestuales. En estos casos, la respuesta del oyente comúnmente es escribir el mensaje en una hoja de papel para lograr que la persona sorda lo pueda comprender. Sin embargo, lo que es común, es que el sordo no entienda lo que el oyente ha plasmado en la hoja de papel.

En la investigación también se han explorado los recuerdos que las personas sordas tienen de su esfuerzo por comprender textos escritos, y se ha encontrado que la mayoría de ellos se remonta a su educación primaria y secundaria, donde se les transmitía directa o indirectamente que no eran lo suficientemente

hábil en español. Es importante destacar que las personas sordas no tienen dificultades para aprender a leer, sino que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes no han sido las más adecuadas. La verdadera discapacidad no está en las personas sordas, sino en la falta de capacitación en LSC que se ha podido encontrar en algunas las instituciones educativas y docentes. Asimismo, es importante comprender que las personas con discapacidad auditiva acceden al español de manera diferente, ya que, al no poder oír, no han podido asociar los sonidos con las letras, lo que hace que la lectura sea un ejercicio memorístico más que de relación o de conceptos asociados, como comúnmente se ocurre en las personas auditivas.

Esto ha llevado a un aumento en la inseguridad de las personas sordas al intentar comprender el texto escrito, lo que indica que su autoeficacia resulte afectada, que de forma directa logra que la autoestima se debilite y no permita que la persona sorda tenga la capacidad suficiente para enfrentar este tipo de comunicación, diferentes al lenguaje que conocen. Para superar este condicionamiento negativo, es necesario propiciar la exposición de las personas sordas al español, sin depender del intérprete de LSC, pero sí con un aplicativo móvil que les permita identificar, entender y comprender en su propio LSC los textos escritos en español. Este aplicativo, al ser portable, genera autonomía e independencia, es asequible, se adapta al contexto a través de la inteligencia artificial y es fácil de usar. Además, puede tener otros beneficios, como propiciar en las personas oyentes el interés por aprender la lengua de señas, cerrar brechas lingüísticas entre sordos y oyentes y generar una lectura accesible móvil.

La tecnología de reconocimiento de caracteres en imágenes ha sido ampliamente

utilizada en la inteligencia artificial. Gracias a los algoritmos de aprendizaje profundo y las redes neuronales, la inteligencia artificial puede reconocer y extraer texto de imágenes con una alta precisión. Esta tecnología tiene aplicaciones en diversos campos, como la automatización de procesos empresariales, el análisis de documentos y la detección de fraudes. En el caso de las personas sordas, la tecnología de reconocimiento de caracteres en imágenes puede ser de gran ayuda para traducir el texto en imágenes a la lengua de señas. Al utilizar una herramienta de reconocimiento de caracteres en imágenes, se puede extraer el texto y, junto con la tecnología de traducción, se puede generar una representación visual de la información en lengua de señas, lo que facilita la comprensión para las personas sordas.

En la actualidad, existen aplicaciones móviles que utilizan la tecnología de reconocimiento de caracteres en imágenes, como: Google Lens, OCR Space, y Tesseract Open Source para traducir texto a la lengua de señas. Estas aplicaciones funcionan mediante el reconocimiento del texto en imágenes a través de la cámara del teléfono y su posterior traducción a lengua de señas, lo que permite a las personas sordas acceder a información que antes les resultaba inaccesible. Además, estas aplicaciones suelen contar con la supervisión de intérpretes de lengua de señas para garantizar la calidad de las traducciones y la comprensión adecuada de la información.

De acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es más que la ausencia de enfermedad, sino que también incluye la capacidad de un individuo para adaptarse y equilibrarse en su entorno. En este sentido, el aplicativo traductor de significantes a la lengua de señas colombiana cumple con este propósito para las personas sordas, quienes han enfrentado una historia de exclusión y frustración con

relación al español, lo que ha afectado su autoeficacia y calidad de vida. Ahora, con esta herramienta a su disposición, las personas con discapacidad auditiva tendrán mayores oportunidades de inclusión y participación plena en la sociedad, lo que les permitirá desarrollarse y adaptarse de manera más efectiva en su entorno.

MARCO TEÓRICO

La accesibilidad en la comunicación es una necesidad crucial y una valiosa oportunidad que promueve la inclusión social y cultural de las personas con discapacidad auditiva. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, se reconoce el derecho fundamental a la comunicación accesible, el cual debe ser asegurado tanto por los estados como por la sociedad en general. En este sentido, el rol del intérprete o mediador lingüístico adquiere gran importancia al facilitar y mediar en la comunicación entre personas sordas y oyentes en diversos contextos, incluyendo ámbitos científicos y culturales.

El trabajo del intérprete de lenguaje visual se centra en la interpretación y traducción de los componentes no verbales de la comunicación, tales como gestos, expresiones faciales y corporales, y otros elementos visuales que forman parte integral del lenguaje de señas utilizado por las personas con discapacidad auditiva. Según López (2017), el traductor de significantes debe tener un conocimiento profundo de la lengua de signos y la cultura sorda para poder transmitir de manera efectiva las ideas y conceptos de una lengua a otra.

En el ámbito científico, la comunicación accesible es esencial para lograr plenamente la participación plena y equitativa de las personas sordas en la investigación y el

desarrollo de nuevas tecnologías. Según Gómez y Moreno (2014), la traducción de significantes es una herramienta clave para superar las barreras que impiden la inclusión de las personas sordas en la comunidad científica, ya que permite la transmisión de información y conocimientos de manera efectiva y precisa.

En la actualidad, existen aplicaciones móviles que utilizan la tecnología de reconocimiento de caracteres en imágenes, como: Google Lens, OCR Space, y Tesseract Open Source para traducir texto a la lengua de señas.

En el ámbito cultural, la comunicación accesible es clave para proveer acceso a la información y el disfrute de las expresiones artísticas y culturales por parte de las personas sordas. Según Martínez y Gómez (2016), la labor del traductor de significantes en el ámbito cultural es esencial para garantizar la accesibilidad a eventos como obras de teatro, conciertos y exposiciones, y para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión social y cultural de las personas sordas.

La inteligencia artificial ha sido utilizada en varios campos, incluyendo la medicina, la educación, la manufactura, la logística, la seguridad y muchas otras áreas. La capacidad de la IA para procesar altos volúmenes de datos y realizar análisis complejos en tiempo real ha permitido avances significativos en la toma de decisiones, la automatización de procesos, la optimización de recursos y la creación de nuevas soluciones. En este sentido, la IA se ha convertido en una herramienta clave para mejorar la eficiencia, la productividad y la calidad en muchas industrias. La Inteligencia artificial (IA) se ha instaurado de forma sistemática en la mayoría

de los contextos relacionados con desarrollos tecnológicos gracias a sus facultades, que la constituyen en un medio novedoso de afrontar problemas complejos que requieren “atributos de carácter cognitivo análogos a los que se ejecutan en el ser humano” (Badaro, S., Ibañez, L. J., y Agüero, M.)

Adicionalmente, la inteligencia artificial (IA) ofrece una oportunidad para mejorar la calidad de los servicios de interpretación en lengua de signos. Según investigaciones realizadas por Zhang et al. (2020), se ha demostrado que la IA puede ser empleada en el desarrollo de sistemas capaces de reconocer y comprender el lenguaje gestual en tiempo real, lo cual facilitaría a los intérpretes realizar su trabajo con mayor efectividad y precisión. Asimismo, la IA también podría contribuir en la creación de sistemas destinados al entrenamiento y evaluación de intérpretes, promoviendo así mejoras tanto en la calidad como eficiencia del servicio.

También es importante destacar que una arquitectura TI robusta en el desarrollo de aplicaciones móviles, es capaz de soportar las cargas de trabajo esperadas, la cual es escalable para adaptarse a las necesidades cambiantes y que es segura para proteger los datos de los usuarios. La arquitectura TI robusta para aplicaciones móviles debe tener en cuenta los siguientes factores:

Carga de trabajo: La arquitectura debe ser capaz de soportar las cargas de trabajo esperadas de la aplicación. Esto significa que debe ser capaz de manejar un número suficiente de usuarios concurrentes, así como un volumen suficiente de datos.

Escalabilidad: La arquitectura debe ser escalable para adaptarse a las necesidades cambiantes de la aplicación. Esto significa que debe ser capaz de agregar nuevos recursos o cambiar la configuración para aumentar el rendimiento o la capacidad.

Seguridad: La arquitectura debe ser segura para proteger los datos de los usuarios. Esto significa que debe implementar medidas de seguridad para proteger los datos contra el acceso no autorizado, el uso indebido y la divulgación.

Entre otros elementos importantes para el desarrollo de la arquitectura robusta para aplicaciones móviles son:

Una base de datos escalable: la base de datos debe ser capaz de manejar un volumen creciente de datos.

Un servidor web escalable: el servidor web debe ser capaz de manejar un número creciente de usuarios concurrentes.

Un servicio de almacenamiento en la nube: el servicio de almacenamiento en la nube puede proporcionar una capa adicional de escalabilidad y seguridad.

Un servicio de mensajería: el servicio de mensajería puede utilizarse para la comunicación entre los componentes de la aplicación.

Por lo tanto, una arquitectura TI robusta es esencial para el éxito de cualquier aplicación móvil. Al implementar una arquitectura robusta, los desarrolladores pueden asegurarse de que sus aplicaciones puedan soportar las cargas de trabajo esperadas, escalar para adaptarse a las necesidades cambiantes y proteger los datos de los usuarios.

También es importante destacar que una arquitectura TI robusta en el desarrollo de aplicaciones móviles, es capaz de soportar las cargas de trabajo esperadas.

METODOLOGÍA

LA TECNOLOGÍA ASISTIVA COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN CULTURAL

En este estudio de enfoque cualitativo, se ha adoptado la metodología fenomenológica con el objetivo de obtener una comprensión clara de las subjetividades y percepciones tanto de la comunidad sorda como de aquellos que interactúan con ella. Para el estudio participaron diez (10) personas en condición de discapacidad auditiva registrados en la base de datos de la Asociación de Sordos del Tolima (ASORTOL) y que utilizan los servicios de la Asociación Tolimense de Intérpretes de Lengua de Señas (ATILS) y diez (10) familiares, docentes y pares educativos pertenecientes al círculo social de interacción primaria de las personas sordas vinculadas al proyecto.

Los métodos utilizados para recopilar información, como son entrevistas abiertas a la comunidad sorda con el apoyo del intérprete de LSC (Figura 1) y a los familiares mediante encuesta con preguntas cerradas (Figura 2), han permitido explorar cómo las personas sordas experimentan el idioma español, así como las experiencias pasadas que pueden haber influido en esas percepciones. Además, se ha investigado cómo los familiares y seres queridos se relacionan con el acceso al español para las personas con discapacidad auditiva.

Los resultados de la investigación han logrado identificar la necesidad de crear un aplicativo móvil que contribuya a la autoeficacia de las personas sordas en lo que respecta al manejo del español. También se ha tomado conciencia de la importancia de que los familiares y allegados aprendan la lengua de señas a través de la aplicación móvil para superar la barrera lingüística que representa el español.

Figura 1. Formato Entrevista aplicada a la persona sorda



ENTREVISTA – PROYECTO SORDOS

Preguntas:

1. ¿Cómo considera que es su desempeño en el uso del Castellano y qué aspectos cree que han influido en dicho proceso?
2. Describa su experiencia frente al uso del castellano en los siguientes ámbitos:
 - Ciudad:
 - Salud:
 - Educación:
 - Social:
3. ¿Qué estrategias ha desarrollado para facilitar la comprensión del castellano escrito en su contexto cotidiano? ¿Le han funcionado?
4. De acuerdo con su experiencia ¿Qué implicaciones tiene en su autoeficacia la comunicación inclusiva?
5. ¿Cuáles considera usted que podrían ser los beneficios de un aplicativo que traduzca mensajes del castellano a la LSC y que sea usado por Sordos y Oyentes?
6. Si tuviera que escoger entre un dispositivo portátil y un intérprete para acceder al Castellano escrito ¿Por cuál se decidiría y por qué?

Gracias por su atención.

Nota. Es importante precisar que la entrevista contó con el apoyo de un intérprete LSC adscrito a ATILS.
Fuente: Autores

Figura 2. Formato Entrevista aplicada a familiares de personas sordas

PARA FAMILIARES

1. Cuando observa a su familiar Sordo usar el aplicativo percibe usted que: ¿Los vídeos expresan claramente la traducción del texto que el sordo desea entender?

Marqué con una X la casilla de su única respuesta	
• SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
• CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
• ALGUNAS VECES	<input type="checkbox"/>
• CASI NUNCA	<input type="checkbox"/>
• NUNCA	<input type="checkbox"/>

2. Cuando observa a su familiar Sordo usar el aplicativo percibe usted que: ¿Las señas utilizadas son acordes al vocabulario que conocen los sordos?

Marqué con una X la casilla de su única respuesta	
• SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
• CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
• ALGUNAS VECES	<input type="checkbox"/>
• CASI NUNCA	<input type="checkbox"/>
• NUNCA	<input type="checkbox"/>

3. Cuando observa a su familiar Sordo usar el aplicativo percibe usted que: ¿La interpretación utilizada contribuye a la apropiación del castellano en la persona sorda?

Marqué con una X la casilla de su única respuesta	
• SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
• CASI SIEMPRE	<input type="checkbox"/>
• ALGUNAS VECES	<input type="checkbox"/>
• CASI NUNCA	<input type="checkbox"/>
• NUNCA	<input type="checkbox"/>

Nota. Fragmento del formato de entrevista aplicada los familiares de las personas sordas.
Fuente: Autores

Por otro lado, se ha utilizado la metodología ágil Mobile-D, creada por Pekka Abrahamsson de Technical Research Centre of Finland, la cual se basa en los principios del desarrollo ágil y está adaptada a las necesidades específicas del desarrollo de aplicaciones móviles. Para abordar las etapas claves en el desarrollo del aplicativo móvil, que incluye la exploración, inicialización, productización, estabilización y pruebas. En la etapa de exploración se ha establecido una planificación que define los alcances y limitaciones del desarrollo, para controlar la construcción del aplicativo en las tareas y su implementación.

El objetivo principal de este proyecto de investigación es desarrollar una aplicación móvil capaz de identificar y leer texto en entornos abiertos, y traducirlo automáticamente a la LSC. De esta manera, se busca mejorar la comunicación de las personas sordas con su entorno, brindándoles una herramienta que les permita entender y ser entendidos de manera más efectiva. La aplicación entregará la traducción en video a LSC para garantizar comprensión, ubicación y espacio para la persona sorda. Es importante destacar que el aplicativo se encuentra en la primera versión de su desarrollo y se espera que, una vez utilizado ampliamente por parte de la comunidad sorda, se amplíe la experiencia del usuario para mejorar su rendimiento y usabilidad en futuras actualizaciones.

En la etapa de inicialización, se realizaron análisis y pruebas en la aplicación móvil a través de la Application Programming Interface (API) como son Tesseract, Google Lens y Google Visionn, las cuales son ampliamente utilizadas para la identificación y reconocimiento de objetos, tratamiento de imágenes y extracción de textos contenidos en imágenes. Estas API, son de pago (Google Vision) y libres (Tesseract y Google Lens), cada una con sus características técnicas, estabilidad en su procesamiento y su tiempo

respuesta en el momento de ejecutar tareas de reconocimiento visual más complejos, que, para el proyecto, se seleccionó Google Vision.

Durante las fases de exploración, inicialización y productización, se describen en detalle los distintos módulos integrados en la aplicación móvil con el fin de garantizar el éxito en los procesos de identificación, reconocimiento y extracción de contenido textual. Estos módulos son fundamentales para proporcionar los insumos necesarios al algoritmo encargado del proceso de traducción a LSC. A continuación, se detallan los principales módulos que forman parte integral de la aplicación móvil:

1. Módulo de reconocimiento de texto: permite la identificación de texto contenido en imágenes para su posterior extracción y traducción a LSC.
2. Módulo de interpretación: se encarga de interpretar los datos extraídos del módulo de reconocimiento de texto y de generar la correspondiente traducción en LSC.
3. Módulo de gráficos: genera los gráficos necesarios para la comprensión de la traducción en LSC.
4. Módulo de visualización de imagen viso-gestual: permite la visualización de la imagen viso-gestual de la traducción en LSC generada por los módulos anteriores.

A continuación, se describe de forma técnica lo que a modo de desarrollo (capas de programación) se implementó y que garantiza el funcionamiento óptimo del aplicativo.

El objetivo principal de este proyecto de investigación es desarrollar una aplicación móvil capaz de identificar y leer texto en entornos abiertos.

Tabla 1. Capas de Programación - Aplicativo: Lectura accesible móvil

No.	Capa de programación	Descripción
1	Capa de Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de 100 significantes LSC en la base de datos. • Colección de imágenes vinculadas a los significantes. • Repositorio de textos claves para la interfaz gráfica del usuario.
2	Capa de Interfaz Gráfica	<ul style="list-style-type: none"> • Interfaz gráfica UX/UI del APP. • Iconografía y cuadros de diálogo intuitivos.
3	Capa Inteligencia Artificial	<ul style="list-style-type: none"> • Algoritmo de reconocimiento OCR con IA para: recepción, procesamiento, conversión, rastreo, identificación, reconocimiento y resultado)
4	Capa de Traducción a LSC	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación y validación para su traducción del texto a LSC vinculando la imagen para el reconocimiento y comprensión por parte de la persona sorda.

Nota. Descripción de cada uno de los módulos que harán parte del aplicativo móvil LSC.

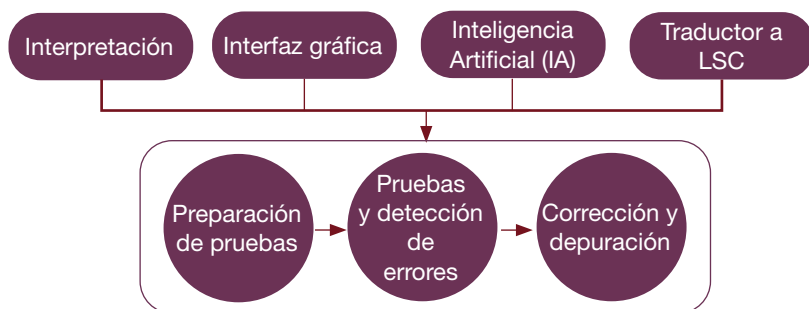
Fuente: Autores

La aplicación móvil consta de diversas capas, cada una con una función específica que permite llevar a cabo de manera secuencial el proceso de identificación, reconocimiento, validación y visualización del contenido textual extraído de las imágenes. Estas traducciones son altamente confiables debido a que han sido realizadas por intérpretes certificados por la Asociación Tolimense de Intérpretes de Lengua de Señas Colombiana (ATILS). En consecuencia, la aplicación garantiza un acceso preciso y

de calidad a la información presente en las imágenes para las personas sordas. Se ha puesto especial énfasis en asegurar la precisión y calidad en las traducciones.

En consecuencia, en la figura 3 se muestran los detalles del modelo de planificación de pruebas que se describe lo que internamente ocurre en el momento de utilizar el aplicativo móvil (Productización, Estabilización y Pruebas del aplicativo).

Figura 3. Modelo de pruebas y detección de errores



Nota. Elementos que componen el modelo de pruebas y detección de errores utilizados en el procesamiento de imágenes. Elaboración propia

La aplicación móvil consta de diversas capas, cada una con una función específica que permite llevar a cabo de manera secuencial el proceso de identificación, reconocimiento.

RESULTADOS

Inclusión a través de la tecnología: Atendiendo las necesidades de la discapacidad mediante el desarrollo tecnológico

En la etapa de levantamiento de requerimientos para el desarrollo del aplicativo móvil, se ejecutaron una serie de pasos que permitieron el éxito en la validación y prueba de la API seleccionada. Estos pasos incluyeron:

1. Identificar requerimientos con base en las fuentes más relevantes.
2. Realizar entrevistas a la población sorda para entender las necesidades.
3. Verificar implicaciones, problemas no resueltos e inconsistencias con la información para evitar ambigüedades, clarificando las funcionalidades necesarias del aplicativo.
4. Confirmar la comprensión y claridad de los requerimientos del usuario para facilitar la integración del API en el entorno de programación.
5. Sintetizar sentencias apropiadas de los requerimientos para verificar si el aplicativo soporta accesos múltiples por parte de la población sorda.

La completitud de los requerimientos de *software* se agrupa en dos grandes categorías: los técnicos y los relacionados con la naturaleza humana, tal como se describe en la figura 4. De esta manera, se logró un proceso de levantamiento de requerimientos efectivo y preciso para el desarrollo del aplicativo móvil.

Figura 4. Problemas de levantamiento de requerimientos



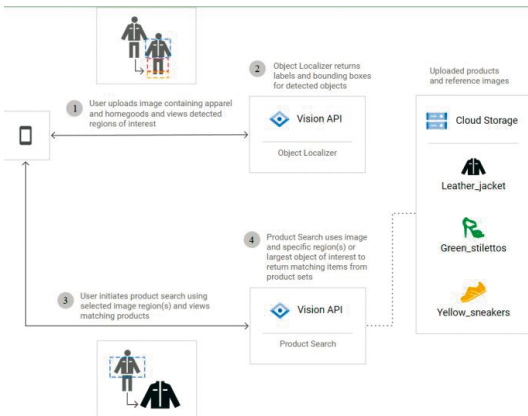
Nota. Descripción de los elementos que componen los problemas en el Levantamiento de Requerimientos adaptado: L'Kenfack, Etienne. "Requirements elicitation", Hauptseminar The GlobalSE Game (Applied Software Engineering).

Para el desarrollo del aplicativo móvil para el tratamiento de imágenes en reconocimiento de textos, se evaluó un conjunto de API, considerando aspectos como escalabilidad, seguridad, actualizaciones y soporte técnico. La API seleccionada fue Google Cloud Vision, una plataforma de inteligencia artificial que permite analizar imágenes y reconocer objetos y texto. Google Cloud Vision es una plataforma altamente escalable y personalizable, capaz de procesar grandes cantidades de imágenes en tiempo real. Además, es fácil de integrar con otras herramientas de Google Cloud, como Google Cloud Storage, lo que permite una gestión eficiente de los datos.

Otra ventaja de utilizar esta API es su alta precisión en el reconocimiento de objetos y texto en imágenes. Gracias a los algoritmos de aprendizaje profundo y las redes neuronales, la plataforma es capaz de identificar objetos y

texto con una precisión de hasta el 99%. Esto la hace ideal para aplicaciones en las que se requiere una alta precisión, como la detección de fraudes o la identificación de objetos en imágenes médicas. Además, cuenta con un modelo de aprendizaje automático que se actualiza regularmente con nuevos datos y algoritmos, lo que garantiza una alta precisión en el reconocimiento a lo largo del tiempo. A continuación, una descripción general de cómo funciona:

Figura 5. API de Cloud Vision

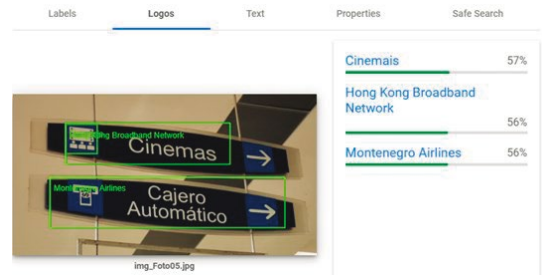


Nota. Descripción del funcionamiento del API de Cloud Vision - Cloud Functions. <https://cloud.google.com/vision?hl=es-419>

Es importante resaltar que se realizaron múltiples pruebas utilizando esta API en la nube, la cual posee una arquitectura de tecnología de la información (TI) sólida, estableciendo criterios y especificaciones para la detección de texto en imágenes. El proceso de procesamiento de las imágenes comienza con la identificación y separación de los diferentes colores presentes en ellas (como se muestra en la figura 6). Mediante el entrenamiento de una red neuronal con estos patrones identificados, se logra crear una referencia que puede ser utilizada posteriormente para detectar textos en futuras imágenes.

De esta manera, se consigue un proceso de rastreo más eficiente y preciso en el reconocimiento de texto en imágenes. El procesamiento será más ágil depurando las zonas que son oscuras, claras o gradientes, acelerando las tareas de conversión y detección. Aquí se muestra una prueba realizada a un letrero en un centro comercial de la ciudad de Ibagué:

Figura 6. Segregación Escala de Grises



Nota. Descripción del reconocimiento de textos en Aviso CC La Estación. (16 de abril de 2022).

Fuente: Autores

Tras llevar a cabo la segmentación basada en colores, el sistema es capaz de reconocer los bloques de texto presentes en las imágenes. Estos bloques representan áreas donde se identifica la presencia de palabras o frases relacionadas con actividades comerciales o sociales específicas dentro del amplio conocimiento almacenado por el motor inferencial. De esta manera, se logra una detección precisa y eficiente del texto contenido en las imágenes, asociándolo adecuadamente a su contexto correspondiente para mejorar la comprensión y utilización por parte del usuario final.

Una vez que los caracteres han sido agrupados en una o dos líneas, el sistema procede a buscar en la base de datos tanto los caracteres alfabéticos como no alfabéticos para extraer el contenido presente en la imagen capturada. Una vez identificado

el texto, se realiza una búsqueda del video correspondiente que contiene la traducción a Lengua de Señas Colombiana (LSC) y este es mostrado en la pantalla de la aplicación móvil. De esta manera, se facilita la interacción de las personas con discapacidad auditiva con su entorno al proporcionarles una herramienta capaz de brindar un acceso más accesible e inclusivo a la información disponible.

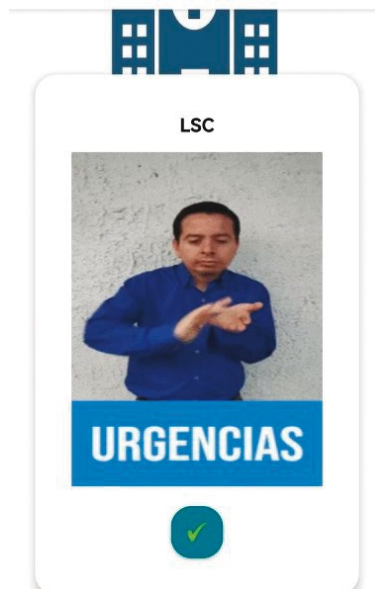
En las figuras 7 y 8 se presentan los diferentes significantes que ya contiene el aplicativo móvil y que hacen parte de los 100 elementos que fueron validados por las personas sordas que hicieron parte del proyecto y cuyo respaldo también fue corroborado por un intérprete de LSC que hace parte de Asociación de Intérpretes Traductores y Guías Intérprete del Tolima – ATILS. Con este proceso, se busca que las personas con discapacidad auditiva puedan comprender y tomar decisiones en tiempo real en su vida diaria, tanto en espacios cerrados como abiertos.

Figura 7. Significante Capturar - LSC



Nota. Traducción a LSC del significante Capturar. (16 de abril de 2022). **Fuente:** Autores

Figura 8. Significante Urgencias - LSC



Nota. Traducción a LSC del significante Urgencias. (16 de abril de 2022). **Fuente:** Autores

La aplicación móvil ha sido cuidadosamente desarrollada considerando los requisitos del usuario, así como la validación y verificación necesarias para satisfacer las necesidades informativas de las personas con discapacidad auditiva. La elección adecuada de tecnología ha permitido el desarrollo de una aplicación que puede ser aprovechada por usuarios sin importar la versión del sistema operativo de sus dispositivos móviles. Además, se ha diseñado como una aplicación multiplataforma para garantizar su accesibilidad y escalabilidad a lo largo del tiempo.

Durante las fases de exploración, inicialización y productización, se ha puesto un gran énfasis en el diseño de la aplicación móvil para asegurar que sea accesible, escalable y segura en su uso. Se ha trabajado diligentemente en la creación de una interfaz intuitiva que permita a las personas con discapacidad auditiva comprender y tomar decisiones en tiempo real tanto en entornos cerrados como abiertos. El objetivo principal

ha sido proporcionar a los usuarios con discapacidad auditiva una experiencia óptima al interactuar con la aplicación, facilitando un acceso fluido e inclusivo a través de una interfaz amigable y funcional.

DISCUSIÓN

El aplicativo móvil contiene tan solo 100 significantes en su primera versión (Figura 9),

pero se proyecta realizar una segunda fase del proyecto incluyendo más descriptores que no solo sea la traducción de palabras claves, sino que incluya frases de comunicación convencional entre las personas en condición de discapacidad auditiva, así como las que son de uso frecuente y registradas por los miembros de la Asociación Tolimense de Intérpretes de Lengua de Señas Colombiana.

Figura 9. Relación de significantes para el aplicativo

Significantes para personas sordas - Uso de LSC		
<p>Espacios Físicos Bancario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ventanilla de pago • Asesor • Oficina de Gerente • Caja • Asesor Comercial • Atención al Usuario • Oficina Subgerente • Sala de Espera • Cajero Automático 	<p>Espacios Físicos Bancario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de Espera • Sala • Consulta Externa • Urgencias • Admisión • Almacén • Administración • Entrada a Urgencias • Cuidados Intensivos • Radiología • Citaciones • Farmacia • Morgue • Rehabilitación • Esterilización • Cafetería • Unidad de Pediatría • Laboratorio 	
<p>Espacios Físicos Bancario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baños • Entrada Principal • Ascensores • Escaleras • Plazoleta de Comidas • Parqueadero • Escaleras eléctricas • Zona Bancaria • Administración • Cinema • Gimnasio 	<p>Espacios Físicos Bancario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rectoría • Biblioteca • Registro y Control • Parqueadero • Auditorio • Sala de Sistemas • Recepción • Cafetería 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de comunicaciones • Talento Humano • Secretaría • ECSAH • ECBTI • ECEDU • ECISA • ECAPMA • INVIL

Nota. Relación de los significantes incluidos en el aplicativo móvil.

Fuente: Autores

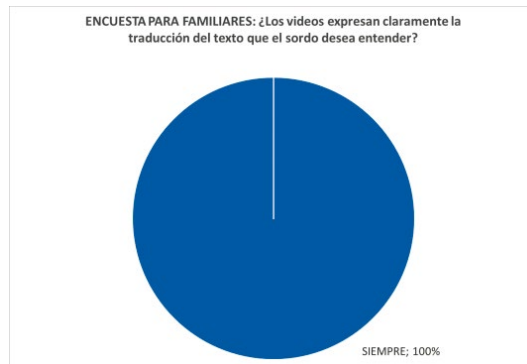
La colaboración con la comunidad sorda y de intérpretes de la lengua de señas es crucial para garantizar que las aplicaciones y tecnologías sean efectivas y relevantes para las necesidades de los usuarios. Según Choi y Lee (2019), la colaboración con los usuarios finales durante el proceso de diseño y desarrollo de tecnologías de accesibilidad es fundamental para garantizar

que las tecnologías sean accesibles, útiles y satisfactorias para los usuarios.

Como evaluación de experiencia de usuario por parte de las personas sordas y familiares, se describen algunos de los resultados obtenidos:

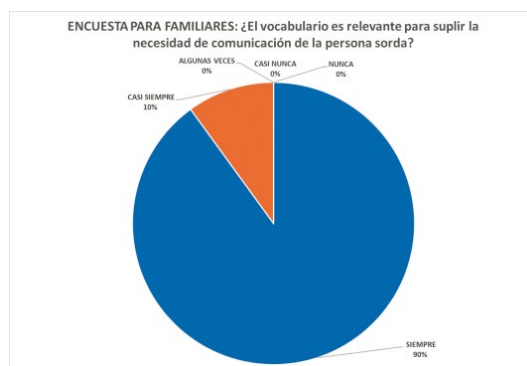
Para el caso de los familiares (Figura 10 y 11), se obtuvo que:

Figura 10. ¿Los videos expresan claramente la traducción del texto que el sordo desea entender?



Nota. De acuerdo con el gráfico anterior, frente a la pregunta ¿Los videos expresan claramente la traducción del texto que el sordo desea entender?, el 100% de los familiares de la comunidad sorda responden que los videos son claros y que el sordo entiende perfectamente.

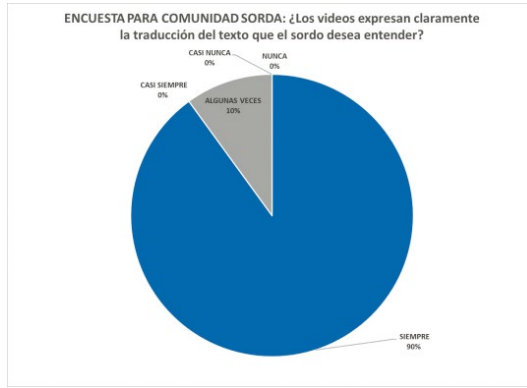
Figura 11. ¿El vocabulario es relevante para suplir la necesidad de comunicación de la persona sorda?



Nota. El gráfico de la pregunta, ¿El vocabulario es relevante para suplir la necesidad de comunicación de la persona sorda?, el 90% de los familiares de los sordos afirman que el vocabulario es relevante y permite suplir la comunicación con la persona sorda y el 10% restante casi siempre el vocabulario es relevante para suplir la necesidad de comunicación.

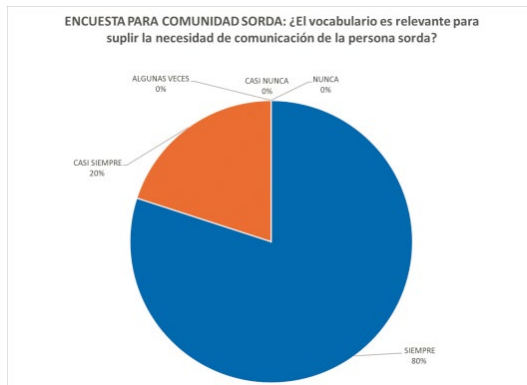
Para el caso de las personas sordas (Figura 12 y 13), se obtuvo que:

Figura 12. ¿Los videos expresan claramente la traducción del texto que el sordo desea entender?



Nota. De acuerdo con la gráfica anterior, frente a la pregunta, ¿Los videos expresan claramente la traducción del texto que el sordo desea entender?, el 90% de los sordos afirman que los videos son claros y la traducción es correcta a LSC y el 10% restante algunas veces los videos expresan claramente la traducción de texto a la lengua que el sordo comprende.

Figura 13. ¿El vocabulario es relevante para suplir la necesidad de comunicación de la persona sorda?



Nota. De acuerdo con la pregunta ¿El vocabulario es relevante para suplir la necesidad de comunicación de la persona sorda?, el 80% de los sordos afirman que el vocabulario suplir la comunidad de los sordos y el 20% restante de los sordos mencionan que casi siempre.

En el caso específico de las aplicaciones de traducción de lengua de señas, la colaboración con la comunidad de intérpretes de la lengua

de señas es esencial para garantizar la calidad y precisión de las traducciones. Según López (2017), los intérpretes de la lengua de señas

tienen un conocimiento profundo de la lengua y la cultura sorda, lo que los convierte en expertos en la traducción de significantes y en la adaptación de la comunicación a las necesidades de las personas sordas.

Por lo tanto, es importante que la segunda fase del proyecto de la aplicación móvil involucre una colaboración estrecha con la comunidad de intérpretes de la lengua de señas y con las personas sordas para garantizar que las nuevas funcionalidades sean relevantes, efectivas y satisfactorias para los usuarios. Esto no solo mejorará la calidad de la aplicación, sino que también ayudará a fomentar la inclusión y la participación de las personas sordas en la sociedad.

CONCLUSIONES

La aplicación de traducción de significados a Lengua de Señas Colombiana se convierte en una herramienta poderosa para promover la inclusión y el aprendizaje tanto de la Lengua de Señas Colombiana como del español escrito. Esto facilita la fluidez lectora en las personas sordas y contribuye a reducir las barreras existentes en la comunicación. No obstante, es importante cuestionarnos si el uso de esta tecnología puede reemplazar completamente la labor del intérprete a largo plazo en la comunicación con las personas sordas, o si simplemente se trata de una herramienta más que puede complementar y mejorar la experiencia comunicativa. En cualquier caso, el desarrollo de este aplicativo es un gran avance en la búsqueda de soluciones tecnológicas inclusivas y accesibles para la comunidad sorda.

Actualmente, los sistemas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR), tanto en formato impreso como digital, forman parte de diversas investigaciones que buscan

desarrollar sistemas inteligentes avanzados. Estos sistemas, con una infraestructura robusta y escalable de tecnología de la información, pueden proporcionar soluciones tecnológicas para personas con discapacidad visual y auditiva. Por esta razón, es esencial realizar un levantamiento de requerimientos para identificar las necesidades y construir aplicativos que satisfagan o resuelvan la problemática identificada. En este sentido, la tecnología y la ciencia se convierten en hitos fundamentales para el estudio de la ciencia, tecnología e innovación en los escenarios socioculturales.

Aunque los avances en la tecnología de reconocimiento de voz y traducción de lengua de señas han mejorado significativamente la accesibilidad para las personas sordas, aún existen desafíos técnicos y de diseño que deben ser abordados para garantizar la efectividad y la accesibilidad de estas tecnologías. Según Fernández et al. (2019), algunos de los desafíos incluyen la calidad y la precisión de la traducción automática, la adaptación a las variaciones regionales de la lengua de señas y la adaptación a las necesidades individuales de los usuarios.

La accesibilidad financiera de las tecnologías de asistencia para personas sordas es un tema importante. Estas tecnologías pueden mejorar significativamente la calidad de vida y la inclusión social de las personas sordas, pero pueden ser costosas. Por lo tanto, es importante que se hagan esfuerzos para garantizar la accesibilidad financiera de estas tecnologías y para promover políticas públicas que apoyen a las personas con discapacidad auditiva, fomentando la enseñanza de la LSC como un dispositivo que promueva la comunicación accesible disminuyendo a corto tiempo la brecha comunicacional.

REFERENCIAS

- Ahn, C. R., Lee, S., Sun, C., Jebelli, H., Yang, K., & Choi, B. (2019). Wearable sensing technology applications in construction safety and health. *Journal of Construction Engineering and Management*, 145(11), 03119007.
- Badaro, S., Ibañez, L. J., y Agüero, M. (2013). Sistemas expertos: Fundamentos, metodologías y aplicaciones. *Ciencia y Tecnología*, 13, 349-364.
- Díaz, D., y Casanova, M. (2020). Uso de inteligencia artificial para mejorar la comunicación entre personas sordas y oyentes. *Revista de Tecnología e Innovación*, 7, 35-48.
- Fernández, J., García, M., y López, E. (2019). Aplicaciones de la inteligencia artificial para mejorar la accesibilidad de contenidos culturales para personas sordas. *Revista de Cultura y Sociedad*, 26, 87-102.
- Gómez, C., y Moreno, J. (2014). El papel del traductor de significantes en la inclusión de personas sordas en la comunidad científica. *Revista de Investigación en Ciencias Naturales y Exactas*, 7, 45-56.
- López, E. (2017). Traducción de significantes en el ámbito de la lengua de signos española. *Revista de Lengua y Literatura*, 18, 227-240.
- Martínez, R., y Gómez, A. (2016). La labor del traductor de significantes en la accesibilidad cultural para personas sordas. *Revista de Cultura y Sociedad*, 23, 87-99.
- Zhang, X., Wang, Y., y Chen, Y. (2020). Aplicaciones de la inteligencia artificial en los servicios de interpretación de la lengua de signos. *Revista de Investigación en Ciencias Naturales y Exactas*, 13, 45-56.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

- Alekhin, A., Bradski, G., Korniyakov, K., Shabunin, M., y Eruhimov, V. (2020). *Proyecto OpenCV desarrollado por BSD*. <https://sourceforge.net/projects/opencvlibrary/>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. (2006). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Google Cod. (2015). Documentación Proyecto Tesseract-OCR. <https://github.com/tesseract-ocr/>
- Gupta, G. (2015). Sistema Android OCR: Aplicación OCR con utilización de cámara del celular. <https://github.com/GautamGupta/Simple-Android-OCR>

- Herrera, L., y Muñoz, D. (2017). Inteligencia artificial y lenguaje natural. *Lenguas Modernas*, 19, 157-165. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45790>
- Mariño, S., y Primorac, C. (2016). Propuesta metodológica para desarrollo de modelos de redes neuronales artificiales supervisadas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 231-245.
- Mendoza Escobar, F. (2018). Cloud visión API para la detección y traducción de objetos físicos-personas con discapacidad visual (Tesis doctoral). Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/17480>
- Romero Gómez, Y. R., Yoo, P. D., y Guun, S. (2019). Plataforma de servicio para la identificación de placas vehiculares que permita la automatización del control de parqueaderos. <http://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/25765/1/T-ESPE-044739.pdf>



Revisión documental sobre la educación inclusiva para niños y niñas en Colombia (2013-2023): aportes y tendencias investigativas

Documentary review on inclusive education for boys and girls in Colombia (2013-2023): contributions and research trends

María Antonia Albornoz Matta

Estudiante de Trabajo Social, Uniguajira, Fonseca – Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5707-2878>

Norilma García Arias

Estudiante de Trabajo Social, Uniguajira, Fonseca – Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4912-4828>

Mario Alejandro Duarte Orozco

Docente, Uniguajira, Fonseca – Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8711-6847>



RESUMEN

En este trabajo de revisión se examina el proceso de educación inclusiva en niños y niñas a partir de investigaciones realizadas en Colombia durante los últimos diez años (2013-2023). En el marco analítico del enfoque incluyente el cual busca que todas las personas, independientemente de sus diferencias y capacidades, tengan acceso a educarse dignamente y gocen de las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal. Metodológicamente, se usa la investigación documental que incluye una búsqueda en repositorios digitales de diversas universidades colombianas y el buscador académico Google Académico. Se seleccionaron 20 documentos entre trabajos de pregrado, tesis de maestría/doctorado y artículos científicos, que luego fueron registrados en una ficha de lectura. Los principales resultados se reportan en cuatro categorías: educación inclusiva y la labor de la familia, educación inclusiva y rol del trabajador social, educación inclusiva y rol de los docentes y finalmente educación inclusiva y políticas públicas. Por último, las conclusiones se muestran, manifestando que existe una gran variedad de investigaciones orientadas a la inclusión educativa, con amplia cantidad de autores interesados en conocer y analizar el impacto que genera este proceso a la población con discapacidad o talentos opcionales.

ABSTRACT

In this review article, the process of inclusive education in boys and girls is examined based on research conducted in Colombia over the past ten years (2013-2023). Within the analytical framework of the inclusive approach, which aims to ensure that all individuals, regardless of their differences and abilities, have access to quality education and enjoy equal opportunities for learning and personal development. Methodologically, a documentary research method is employed, including a search in digital repositories of various Colombian universities and the academic search engine Google Scholar. Twenty documents, including undergraduate works, master's/doctoral theses, and scientific articles, were selected and subsequently recorded in a reading sheet. The main findings are reported in four categories: inclusive education and the role of the family, inclusive education and the role of social workers, inclusive education and the role of teachers, and finally, inclusive education and public policies. Lastly, the conclusions demonstrate a wide range of research focused on inclusive education, with numerous authors interested in understanding and analyzing the impact of this process on the population with disabilities or exceptional abilities.

PALABRAS CLAVE:

educación inclusiva, discapacidad, infancia, papel del docente, papel de la familia.

KEYWORDS:

inclusive education, disability, childhood, role of the teacher, role of the family.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de revisión está orientado a explicar el proceso de inclusión educativo de niños y niñas en Colombia, con la finalidad de identificar y comprender los desafíos que enfrenta el sistema escolar en materia de inclusión. En el país se han implementado estrategias dirigidas a instituciones educativas con el fin de mejorar la calidad de la educación inclusiva; tal es el caso del “Programa Formación Educación Inclusiva con Calidad” iniciado en el 2006, y el “Programa Educación para Todos” (2022), creados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con el objetivo de garantizar un acceso equitativo y justo a la educación para toda la población. Así mismo existen políticas públicas como la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 del 2017, las cuales buscan proteger y garantizar el derecho a educarse dignamente respetando las diferencias de las personas. Igualmente, se encuentra vigente el decreto 366 del 2009 como uno de los principios fundamentales de la política educacional, pues en él se establecen los aspectos organizativos del servicio de apoyo pedagógico con el fin de asegurar que las instituciones educativas respalden la permanencia y calidad de la educación para todas las personas sin importar su condición social, económica, cultural, étnica o de discapacidad.

En este sentido, La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, s.f.) afirma que “la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza” (Párr. 1). Esto permite reflexionar y comprender que la educación inclusiva es un esfuerzo para eliminar todos los obstáculos que impiden a las personas beneficiarse de este derecho,

garantizando el acceso sin importar su origen, género, discapacidad o cualquier otra diferencia que pueda existir. Esto implica un compromiso generalizado de los actores del sistema educativo para crear un ambiente de respeto e inclusión en el cual todos tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente.

Ahora, según Echeita et al. (2013):

La educación inclusiva es un proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p. 4)

En otras palabras, la educación inclusiva se esfuerza por mejorar y renovar constantemente el proceso educativo, a través de la identificación y superación de obstáculos que impidan el desarrollo y formación de los estudiantes, sin importar sus diferencias, tanto en las actividades curriculares como en la vida escolar de los centros educativos. Este enfoque inclusivo se dirige especialmente a aquellos niños y niñas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, permitiéndoles tener una infancia plena y satisfactoria que logre disminuir barreras y limitaciones, para ofrecerles acceso a mejores oportunidades en beneficio de ellos y de sus familias. Principio del formulario

Lo anterior teniendo en cuenta que la infancia es una de las etapas más significativas del ser humano, en la cual se producen cambios en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños. Durante dicha etapa, los pequeños adquieren nuevas habilidades, aprenden a comunicarse, interactúan con su entorno, establecen relaciones significativas

con las personas más cercanas y generan vínculos con otros niños. Así mismo, es esencial para el desarrollo de la personalidad y el carácter, donde se establecen las bases para la futura vida adulta. Por esta razón, es fundamental garantizar que los niños tengan acceso a una educación de calidad y un entorno seguro y afectivo desde la escuela y el hogar (Urbina-Medina, 2015).

En el panorama nacional, estadísticamente se han realizado estudios relacionados con la cantidad de niños y niñas con discapacidades que se atienden en el sistema educativo colombiano. De acuerdo con la Pontificia Universidad Javeriana (2020), como se citó en el *Censo de establecimientos educativos de educación formal, 2020*:

De los 2,64 millones de personas que tienen alguna discapacidad, 228.599 son niñas, niños y adolescentes (NNA) entre los 5 y los 17 años, de los cuales 151.603 estaban matriculados en los niveles educativos de preescolar, básica primaria y secundaria o media. (párr. 3).

Este análisis permite visualizar la situación actual de la educación para niños y adolescentes con discapacidad en el país, lo que resulta esencial para diseñar políticas educativas inclusivas y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas o mentales.

Entonces, desde el marco normativo de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017 se busca fortalecer el sector educativo en el país, especialmente en lo que se refiere a la educación con enfoque inclusivo. Esta normativa permite que los estudiantes con discapacidad tengan acceso real y efectivo a la educación a nivel preescolar, básico y media, sin ninguna restricción en la matrícula o la permanencia. Además, el

presente Decreto tiene como fin fomentar la participación activa de los padres de familia, docentes y la comunidad en general en los procesos de mejoramiento educativo a personas con talentos excepcionales. Por su parte, la Guía para la implementación del Decreto 1421 del 2017 es una herramienta fundamental para que las instituciones educativas puedan cumplir con la normativa del Decreto. Este documento propone una serie de estrategias y prácticas pedagógicas que son fundamentales para garantizar una educación incluyente de calidad y adecuada a las necesidades de los estudiantes. Su utilización se convierte en un elemento clave para el cumplimiento normativo y práctico para asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes en Colombia.

En este contexto surge el interés por llevar a cabo una revisión documental que examine las investigaciones realizadas en Colombia durante los últimos diez años (2013-2023) sobre el proceso de educación inclusiva en niños y niñas, que ayude a identificar los avances y desafíos existentes en este ámbito, así como también, los obstáculos que enfrentan los estudiantes que padecen dificultades. De este modo, el aporte teórico de este artículo radica en que brindará una visión crítica y actualizada del conocimiento acumulado en relación con este tema, que ayude al entendimiento de la situación actual y las perspectivas futuras de la inclusión educativa en Colombia.

Así mismo, es necesario aclarar que el presente artículo de revisión es producto de un ejercicio reflexivo y de investigación formativa desarrollado en la asignatura de Trabajo de Grado II del programa Trabajo Social de la Universidad de La Guajira; y está enmarcado en la línea de investigación denominada: Educación y Gestión Social. Dicha línea se centra en investigar problemáticas educativas y psicosociales

desde la participación del profesional en trabajo social el cual promoverá modelos y estrategias en los procesos participativos y democráticos.

En cuanto a su estructura, el documento se divide en tres secciones: el apartado metodológico, donde se expone de manera concisa la metodología usada; luego los resultados donde se incluyen las principales características de los documentos y las categorías construidas junto con su respectivo análisis; y finalmente las conclusiones y recomendaciones derivadas de la revisión.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente artículo de revisión, se utilizó la investigación documental que puede definirse según G. Guerrero y M. Guerrero (2014) como:

Una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio. (p.9)

Teniendo en cuenta el enunciado anterior, se hace necesario mencionar que la investigación documental es uno de los métodos que le permite al investigador recopilar, clasificar y revisar documentos con la finalidad de obtener información clara y veraz relacionada con la temática de interés.

Cabe decir que la presente investigación de revisión abordó la temática de los procesos de inclusión de niños y niñas de Colombia desde el año 2013 hasta el 2023; indagando particularmente 20 documentos,

entre estos: monografía de trabajo social o educación, tesis de maestría o doctorados y artículos de investigación publicados en revistas de Trabajo Social/Educación. Para ello se usaron descriptores de búsqueda tales como: educación inclusiva en Colombia, discapacidad e inclusión educativa y educación inclusiva para niños y niñas, etc. Estas consultas se llevaron a cabo en repositorios digitales de diversas universidades de Colombia y en el buscador Google Académico. En cuanto a la recolección de información, se usó una ficha de lectura que permitió recolectar, organizar, clasificar y analizar los datos más importantes para dar respuesta al objetivo de la revisión.

RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados del trabajo realizado en torno a la temática de educación inclusiva, construido en dos secciones. La primera detalla el año y contexto de publicación de los diferentes trabajos encontrados durante la revisión bibliográfica; así como también, el tipo de publicación y las metodologías predominantes en cada uno de estos. La segunda sección aborda el análisis de cuatro categorías fundamentales: educación inclusiva y la labor de la familia, educación inclusiva y rol del trabajador social, educación inclusiva y rol de los docentes y finalmente, educación inclusiva y políticas públicas. En cada una de estas categorías se han analizado aspectos relevantes que permiten comprender cómo se lleva a cabo la inclusión educativa en la actualidad, así como el papel que juegan los diferentes agentes implicados en este proceso, teniendo en cuenta diversas posturas de una gran variedad de autores.

AÑO Y CONTEXTO DE PUBLICACIÓN

En el presente apartado se logra analizar que la temática de educación inclusiva se

ha trabajado de manera mayoritaria durante el año 2020, con una totalidad de siete investigaciones identificadas. También, se observa que Bogotá es la ciudad con índices más altos de estudios relacionados con la inclusión (cinco); seguida por Medellín con cuatro investigaciones localizadas.

Tabla 1. Año y contexto de publicación.

AÑO	2016	1
	2018	2
	2019	4
	2020	7
	2021	4
	2022	1
	2023	1
	CONTEXTO GEOGRÁFICO	Barranquilla
Bogotá		5
Boyacá		2
Bucaramanga		1
Cali		1
Cundinamarca		1
Medellín		4
Popayán		1
Risaralda		1
Santander		1
Tunja		1
Turbo, Antioquia		1

Fuente: elaboración propia (2023)

TIPO DE PUBLICACIÓN

Durante la revisión bibliográfica realizada se localizó un alto número de trabajos de tesis de maestría y doctorado, lo que permite ver que existe una gran cantidad de investigación en estas áreas. Es evidente que tanto los estudiantes de posgrado como los profesionales de la investigación han dedicado una cantidad significativa de tiempo y esfuerzo en realizar investigaciones

de alta calidad, contribuyendo de manera importante al avance del conocimiento en estas disciplinas.

Tabla 2. Tipo de publicación

TIPOS DE PUBLICACIÓN	CANTIDAD
Artículo	2
Tesis de maestría y doctorado	11
Trabajos de pregrado (Trabajo Social)	6

Fuente: elaboración propia (2023)

METODOLOGÍAS UTILIZADAS

Durante la revisión bibliográfica desarrollada, se identificó que la metodología cualitativa fue predominantemente utilizada como tipo de investigación en los estudios, encontrando un total de 17 trabajos enfocados en el presente método. Por otra parte, se puede contemplar que la investigación cuantitativa no tuvo lugar en ninguno de los documentos analizados.

Tabla 3. Metodologías utilizadas

METODOLOGÍA	CANTIDAD
Cualitativa	17
Cuantitativa	0
Mixta	3

Fuente: elaboración propia (2023)

En esta segunda sección de los resultados del presente trabajo se profundiza en las diferentes categorías que se han identificado en torno al tema que se está tratando. Para una mejor comprensión de estas categorías, se ha preparado un gráfico que las representa de manera visual y clara. Este gráfico ayudará a organizar y presentar con mayor precisión la información que se va a exponer, para que el lector pueda seguir el hilo del argumento sin dificultad. A continuación, se expone el gráfico con todas las categorías identificadas.

Figura 1. Categorías



Fuente: elaboración propia (2023)

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA LABOR DE LA FAMILIA

Esta categoría se construye teniendo en cuenta que durante la revisión bibliográfica

se recogieron cinco trabajos que tienen como fin abordar el alcance que presenta la familia frente al proceso de inclusión desde la educación y explicar cuál es la

labor que cumplen dentro de este escenario, considerándose como un ente facilitador del éxito en la preparación académica de los estudiantes, además de desempeñar su rol desde el acompañamiento, la vinculación, apoyo y participación en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las instituciones educativas. Igualmente, se expone la incidencia que tiene la familia en el rendimiento académico y escolar de los estudiantes que presentan limitaciones y las experiencias en torno a su participación desde la inclusión en la escuela.

crecer y desarrollarse de manera óptima. Así mismo, Fonseca et al. (2019) coinciden en que la labor de la familia en el ámbito la educación inclusiva comprende acciones como el apoyo, participación, seguimiento y acompañamiento en los procesos de enseñanza de los alumnos con capacidades diferentes. Además, afirman que el rol de la familia es imprescindible en la formación de conocimientos en las primeras etapas de la niñez, teniendo en cuenta características socioculturales y afectivas.

Desde el punto de vista de Lemos, A. (2020) sostiene que la familia es un ente facilitador del éxito en la formación desde la educación inclusiva en estudiantes con capacidades diferentes, exponiendo que para el alcance de ello es de suma importancia la existencia de una relación mutua entre escuela y el hogar, donde se desarrollen estrategias que permitan desempeñar con mayor eficacia la labor que cumple la familia, siendo esta el acompañamiento, la vinculación e involucramiento en los procesos que son llevados a cabo en el plantel educativo, con la finalidad de que los estudiantes puedan

Desde el punto de vista de Lemos, A. (2020) sostiene que la familia es un ente facilitador del éxito en la formación desde la educación inclusiva en estudiantes con capacidades diferentes, exponiendo que para el alcance de ello es de suma importancia la existencia de una relación mutua entre escuela y el hogar.

Cuadro 1. Educación inclusiva y la labor de la familia

AUTOR	TÍTULO
Lemos, A. (2020)	Acompañamiento familiar y su incidencia en el éxito escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
Fonseca, L., Pulido, Y. y Ramírez, K. (2019).	Rol de la familia en la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad intelectual en el jardín Los Pingüinos.
Jaramillo, M., Sepúlveda, J. y Vergel, J. (2016)	Sensibilización de la familia hacia la inclusión educativa.
Ortiz García, C. (2020a)	Experiencias de familias en relación con su participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad.
Ortiz García, C. (2020b)	Sentido de la participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad: experiencias de familias de la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur (FLHB) del municipio de Medellín.

Fuente: elaboración propia (2023)

Por otra parte, Jaramillo et al. (2016) argumentan que la familia juega un papel primordial y es vista como el primer escenario donde se experimenta la inclusión, puesto que a través de las interacciones que se generen entre los miembros puede aportar de manera positiva o negativa a establecer relaciones efectivas en los diferentes escenarios de la vida en comunidad. De igual forma, manifiestan que el rol de la familia está orientado a educar a los niños de forma segura, buscando integrarlos en los diferentes contextos que se presentan en el diario vivir. Mientras que, Ortiz García (2020a) asegura que la labor de la familia no se limita únicamente al acompañamiento en las actividades y asistencia a reuniones en la institución, ya que se encuentran muchas otras maneras de participar que están relacionadas con aspectos académicos desde diferentes ámbitos, tales como llevar a sus hijos al médico, realizar terapias, asegurarse de que cumplan con sus compromisos escolares, tener conocimiento de las políticas y documentos institucionales, comunicarse con los docentes por múltiples medios, aprender nuevas formas de comunicación, acompañarlos en salidas pedagógicas y dedicarles tiempo y apoyo emocional.

No obstante, Ortiz García (2020b) en otro de sus estudios realizados expone que la intervención de las familias en el contexto educativo e incluyente está basada en la interacción activa y el compromiso de las mismas en tareas específicas, la disposición para compartir ideas, la reclamación y defensa de sus derechos y la capacidad de aportar en la toma de decisiones con la finalidad de conseguir un objetivo determinado. También reiteró que los padres cumplen un papel elemental en la planificación, ejecución y evaluación de los diferentes procesos llevados a cabo dentro de la institución y que

debe existir una corresponsabilidad entre la familia y la escuela para que pueda generarse un desarrollo integral en los estudiantes con diversidad funcional.

En última instancia, es importante reconocer que la labor de la familia es primordial en este proceso al apoyar y trabajar en colaboración con las escuelas y otros profesionales para asegurar que se satisfagan las necesidades propias de sus hijos. La familia es un recurso importante para la educación inclusiva, y cuando se les da la oportunidad de contribuir plenamente en el desarrollo educativo de los estudiantes, pueden marcar la diferencia en su aprendizaje y bienestar en su vida.

Mientras que, Ortiz García (2020a) asegura que la labor de la familia no se limita únicamente al acompañamiento en las actividades y asistencia a reuniones en la institución, ya que se encuentran muchas otras maneras de participar que están relacionadas con aspectos académicos desde diferentes ámbitos.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Esta categoría presenta los resultados de una búsqueda de investigaciones relacionadas con el rol del trabajador social en la educación inclusiva, obteniendo un total de seis documentos que argumentan el papel fundamental que cumple esta profesión dentro de la temática. Igualmente, se exponen las diferentes posturas de autores que han trabajado de manera conjunta en beneficio de generar conocimiento referente a la inclusión y trabajo social.

Cuadro 2. Educación inclusiva y rol del trabajador social

AUTOR	TÍTULO
Laurido Fory, A., Medina Yule, J. y Salazar Cuenca, M. (2021)	Proyección personal de estudiantes con discapacidad a partir de la vivencia del proceso de inclusión educativa.
Torres, A. y Zapata, Y. (2020)	Trabajo social discapacidad e inclusión educativa.
Loaiza, V. N., & Rodríguez Fuentes, J. E. (2019)	Sistematización de la experiencia de práctica profesional de trabajo social, en el ámbito de la educación inclusiva Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría año 2018.
Cuero Ordoñez, A, Palacios González, M y Rondón Quintero, C. (2023)	Experiencias de educación inclusiva de 3 estudiantes con discapacidad visual y su entorno académico del programa de Trabajo Social de la institución Universitaria Antonio José Camacho de la ciudad de Cali.
Patíño, J. (2021)	Rol del profesional en trabajo social en el acompañamiento a los procesos de inclusión educativa propuestos desde el área de bienestar institucional con 10 estudiantes de la fundación universitaria de Popayán.
López, D. (2019)	Una mirada a los procesos socioeducativos de la educación inclusiva, desde el Trabajo Social en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, Municipio Girardot.

Fuente: elaboración propia (2023)

Desde la perspectiva de Torres y Zapata (2020), el rol del trabajador social en relación con la educación inclusiva está enfocado en hacer cumplir los derechos de esta población, eliminando cualquier obstáculo que pueda impedir el libre goce de estos. De la misma forma, se hace necesario resaltar que el profesional desempeña su función como un ente articulador entre la familia y la escuela, buscando trabajar articuladamente con el fin de aportar al desarrollo óptimo de las habilidades y capacidades de la población atendida. Por último, otro de los roles que se ejerce desde el trabajo social a la inclusión es fortalecer las relaciones de ayuda existentes dentro del núcleo familiar y social de las personas con funcionalidades diferentes, con el propósito de crear ambientes seguros y sostenibles que contribuyan a su bienestar.

En concordancia con lo anterior, Laurido, Medina y Salazar (2021) exponen que es fundamental el papel que cumple el trabajador social en las intervenciones en el contexto de

la educación inclusiva, dado que sus acciones contribuyen a promover cambios significativos en la vida de cada estudiante, fortaleciendo en estos el desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades, potencialidades y capacidades que conllevan al crecimiento personal. En el mismo sentido, los autores Loaiza y Rodríguez (2019) analizan que el rol del trabajador social incluye el acompañamiento como metodología para mejorar las relaciones sociales. Así mismo, es un facilitador del desarrollo personal y sitúa su función desde una posición de apoyo y orientación.

Por su parte, Cuero, Palacio y Rondón (2023) enfatizan que desde el trabajo social se aportan elementos que logran contribuir al análisis, diagnóstico y reconstrucción de diferentes estrategias orientadas a la educación inclusiva, así como la gestión de políticas institucionales e intervenciones que se hacen necesarias en el proceso de afianzamiento a la inclusión en escenarios reales. A su vez, su labor implica generar

alternativas que permitan mitigar factores que estén enfocados en generar vulneración en los derechos y riesgos en los procesos educativos de la comunidad con limitación visual.

En otro orden de ideas, Patiño (2021) plantea que el quehacer del profesional en trabajo social en educación inclusiva está sujeto a transformar realidades de exclusión que limitan el pleno desarrollo e incremento de las potencialidades de personas en condiciones de discapacidad; de igual manera el rol del trabajador social es también promover la participación dinámica y activa mediante actividades de relaciones sociales las cuales tienen como objetivo garantizar un trato digno y justo con los infantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En cambio, López (2019) propone que el abordaje del trabajador social desde la educación inclusiva se enfoca en fortalecer los procesos de prevención, orientación, desarrollo y la adquisición de competencias y habilidades esenciales; a su vez, se plantea la creación de estrategias que promuevan un aseguramiento del desarrollo socioemocional e intelectual de los estudiantes. Sin embargo, se concibe su rol como un ente encargado de generar vínculos entre docentes, comunidad educativa y familia, encargándose de consolidar alianzas y redes de apoyo para generar acciones en aras de favorecer el desarrollo integral de la población con discapacidad.

Por último, es necesario mencionar que el rol del trabajador social en la educación inclusiva de niños y niñas es elemental para que todos los educandos tengan acceso a una formación íntegra y de calidad y gocen de sus derechos, independientemente de sus habilidades, necesidades y diferencias. Así mismo, el éxito del proceso de inclusión depende en su mayor parte de la habilidad del profesional para establecer relaciones

positivas y empáticas, y además generar articulación entre las familias y la escuela. En resumen, el trabajador social es un agente clave en el impulso de una educación justa y equitativa, que asegure la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ROL DE LOS DOCENTES

La presente categoría está orientada en exponer el rol que tienen los docentes dentro del contexto de educación inclusiva a través de la exposición de diferentes posturas sustentadas en autores; de esta manera se logran identificar cinco investigaciones asociadas con la temática en cuestión.

Cuadro 3. Educación inclusiva y rol de los docentes

AUTOR	TÍTULO
Garzón Chávez, V. (2020)	Representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva.
Quintero Ayala, L. (2020)	Educación inclusiva: tendencias y perspectivas.
Jaraba, J. y Monsalve, D. (2018)	Percepciones y expresiones de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva en el CER Guamito – municipio de El Peñol y la institución educativa San Diego – municipio de Liborina.
Adarme, D. E. (2022)	Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
Rubio, L. y Martínez, M. (2019)	Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial de Turmequé.

Fuente: elaboración propia (2023)

Para Garzón Chávez (2020) desde su investigación realizada describe que la labor del docente debe ir encaminada en la reflexión constante alrededor de la práctica pedagógica, puesto que a partir de ella nacen nuevas estrategias y planes de mejoramiento que enriquecen la educación formativa que puede desempeñarse en los niños y niñas. Así mismo, supone que el rol del educador es fundamental, debido a que es el responsable de respaldar que los estudiantes en su gran totalidad puedan acceder a educarse de una manera digna, sin importar sus diferencias. Mientras que, Quintero Ayala (2020) precisa que existe una serie de factores que limitan la función del docente en la formación de la educación inclusiva, siendo estos la poca concienciación y la falta de preparación de los instructores en los programas de inclusión, lo que genera un gran inconformismo en el gremio de educadores ya que no se está llevando a cabalidad un proceso de calidad que garantice una educación digna para la población con capacidades diferentes.

Igualmente, Rubio y Martínez (2019) especifican que a pesar de que los maestros se encuentran a cargo en ocasiones de alumnos con diversidades funcionales, se ha constatado que algunos de ellos no poseen la preparación adecuada para enfrentar este desafío. También, se ha notado una falta de conocimiento en torno a las leyes que se encargan de regular aquellos programas que van dirigidos a mejorar la educación inclusiva por parte de organismos, entidades y profesionales de apoyo dedicados a la educación.

A diferencia de, Jaraba y Monsalve (2018) quienes sustentan que el docente inclusivo debe estar capacitado con habilidades y conocimientos necesarios para cumplir su función, los cuales se centran en conocer los

ritmos y estilos de aprendizaje. A partir de esto se podrá adaptar el contenido y logros de manera efectiva, generar prácticas de aula que resulten pertinentes y que estén diseñadas para fortalecer las habilidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad y proporcionar los recursos y materiales adecuados para ellos.

En último lugar, Adarme (2022) considera que es necesaria la formación y capacitación de docentes en las prácticas pedagógicas de la educación inclusiva, para que estos puedan desempeñar su rol con los conocimientos necesarios relacionados con la aplicación de políticas públicas en las cuales se encuentran consignadas las estrategias didácticas para atender las diversas discapacidades; es por ello que es de suma importancia la preparación al docente para que este pueda asumir los retos que traen consigo las diversidades funcionales.

De acuerdo con todo lo anterior, los docentes son un elemento clave en torno a la educación. Sin embargo, existe la necesidad de que ellos mantengan una reflexión constante de su labor como herramienta fundamental para enriquecer la práctica pedagógica y el quehacer de la enseñanza y exaltar la relevancia de contar con habilidades y conocimientos específicos para cumplir con esta tarea.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

La presente categoría está orientada hacia identificar las diferentes posturas que exponen diferentes autores frente a las políticas públicas en materia de educación inclusiva. En este orden de ideas se logran identificar cuatro investigaciones asociadas con la temática en cuestión.

Cuadro 4. Educación inclusiva y políticas públicas

AUTOR	TÍTULO
Ramírez Valbuena, W. (2020)	La educación inclusiva en la Provincia de Márquez, departamento de Boyacá - Colombia el primero del salón, el último de la fila.
Betancur, L. Villa, D. (2021)	Discapacidad, Educación Inclusiva e Infancia en la Institución Educativa Santa Isabel, Dosquebradas - Risaralda - Colombia.
Sierra, E. (2018)	La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional.
Guzmán Olaya, A. J. (2021)	Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento.

Fuente: elaboración propia (2023)

Ramírez Valbuena (2020) afirma que la ejecución de las políticas legales en los planteles educativos debe responder a los requerimientos que se necesitan para brindar una educación inclusiva de calidad y de forma igualitaria para todos los niños y niñas que estén en condiciones de vulnerabilidad para evitar que sean excluidos por toda una sociedad por sus limitaciones o desigualdades.

Al igual que Guzmán Olaya (2021), quien ratifica que las políticas ofrecen una variedad de opciones para asegurar que las personas con discapacidades reciban una atención integral y tengan acceso al derecho de una educación inclusiva. Además, asegura que el avance de estas políticas que promuevan la escolarización desde la inclusión es esencial para respaldar a una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Por otra parte, Sierra (2018) señala que la educación inclusiva debe estar en constante

articulación con las políticas públicas atendiendo los diferentes retos que emergen cada día de los procesos educativos en los cuales se evidencian las manifestaciones de discriminación como de exclusión y la falta de conocimiento del profesorado en cuanto a las leyes, en las cuales se encuentran las estrategias para atender los diversos tipos de discapacidades.

Desde la postura de Betancur y Villa (2021), en su investigación manifiestan que en Colombia no se observa congruencia en la construcción de prácticas que aborden las demandas de manera equilibrada en los campos de la educación, inclusión y discapacidad. A pesar de existir políticas e incipientes intereses en la formación de profesores que entiendan y puedan aplicar estos conocimientos, no se tiene una estrategia adecuada y sólida del desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. De tal manera, considera que es necesario fomentar una mayor coherencia entre las políticas educativas y la *praxis* que se ejecuta dentro de las aulas para garantizar una educación completa y justa para todos los estudiantes, así como la aplicación de políticas gubernamentales que afiancen la propia ejecución de estas con la finalidad de buscar que los niños y jóvenes tengan acceso a una obtención de conocimiento de calidad independientemente de sus condiciones personales y socioafectivas.

Finalmente, el ámbito de la educación inclusiva requiere necesariamente de políticas públicas que fortalezcan y consoliden la práctica educativa en torno a la inclusión y la equidad. La implementación de dichas políticas debe estar orientada a establecer un marco normativo y estratégico capaz de garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación ofrecida a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales. En este sentido, las políticas públicas deben ser un instrumento para romper con las barreras que

históricamente han limitado a la educación de grupos específicos, como son las personas con discapacidad, vulnerando así su derecho a una educación igualitaria y de calidad. La educación inclusiva a través de políticas públicas adecuadas debe propiciar una sociedad más equitativa, justa, y democrática, donde la diversidad sea reconocida y valorada como una base primordial para el desarrollo social y el bienestar humano.

Desde la postura de Betancur y Villa (2021), en su investigación manifiestan que en Colombia no se observa congruencia en la construcción de prácticas que aborden las demandas de manera equilibrada en los campos de la educación, inclusión y discapacidad.

CONCLUSIÓN

Como resultado del proceso de la revisión bibliográfica en cuanto a las investigaciones realizadas en Colombia en los últimos diez años sobre educación inclusiva en niños y niñas, se puede señalar que han sido diversos

los estudios que se han identificado sobre esta temática, encontrando una gran variedad de autores quienes se han preocupado por auscultar el impacto que genera el proceso de inclusión en diferentes áreas y la manera como beneficia a la población discapacitada. Cabe resaltar que durante la búsqueda se encontraron escritos que abordan el impacto de las políticas públicas enmarcadas en materia de inclusión, el papel que juega la familia en esta labor y el rol desde los docentes y el trabajador social en la educación de personas con capacidades y funcionalidades diferentes.

De esta revisión se obtuvo que la educación inclusiva es un tema central en el ámbito educativo en Colombia. Existen políticas públicas y programas de formación para docentes que buscan la formación y sensibilización sobre la inclusión educativa; sin embargo, aún hay desafíos para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos. Se evidencia la necesidad de seguir haciendo investigaciones y evaluaciones sobre cómo se están implementando y desarrollando estos programas y políticas y cómo afectan a los niños y niñas con discapacidad funcional.



REFERENCIAS

- Adarme, D. E.; Duque, L. C y Pabón, J.J. (2022). *Percepciones de los docentes sobre la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad*. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/8727>.
- Betancur, L. y Villa, D. (2021). *Discapacidad, educación inclusiva e infancia en la Institución Educativa Santa Isabel, Dosquebradas, Risaralda – Colombia* [Tesis de Maestría en infancia, Universidad Tecnológica de Pereira] Repositorio UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/items/73a174d6-f3a0-49eb-a24f-91794bbac831>
- Cuero, A., Palacios, M. y Rondón, C. (2023). *Experiencias de educación inclusiva de 3 estudiantes con discapacidad visual y su entorno académico del programa de Trabajo Social de la Institución Universitaria Antonio José Camacho de la ciudad de Cali*. Institución Universitaria Antonio José Camacho. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/1625>
- Echeita, G., López, M., Simón, C. y Urbina, C. (2013). “Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático”. En: *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357) https://www.researchgate.net/publication/264287508_Educacion_inclusiva_Sistemas_de_referencia_coordenadas_y_vortices_de_un_proceso_dilematico
- Fonseca, L., Pulido, Y. y Ramírez, K. (2019). *Rol de la familia en la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad intelectual del jardín infantil “Los Pingüinos”* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria los Libertadores] Repositorio Académico Libertadores. https://repositorio.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2529/Fonseca_Leidy_Pulido_Yuly_Ram%C3%ADrez_Katherine_2019.pdf
- Garzón Chávez, V. (2020). *Representaciones Sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva*. <http://hdl.handle.net/11349/25158>.
- Guerrero, G. y Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación*. https://books.google.com.co/books?id=DaGEBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Guzmán, A. J. (2021). *Estrategia de gestión escolar para la educación inclusiva desde el reconocimiento*. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/54
- Jaraba, J. y Monsalve, D. (2018). *Percepciones y expresiones de los niños y las niñas frente a las prácticas de educación inclusiva en el CER Guamito - municipio de El Peñol y la institución educativa San Diego - municipio de Liborina* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://hdl.handle.net/10495/12213>

- Jaramillo, M., Sepúlveda, J. y Vergel, J. (2016). *Sensibilización de la familia hacia la inclusión educativa*. [Proyecto de Grado] Especialización en Necesidades Educativas e Inclusión, Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/844/2016_Tesis_Dayana_Carolina_Cuesta_Puerto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laurido, A., Medina, J. y Salazar, M. (2021). *Proyección personal de estudiantes con discapacidad a partir de la vivencia del proceso de inclusión educativa*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/20707>
- Lemos, A. (2020). *Acompañamiento familiar y su incidencia en el éxito escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/12728/5/TM.ED_LemosPadillaAnyiPaola_2021.pdf
- Loaiza, V. N., y Rodríguez, J. E. (2019). *Sistematización de la experiencia de práctica profesional de trabajo social, en el ámbito de la educación inclusiva Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría año 2018*. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/354
- López, D. (2019). *Una mirada a los procesos socioeducativos de la educación inclusiva, desde el Trabajo Social en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, municipio Girardot*. [Trabajo de grado] Corporación Universitaria Minuto de Dios. Girardot, Colombia. <https://hdl.handle.net/10656/11938>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, s.f.). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Ortiz García, C. (2020a). Experiencias de familias en relación con su participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. *Uni-Pluriversidad*, 20(2),1-20. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.016>
- Ortiz García, C. (2020b). *Sentidos de la participación en la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad: experiencias de familias de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur [FLHB] del municipio de Medellín*. Maestría en Estudio en Infancias. <https://hdl.handle.net/10495/16081>
- Patiño, J. (2021). *Rol del profesional en trabajo social en el acompañamiento a los procesos de inclusión educativa propuestos desde el área de bienestar institucional con 10 estudiantes de la Fundación Universitaria de Popayán* [Trabajo de grado para optar al título de Trabajador social] Fundación Universitaria de Popayán. Repositorio Univida FUP. <http://unividaufup.edu.co/repositorio/files/original/90cc4ecc7599f56e86883b8dde2ebf60.pdf>

- Pontificia Universidad Javeriana. (2020). *En 2020, 81,2% de los estudiantes con discapacidad en Colombia estaban matriculados en colegios oficiales* [Noticia Web]. <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-estudiantes-con-discapacidad-en-colombia#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20Censo%20de%20establecimientos,los%20niveles%20educativos%20de%20preescolar%2C>
- Quintero Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11423/9933
- Ramírez Valbuena, W. (2020). *La educación inclusiva en la Provincia de Márquez, departamento de Boyacá - Colombia el primero del salón, el último de la fila*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9003>
- Rubio, L. y Martínez, M. (2019). *Representaciones sociales de docentes y padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial de Turmequé* [Tesis de maestría en Pedagogía, Universidad Santo Tomás] <https://repositorio.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/19943/2019luzrubio.pdf?sequence=1>
- Sierra, E. (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional* [Tesis de Maestría en educación] Universidad de la Costa, C.U.C. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/122/39098400.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A. y Zapata, Y. (2020). *Trabajo social discapacidad e inclusión educativa* [Informe de práctica para optar al título de trabajadores sociales] Universidad de Antioquia https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19430/1/TorresAstrid_2020_TrabajoSocialDiscapacidad.pdf
- Urbina-Medina, H. (2015). La infancia y el porvenir. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 28(2), 158-161. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-07522015000200008&lng=es&tIng=es.



Diagnóstico sobre habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional en docentes de la ECEDU/ZCBC¹

*Diagnosis of skills related to multidimensional thinking in ECEDU/ZCBC
teachers*

Jonathan René Cortés Sandoval

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia
ORCID_0000-0002-1386-5690

Diana Concha Ramírez

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ORCID_0000-0002-0770-0216

¹ Escuela de Ciencias de la Educación/Zona Centro Bogotá Cundinamarca

RESUMEN

El quehacer docente, especialmente del maestro formador de maestros, motiva la realización del proyecto de investigación especial PIE075, el cual, desde la mirada del pensamiento multidimensional (crítico, cuidadoso y creativo), busca aportar a la reflexión acerca de este, así como al desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades relacionadas con estas “formas de pensar” que desemboquen, en una experiencia consciente¹ de la práctica educativa.

El marco conceptual sobre el que se gesta esta investigación es cercano a las perspectivas de Matthew Lipman, filósofo y teórico del programa “Filosofía para niños”, quien, en su discurso, hace alusión al pensamiento multidimensional como aspecto de relevancia en los procesos educativo/pedagógicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto se propone la realización de un diagnóstico de las habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional de los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD, en la Zona Centro Bogotá Cundinamarca (ZCBC), a partir de la realización de comunidades de indagación, en coherencia con el campo de enunciación epistemológica en la que se funda el proyecto; encontrando, a partir de su análisis, resultados que propician elementos importantes para la estructuración de un plan de formación que responda a estas necesidades.

ABSTRACT

The teaching practice, especially of the teacher educator, motivates the implementation of the research project PIE075, which, from the perspective of multidimensional thinking (critical, careful, and creative), seeks to contribute to the reflection on the topic, as well as to the development and strengthening of the abilities related to these “ways of thinking” that bring about a conscious experience of the educational practice.

The theoretical framework on which this research is based is close to the perspectives of Matthew Lipman, philosopher, and theorist of the “Philosophy for Children” program, who, in his speech, refers to multidimensional thinking as an aspect of relevance in educational/pedagogical processes.

PALABRAS CLAVE:

pensamiento crítico,
pensamiento creativo,
pensamiento cuidadoso,
pedagogía,
investigación,
docencia.

KEYWORDS:

critical thinking,
creative thinking,
careful thinking,
pedagogy,
research,
teaching

¹ Concepto en abordaje por la Mag. Diana Concha Ramírez que pone en tensión el abordaje de la práctica como práctica reflexiva para posicionar la práctica consciente como la que posibilita el cambio o la transformación en el pensamiento docente.

Considering the above, the study proposes the development of multidimensional thinking skills diagnostic of UNAD's School of Education Sciences (ECEDU) teachers, in the Central Zone of Bogotá Cundinamarca (ZCBC), from the implementation of research communities, following the field of epistemological knowledge in which the project is based; finding, from its analysis, outcomes that provide relevant elements for the structure of a training plan that addresses these needs.

El presente documento da cuenta del marco de comprensión en el que se desarrollan los intereses investigativos del PIE075, especialmente en lo que se refiere al pensamiento multidimensional

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones acerca de la educación y su impacto en la sociedad han sido importantes para el establecimiento de nuevas formas de comprensión y acción de los diferentes actores que intervienen en este proceso. Sin embargo, a pesar de que estas investigaciones han alcanzado lugares importantes de análisis, muchas veces no calan en las dinámicas formativas o en los mismos discursos de los maestros y quienes a este ramo se dedican, lo que hace que las transformaciones, muy necesarias, en ocasiones no vean la luz o, por lo menos, no se evidencie en la cotidianidad. Es por esto que no se debe abandonar los esfuerzos por comprender, repensar y fortalecer la educación, como bastión importante en la configuración de sociedades más justas, equitativas, solidarias, respetuosas, responsables y pacíficas; más si se hace menester que los campos de indagación se diversifiquen en tanto se evidencian necesidades en los contextos y, especialmente, sobre los actores que intervienen en el hecho educativo.

Así pues, se encuentra que uno de los elementos que puede llevar a ciertas transformaciones en la educación, podría

versar –principalmente– en la indagación sobre el pensamiento del maestro, para este caso del formador de maestros, entendiendo que es sobre este que recaen muchas de las responsabilidades de la academia y la escuela misma, por extensión; considerando la relevancia de su ejercicio en la formación de educadores que a su vez van a impactar la vida de niñas, niños y jóvenes.

En este sentido, se configura la presente investigación que, en este primer escenario, da cuenta del rastreo sobre las habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso), con la que cuentan los docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Zona Centro Bogotá Cundinamarca de la UNAD, persiguiendo la intención de generar un plan de formación que las potencie y conlleve a que las prácticas educativas sean cada vez más conscientes, significativas, transformadoras y pertinentes.

En este sentido, el presente documento da cuenta del marco de comprensión en el que se desarrollan los intereses investigativos del PIE075, especialmente en lo que se refiere al pensamiento multidimensional – categoría de análisis proveniente del programa *Filosofía*

para niños, y, en especial, de las reflexiones de Matthew Lipman (2016) y su relación con la práctica del docente. También, es interés mostrar los resultados de la indagación previa sobre las habilidades con las que cuentan los docentes de la ECEDU/ZCBC, logrados a partir de un ejercicio diagnóstico correspondiente a la fase de análisis, en el marco de la metodología de Investigación – Acción (IA).

Las comunidades de indagación –legadas del campo de comprensión en el que se basa la investigación– y en coherencia con la metodología de investigación acción-participativa, que orienta el diseño metodológico del proyecto, desembocan en la evidencia de algunas necesidades de formación, en torno al pensamiento multidimensional, como aporte para la práctica docente.

Se busca, entonces, que el lector logre establecer las relaciones entre la categoría epistemológica principal –el pensamiento multidimensional–, con las diversas acciones que se han tomado en el transcurso de la investigación, especialmente en lo que tiene que ver con el diagnóstico de habilidades relacionadas con esta forma de pensamiento, de manera que se conduzca a reflexiones sobre las mejores formas, quizá no solo de enseñar, sino de comprender el ejercicio docente, desde una mirada introspectiva y consciente que cuestione al mismo maestro desde su hacer.

De igual manera, se encuentra que las necesidades de formación que emergen del diagnóstico realizado son coherentes con las intencionalidades de la investigación y entran, en especial relación, con el Modelo Pedagógico Unadista, lo que dota de sentido a las acciones propias de esta investigación, dada su coherencia con las dinámicas institucionales.

1. SOBRE EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL

Las investigaciones en educación han estado marcadas por amplios espectros de reflexión, que van desde aspectos relacionados con la especificidad de los saberes que se enseñan, sus didácticas propias, y la pedagogía como disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de la cultura (Zuluaga, O. 2003. p. 36), en este sentido, el saber pedagógico emerge del análisis, los discursos, las instituciones en educación, para comprender el significado de las prácticas (Zuluaga et al., p 17), en este caso de las prácticas del maestro formador de maestros, a través del análisis de su pensamiento a la luz de las dimensiones que componen lo multidimensional.

Pensar, se considera, no es una acción que se enseñe, de por sí todos ya lo hacemos –es una función vital– sin embargo, resulta importante señalar que <<pensar correctamente>>, si puede ejercitarse, por lo que se aprende. Se ha considerado, desde varias perspectivas que, para llegar a este “nivel” de desarrollo del pensamiento, bastaría con desarrollar habilidades relacionadas con el razonamiento –y la argumentación–, la atención, la clasificación y, en suma, la lógica; sin embargo, estas solo hacen parte de una de las dimensiones que, se ha de considerar, componen el pensamiento multidimensional, por lo que el objeto de estudio se diversifica en tanto se reconoce que, en el hombre mismo, subyacen otras formas de pensamiento que incluyen las emociones, las decisiones y su multiplicidad de variaciones contextuales.

A propósito, John Dewey (1989), en su libro *¿Cómo pensamos?*, plantea:

Nadie puede decir a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en las que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz; es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevarse a cabo con la misma eficacia. (p. 21)

En este sentido, el PIE075 “Plan de formación en pensamiento multidimensional para docentes de la ECEDU - ZCBC”, plantea sus intereses investigativos, desde la perspectiva de la indagación al maestro, especialmente, desde el formador de maestros, entendiéndolo que se da dentro de la Escuela de Ciencias de la Educación y que las características de los maestros que la componen, son propicias para plantear cuestiones acerca del pensamiento, para este caso, el pensamiento multidimensional, del que se abordarán algunos elementos, que sirven como referencia para el documento en general, en las siguientes páginas.

1.1 PENSAMIENTO CRÍTICO

Mucho se ha hablado sobre el pensamiento crítico, especialmente en discursos relacionados con la filosofía, la ética, la política y la educación; en general, hace ya un tiempo que cada vez es más extenso. Se le ha querido incluir, muchas veces a manera de asignatura, en un campo disciplinar en específico, también se han hecho intentos

por ligarlo a las pruebas estandarizadas que acostumbran hacer en diferentes niveles educativos e incluso, se ha vuelto común denominador de cualquier discurso que se quiera mostrar “emancipador”, frente a las dinámicas de la educación tradicional. Sin embargo, todos estos intentos, y aquellos que no se mencionan, no han resultado completamente efectivos, en su cruzada para hacer de la criticidad uno de los bastiones sobre los que se soporte, tanto la academia, como la sociedad. Pese a ello, es de mencionar que la exposición del mismo en el campo de la educación, dio apertura a que un importante número de estudiosos le consideraran en sus reflexiones, de lo que han surgido importantes discursos, entre ellos, el de Mathew Lipman, que lo incluye como una de las dimensiones transactivas del pensamiento que se han de desarrollar para llegar a <<pensar correctamente>>.

Para Lipman, el pensamiento crítico conduce al juicio y el discernimiento, lo que de una u otra forma, lleva a una mejor comprensión de un problema, así como a la elaboración de criterios que puedan ser aplicados a diversas situaciones, lo que a su vez lleva a la generación de mejores juicios para los casos. Pensar críticamente permite examinar las cuestiones y les lleva, a partir del razonamiento, a analizar su variación, validez y relevancia. Propone, aplica y evalúa a partir de los criterios que crea –y que puede cambiar–, a partir de la autocorrección y la sensibilidad a contextos particulares.

Se puede decir, siguiendo a Lipman, en la traducción de sus obras que hace Manuela Gómez (2017), que:

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que se trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o

hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. (p. 33)

Así pues, se puede afirmar, entonces, que el pensamiento crítico se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto.

1.2 PENSAMIENTO CREATIVO

Para hablar sobre el pensamiento creativo, se hace necesario recurrir, críticamente, a la idea de creatividad que, muchas veces, ha estado asociada a campos estrictamente artísticos o, actualmente, de desarrollo tecnológico. Sin embargo, cabría mencionar que esta no solo se encuentra presente en estas acciones, sino que, contrario a ello, puede residir en las acciones más cotidianas que desarrolla el hombre. Pensar creativamente, podría decirse, es ofrecer respuestas diversas a situaciones que, aunque parezcan comunes, merecen de un tratamiento diferenciado, es decir, permiten que se analicen desde perspectivas distintas a las que, naturalmente, se abordarían.

El pensamiento creativo, en este sentido, no le pertenece, únicamente, al artista, pese a que si se considera es una expresión a través de las obras, valdría la pena preguntarse acerca de cuáles obras. Tiende a plantear modos diferentes de percibir y relacionarse con el mundo y genera impacto a través de ello, teniendo en cuenta que, de alguna manera puede tocar la vida de los demás.

En este sentido, valdría mencionar que:

El pensamiento creativo es una competencia fundamental que debe desarrollarse en el sistema educativo ya que contribuye en la formación integral del educando. Es considerado como la capacidad que tiene el individuo para

resolver un problema. Esta habilidad se puede aprender y desarrollar desde el entorno educativo, no solo en las artes, sino en todas las áreas que conforman el currículo; sin embargo, no parece que los docentes priorizan el desarrollo de este pensamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Carranza, 2021. p. 129)

1.3 PENSAMIENTO CUIDADOSO

El pensamiento cuidadoso, como parte esencial de ese <<pensar correcto>> al que hace referencia Lipman (2016), puede considerarse como la consciencia del cuidado de sí mismo y del otro, de manera que se logren crear nuevas relaciones a partir de la empatía y la justicia como denominadores comunes. El pensamiento cuidadoso, que cuenta con un sentido ético importante, evalúa los problemas a la luz de los intereses y oportunidades sociales, mediado por la comunicación, la armonía y la solidaridad.

En este sentido, menciona Gómez (2017, p. 96) que,

El pensamiento cuidadoso tiene un doble sentido. Por un lado, significa pensar solícitamente sobre lo que pensamos y también significa tener interés por la propia manera de pensar. Así, por ejemplo, una persona que escribe una carta de amor escribe amorosamente a la persona a quien dirige la carta, y, al mismo tiempo, pone mucha atención en la carta misma.

El pensamiento cuidadoso, que se da a la par del creativo y crítico –en la idea del pensamiento multidimensional–, habría de contar con algunas características que le hacen ser, entre ellas lo apreciativo, lo afectivo, lo activo, lo normativo y lo empático. Así como la evaluación o juicio del lugar que las emociones ocupan en la toma de decisiones.

Es de mencionar, de manera importante, que pensar cuidadosamente, se considera como un elemento de relevancia para la formación en ciudadanía democrática, entendiendo que los elementos de la reflexión ética y moral estarían dentro del espectro de lo que consideramos el cuidado de sí y de otros.

El pensamiento crítico conduce al juicio y el discernimiento, lo que de una u otra forma, lleva a una mejor comprensión de un problema, así como a la elaboración de criterios

2. DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES RELACIONADAS CON EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL EN DOCENTES DE LA ECEDU/ZCBC

2.1 MARCO CONTEXTUAL

El contexto de la reflexión sobre la práctica en educación se da en el debate de la calidad de la enseñanza (Carr, 1997), un debate que es actual y pertinente cuando de aprendizajes y sus resultados se trata, en particular en una escuela de ciencias de la educación donde se forman maestras y maestros, cuya acción va a impactar a muchas niñas, niños y jóvenes. Calidad, en el marco del proyecto se comprende desde el “reconocimiento de los valores educativos que contempla a los profesores como profesionales de la educación comprometidos con su desarrollo profesional mediante la mejora de la calidad de su trabajo” (Carr., 1997. p. 8). En este sentido, la práctica es un discurso práctico, no técnico, por lo que, en términos del pensamiento, permite al profesor actuar y decidir sobre una situación de manera autónoma. La formación en pensamiento multidimensional reconoce la capacidad de

acción de las y los maestros y reivindica su capacidad de pensar sobre esta a partir de sus propios criterios.

Teniendo en cuenta esta episteme, el enfoque metodológico de investigación acción (IA) permite desarrollar de manera simultánea, procesos teóricos y de transformación en el contexto:

El término de investigación acción (...) describe una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante al investigación -acción Lewin argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. La investigación acción para Lewin consistía en análisis, recolección de la información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que luego se repetían”. (Lewin, 1946, como se citó en Salazar, 1992, p. 15)

El proyecto PIE075, retoma estas fases de la IA para construir el proceso y avanzar en el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, el diagnóstico corresponde a esta primera fase de análisis que propone la IA y que, basándose en el método de comunidades de indagación, permite conocer el pensamiento de las y los maestros participantes, así como suscitar la reflexión a través de conferencias cortas, tipo charlas, dadas por invitados expertos.

La población objeto de este estudio son los docentes de los programas de pregrado (Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Etnoeducación) que se ofrecen en la Escuela de Ciencias de la

Educación –en adelante ECEDU–, en la Zona Centro Bogotá Cundinamarca –en adelante ZCBC–, partiendo de la premisa de aportar al desarrollo de la labor docente con los estudiantes y las particularidades que tiene este hacer en la Universidad Nacional, Abierta y a Distancia, UNAD.

Es de mencionar que, al tratarse de un variado número de programas, se encuentra que son diversos los perfiles de los maestros que tienen a cargo los cursos que llevan a cabo los estudiantes. Así pues, es posible mencionar que, en lo referido al nivel educativo de los docentes de la escuela en la zona, se puede encontrar que, en un alto porcentaje (66%), el nivel máximo de formación es el de magíster, seguido por los especialistas (17%), doctores (8%) y profesionales (9%). De igual manera, los campos disciplinares son diversos, encontrando licenciados en filosofía, matemáticas, ciencias sociales, humanidades, lenguas extranjeras, pedagogía infantil, etnoeducación, biología, física, entre otros; aspecto que se considera importante para la comprensión de los lugares de enunciación desde los que la práctica docente se cimienta, así como la orientación en su campo disciplinar específico, teniendo en cuenta que, tras la práctica propia de cada maestro, hay una formación didáctica específica que se pone en evidencia.

De otra parte, es de mencionar que, en la caracterización de los docentes de la zona – y que participaron del ejercicio diagnóstico al que se hace alusión en el presente texto– se encuentra un alto volumen de maestras (70%) por sobre el número de docentes hombres (30%), en general; sin embargo, es conveniente mencionar que, por programa, la distribución varía, así:

- **Licenciatura en Pedagogía Infantil:** la totalidad de los docentes de la Zona Centro Bogotá Cundinamarca ZCBC,

que se encuentran adscritos al programa son mujeres (100%). Se precisa que este es uno de los programas más grandes de la ZCBC, por lo que el número de docentes es mayor.

- **Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés:** hay un número mayor de docentes mujeres (79%) que hombres (21%). Cabe mencionar que es uno de los programas con mayor número de estudiantes, por lo tanto, número equivalente de docentes.
- **Licenciatura en Filosofía:** hay un número mayor de docentes hombres (85%) por sobre las docentes mujeres (15%). Es un programa en crecimiento en la zona.
- **Licenciatura en Matemáticas:** el número entre docentes hombres (57%) y docentes (43%) mujeres es más equilibrado. Sin embargo, es de mencionar que se toma una muestra pequeña con los docentes que asistieron al ejercicio diagnóstico.

2.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El liderazgo de la ECEDU en la ZCBC (2021-2022) en apoyo del equipo de investigadores del PIE075 ha desarrollado durante el año 2022 una serie de eventos denominados “*Encuentros zonales de programa*”, en los que se busca abordar una multiplicidad de aspectos relacionados con los docentes, su práctica educativa y ciertas particularidades de los programas que, en asamblea de maestros, habrían de trabajar. Es este, entonces, un espacio, que se ha considerado privilegiado, para la realización de la primera fase de la investigación y a modo de diagnóstico conocer las habilidades relacionadas con el pensamiento

multidimensional en los maestros de la zona, considerando el encuentro de maestros y maestras, como un escenario académico en el que tienen cabida este tipo de discusiones.

Así pues, y teniendo en cuenta estas posibilidades, se diseñan las actividades a desarrollar con la intención de obtener la información necesaria para ser analizada, conforme a los objetivos trazados. En este sentido, se han propuesto dos momentos puntuales –dentro de la programación de los encuentros zonales– que, de una u otra manera, aportan al mismo, pero que se considera son importantes para el ejercicio diagnóstico –en términos de reflexión– que se plantea desde la investigación. Estos momentos son:

- i. Conferencia inicial (con un experto en el campo), transmitida por TV UNAD Virtual
- ii. Comunidades de indagación distribuidas, para su análisis, en tres equipos, uno por cada categoría del pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso).

2.2.1 CONFERENCIAS INICIALES: UN MARCO DE REFERENCIA SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Considerando la importancia de brindar un marco de referencia a los participantes del encuentro, se desarrollan conferencias con expertos en pensamiento multidimensional y práctica docente –de maestros formadores de maestros–, buscando que estas sirvan para fortalecer el sentido del evento y de los posteriores grupos focales (desarrollados a manera de comunidad de indagación). Es de precisar que dichas conferencias solo se llevaron a cabo en los encuentros con los programas de:

- i. Licenciatura en Pedagogía Infantil, con el profesor Víctor Rojas de la Universidad Minuto de Dios.
- ii. Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, con el profesor Iván Pinedo, de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.
- iii. En la Licenciatura en Filosofía, con el profesor Juan Pablo Suárez, de la Universidad San Buenaventura.

Es preciso, entonces, para efecto de la argumentación de este apartado, hacer alusión a las conferencias que se han mencionado en el párrafo anterior, destacando los diferentes campos de enunciación que en las mismas se encuentran y que, de alguna forma, plantean reflexiones sobre la formación docente basada en la experiencia de los expertos ya mencionados.

2.2.1.1 CONFERENCIA: ¿CUÁLES SON LOS RETOS QUE SE LE PRESENTAN A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA INFANCIA EN EL SIGLO XXI? DR. VÍCTOR ROJAS, UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS.

En el encuentro con la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se cuenta con la presencia del Dr. Víctor Rojas quien, a través de su conferencia aborda la formación del maestro para la primera infancia, presentando reflexiones que ponen de manifiesto la necesidad de pensar a los niños y al docente de hoy, en especial frente a su responsabilidad en la formación de ciudadanía, desde los primeros años.

En este sentido, el profesor Rojas puntualiza algunos aspectos relacionados con la *Filosofía para Niños*, como ejercicio docente que

puede llevar a la ejecución de una práctica pedagógica más consciente del nivel de desarrollo de sus estudiantes, así como del rol del maestro en ese proceso de formación.

En las variadas reflexiones que se encuentran en la conferencia del profesor Rojas, cabe destacar la importancia que se da a la pregunta como motivación de transformaciones, lo que sugiere que es en esta acción –la de cuestionarse– donde puede encontrarse la clave, en sus palabras, la llave, que da apertura a la reflexión consciente sobre su propia práctica y la influencia que tiene en los estudiantes. Pensando en los educadores de las infancias, como centro del discurso, se cuestiona al profesor Rojas, al mencionar:

¿Qué pasa en la escuela? ¿Nosotros qué estamos haciendo? Si bien pensamos en un reto, en ese reto no podemos perder de vista un componente, y es el componente identitario, el componente de la persona. Es una pregunta que constantemente se hacen las escuelas de educación infantil, y es el tema de la identidad; no solamente la identidad epistemológica, que constantemente se está estudiando desde la base, sino también pensar en la identidad misma que se quiere fomentar a partir de las prácticas educativas que hacemos con las infancias- ¿Qué supone la escuela? ¿qué supone ese ambiente llamado institución educativa? Que recibe una persona con sus particularidades pero que la encapsula en unas prácticas, que por más lúdicas que se quieran, no siempre atienden al espíritu del ser del sujeto. (Rojas, 2022)

Puede pensarse, entonces, que uno de los retos que se tienen en las escuelas, y en general en toda la academia, pues estas son –de cierta forma– un reflejo de lo que se da

en la segunda, es la promoción, real y sin vacilaciones, de una educación que se funde en la autonomía, en la autoconcepción y en el pensar por sí mismo –máxima que ha trazado la historia de la filosofía y de la pedagogía–, que reconozca las particularidades del estudiante en su desarrollo individual y que valide los discursos que del mismo provienen y que devienen en una comprensión diferente de la relación estudiante-maestro. Este cambio de concepción requiere de un elemento fundamental, y es la forma en la que el maestro mismo piensa, considerando que no es posible generar escenarios de práctica que busque resultados diferentes si no se actúa, conscientemente, de manera distinta.

En este sentido, resalta el profesor Rojas, se destaca el pensamiento multidimensional como una herramienta, proveniente de la filosofía para niños (FpN), que puede ser un gran aporte para la materialización de una práctica docente que tenga en cuenta todos los aspectos que pueden hallarse en su propio entorno y el del estudiante. Puntualiza, el profesor Rojas:

La criticidad, la creatividad y el cuidado, van de la mano, se orquestan cuando queremos propiciar un tipo de pensamiento o un tipo especial de autonomía al pensar. La criticidad que se encuentra en preguntas como ¿qué? ¿por qué? ¿para qué?; la creatividad que está presente en el juego, e incluso, en el llanto; también la dimensión ética en la que se sale de la fase egocéntrica, como lo menciona Piaget, tiene que ver con la solidaridad, el compañerismo, la comunicación, etc. (...) el educador promueve, propicia el encuentro, en comunidades de indagación, como un espacio de diálogo, de indagación y de investigación, realmente va a propiciar este ejercicio de la autonomía del pensamiento. (Rojas, 2022)

Es entonces, en conclusión, la idea de la reflexión sobre la práctica docente –en contexto, y en especial para las infancias– aquella que se defiende por el profesor Rojas, proponiendo al ejercicio de la filosofía –desde la FpN– como una herramienta que puede llevar a la gestación de escenarios incluyentes, creativos, críticos y significativos para el estudiante y para el maestro.

2.2.1.2 CONFERENCIA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. DR. IVÁN PINEDO – UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Y UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA.

En el encuentro desarrollado con la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés se contó con la participación del Dr. Iván Pinedo, quien apuntala su reflexión en la idea de la comunicación –como ejercicio que se propicia desde este programa, particularmente– para la formación ciudadana. Es una apuesta por el fortalecimiento del pensamiento multidimensional en la medida que invita al reconocimiento de la intencionalidad final del accionar del maestro basada en construcción de ciudadanía. Es este objetivo uno de los retos que se plantean para el quehacer pedagógico en la actualidad, al considerar que la escuela ha de trascender de las acciones direccionadas al desarrollo de contenidos y temarios, al desarrollo de una serie de habilidades en el estudiante y, necesariamente, en el docente. Se mantiene la idea de que es necesaria una nueva mirada –innovadora, en gran medida– del docente para generar cambios relacionados con su práctica.

Dentro de las reflexiones planteadas, por el profesor Pinedo, y con miras a la dilucidación de los elementos que pueden

ser determinantes para responder a los retos de los educadores en la actualidad, se hace especial énfasis en la investigación como factor importante, entendiendo que esta –más allá del posturo–, es la herramienta que utiliza el maestro para lograr transformaciones; al respecto menciona:

La investigación es la que puede permitir la transformación de un país, no es como una especie de capricho, un embeleco o una moda. (...) La investigación es un proyecto de vida y eso implica una vocación, tal como la vocación a ser docente. Es la investigación la manera en la que, en las sociedades del conocimiento, un país puede avanzar, un país puede transformar su sociedad, sus prácticas, sus vivencias, para ir a niveles superiores de desarrollo. Es la investigación un elemento clave. (...) en la sociedad del conocimiento es la investigación la que permite generar procesos de innovación. (Pinedo, 2022)

Así pues, se considera que como base para la consecución de objetivos que den cuenta de las necesidades de los diferentes entornos/ contextos, es preciso que se introduzca a la investigación como una práctica recurrente en la escuela, y en la academia en general, de manera que la producción de conocimiento –bastión en las sociedades actuales– sea el factor determinante para la toma de decisiones sobre el establecimiento de procesos educativos más eficientes, humanizados y, se reitera, contextualizados. Es, entonces, la investigación una evidencia de las constantes transformaciones que deben transitar por el modo de pensar del maestro, consciente de ello y de su experiencia educativa. Es, en este sentido, la investigación una obligación del maestro, la cual, en respuesta a las necesidades de su cotidianidad, pueden llevar a propiciar esta actitud en sus estudiantes.

El pensamiento cuidadoso que, si bien se aborda en muchas ocasiones desde la ética, la moral, el juicio moral y los factores asociados a la investigación en estos términos, puede también tener relación con las emociones, la solidaridad y la compasión, esto desde un marco referencia más cercano a Martha Nussbaum, entendidas estas como factores determinantes para la construcción y, si se quiere, entendimiento de una ciudadanía más democrática. Se pone, entonces, en evidencia la relación entre la ética y el desarrollo social, como principios para la democracia, lo que, sugiere, que pueda considerarse la necesidad del fortalecimiento de ciertas formas de pensamiento que contribuyan a la consecución de este objetivo, conscientemente. Una ciudadanía centrada en la ética del cuidado y la búsqueda del bien común, es también una responsabilidad del maestro.

Se pone, entonces, en evidencia la relación entre la ética y el desarrollo social, como principios para la democracia

2.2.1.3 CONFERENCIA: RETOS ACTUALES PARA LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN FILOSOFÍA. DR. JUAN PABLO SUÁREZ – UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA.

En el encuentro con la Licenciatura en Filosofía, se destacó la participación del Dr. Juan Pablo Suárez, director de investigación de la Universidad San Buenaventura, con una ponencia relacionada con los retos que tienen los maestros formadores de licenciados en filosofía en el contexto actual, declarando lo fundamental que puede ser el estudio de este campo, en particular, para la comprensión de la educación como ejercicio dinámico que ha de responder a las necesidades contextuales de donde se ubique. En la misma línea de las conferencias dadas en los encuentros anteriores, se encuentra que lo expuesto por el Dr. Suárez, apunta a la idea de una necesaria

transformación –en consciencia– de los modos de hacer de los maestros, esto teniendo en cuenta que, si no se inicia con una acción reflexiva sobre la misma práctica educativa, no será posible gestar procesos educativos diferenciados. Con relación a ello, menciona:

Formar docentes de filosofía es un reto, dado que es un programa que, en algunos contextos, es de los menos solicitados. En algunos contextos se pueden tener más docentes que estudiantes, y entonces aparece otro reto difícil de sortear, la matrícula. (...) Las humanidades, y el pensamiento en general, han entrado en crisis en los actuales contextos, son muchos los retos que hay que abordar. (...) Por tanto, se podría pensar que el docente es el principal responsable de transmitir los valores y conocimientos válidos para el desarrollo personal y profesional de los individuos, de aquí que entrar a una disciplina como la filosofía no es una tarea fácil, pero si implica que se aborden ciertas premisas, ciertas definiciones que conciben al otro o que le permiten concebirse como un sujeto clave, como un autor de cambios, como protagonista de la regeneración social. (Suárez, 2022)

Se destaca en lo planteado por el profesor Suárez, una mirada de la educación –desde la academia– que se compagine con los aspectos de contexto, no desde la perspectiva ornamental que en algunos casos se tiene al incluir uno u otro curso en el que se abordan temáticas relacionadas con la diversidad, sino apuntando a una formación filosófica que haga lectura de las realidades para, en correspondencia con este campo disciplinar, interpretarlo con la mirada crítica, reflexiva y de sospecha que caracteriza a quienes a este se dedican. Es preciso mencionar que la labor del maestro de filosofía no es la reproducción de una serie de conocimientos que se ha formado a través de la historia –y que es muy importante– sino que ha

de trascender a la contextualización de esos saberes buscando que contribuyan a la comprensión de la realidad y, aún más importante, el cuestionamiento de la misma.

2.2.2 COMUNIDADES DE INDAGACIÓN COMO EXPRESIÓN DE GRUPOS FOCALES

Para recolectar información que permita responder a los objetivos trazados en la investigación general y, en especial, para la fase diagnóstica, se ha determinado la ejecución de grupos focales –atendiendo al encuadre metodológico de la investigación acción enunciados anteriormente (IA)– bajo la perspectiva de las comunidades de indagación (que provienen de las formas de actuar de la FpN; lo cual, se considera, puede ser significativo para el desarrollo de la investigación, en tanto se evidencia la relación entre la base epistemológica que funda las categorías de análisis inicial de la investigación –que provienen de Matthew Lipman, principalmente– y la investigación acción (IA) que sirve como orientación metodológica para la realización de las diversas acciones dentro del proyecto.

Se ha determinado, entonces, la selección de una muestra homogénea para la realización de los grupos focales, entendiendo que estas, según Hernández et al. (2014, p. 388), “las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social”.

En lo que se refiere a los grupos focales, y teniendo en cuenta el tipo de muestra que se ha relacionado en el párrafo anterior, es de mencionar que el proceso diagnóstico –correspondiente a la primera fase de la investigación– del que versa este artículo,

se acoge a la idea de que en estos pueden darse en investigaciones de cualquier campo de conocimiento, especialmente en las ciencias humanas, en las que los aspectos que se pueden analizar trascienden los datos medibles únicamente estadísticamente, sino que se puede hallar información relevante para la investigación en el mismo momento de encuentro con los participantes en el grupo muestra. Resulta importante resaltar que “el formato y naturaleza de la sesión o sesiones depende del objetivo y las características de los participantes y del planteamiento del problema” (Hernández et al., 2014, p. 409).

En este sentido, y validados en la idea de la libertad de formato para la ejecución de estos encuentros a profundidad, como son llamados por algunos autores, se encuentra que las *comunidades de diálogo o indagación* pueden ser –metodológicamente– acertadas para la recolección de información relacionada con el proyecto en curso. Se puede entender, entonces, a la *comunidad de indagación*, como un espacio que responde a contribuir con procesos relacionados con el desarrollo del pensamiento complejo, lo cual implica variados elementos. Solo por mencionar algunas de las características, estas van desde pensar sobre su propio pensamiento, aceptar las correcciones, ser capaces de escuchar atentamente, hacer revisión de los propios puntos de vista (autogobierno) a partir de la construcción de argumentos colectivos, establecer juicios, nuevas ideas y conceptos (solidaridad), pero, sobre todo, de dialogar con los otros como iguales. (Accorinti, 1996).

En esta misma línea, y evidenciando de forma más clara la relación de coherencia que puede haber entre la metodología de las comunidades de indagación con los grupos focales –como instrumento de recolección de datos–, se puede mencionar que estos espacios de diálogo conjugan varios

elementos necesarios para la generación de saberes, la construcción colectiva de ideas y la discusión de las mismas en torno a un agente motivador –preguntas, temas de discusión, situaciones, etc. –. Según Dumett et al. (2017, p. 12):

La comunidad de indagación es un escenario de gran importancia para las personas que participan en ella, ya que definen la articulación entre la teoría y la práctica, apropiando métodos y metodologías que permiten llegar a la comprensión-acción-reflexión de la experiencia. Dentro de este enfoque se configuran, de manera conjunta, conocimientos y saberes que surgen de la propia experiencia, consolidando a la comunidad de indagación, como un instrumento que dinamiza, desde la perspectiva de FpN, las habilidades del pensamiento multidimensional (crítico, social y ético).

Las comunidades de indagación son, metodológicamente apropiadas, más también son coherentes con las categorías que se abordan en la investigación.

De esta forma se explica la coherencia entre el enfoque investigativo, los instrumentos naturales del mismo y la ejecución de la metodología de las comunidades de indagación para la recolección de datos necesarios para la realización del análisis posterior al diagnóstico sobre las habilidades relacionadas con el pensamiento multidimensional en docentes de la ECEDU/ZCBC. Es de relevancia señalar que, como se ha mencionado tácitamente en párrafos anteriores, las comunidades de indagación son, metodológicamente apropiadas, más también son coherentes con las categorías que se abordan en la

investigación desde su planteamiento, en tanto responden a la búsqueda del desarrollo/fortalecimiento del pensamiento multidimensional en los docentes de la ECEDU/ZCBC como población objetivo de la investigación.

2.2.2.1 COMUNIDADES DE INDAGACIÓN SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO, CREATIVO Y CUIDADOSO COMO EJERCICIO DIAGNÓSTICO DE LAS HABILIDADES RELACIONADAS CON EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL EN DOCENTES DE LA ECEDU/ZCBC

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se planean tres comunidades de diálogo que respondan a las tres categorías relacionadas con el pensamiento multidimensional: i) pensamiento crítico, ii) pensamiento cuidadoso, iii) pensamiento creativo; en las que se abordan tres preguntas, ya concebidas con anterioridad por el grupo investigador, a partir de análisis y reflexiones sobre el objeto de investigación, los mejores modos de acercar a los participantes a las intencionalidades del proyecto y la coherencia entre la estrategia metodológica y el enfoque epistemológico abordado, lo que dota de cierta estructuración al encuentro, al requerir de la respuesta a las preguntas motivadoras, pero no sesgando la apertura para desarrollar discusiones en torno a aspectos que puedan aparecer en el momento del diálogo. En este sentido, valdría precisar que, como lo menciona Gaskel (como se citó en Bonilla, 2000, p. 159)

La entrevista cualitativa es un intercambio de ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras. Es una interacción en la cual se exploran diferentes realidades y percepciones donde el investigador

intenta ver las situaciones de la forma como lo ven sus informantes y comprender por qué se comportan de la manera en que dicen hacerlo.

Así pues, y al considerar todos los aspectos mencionados hasta ahora, se plantea con base en los aportes de Sarmiento, V. (2022) las siguientes preguntas en cada una de las comunidades de indagación en las que se han distribuido los diferentes docentes de cada programa (por cada uno de los encuentros). Es de puntualizar que las preguntas construidas han sido pensadas desde tres criterios, así:

- Experiencias y comportamientos: considerando necesario examinar a la experiencia del participante como factor importante en el análisis de los factores asociados a la investigación, se propone el desarrollo de preguntas que apunten a la exposición de los hechos que, según la categoría en la que se enmarca el cuestionamiento, pueden considerarse como respuesta a la misma. Se busca, con este criterio, hallar posibles relaciones entre el acontecer cotidiano en las dinámicas educativas de los maestros de la ECEDU/ZCBC y las categorías de análisis que se han determinado para la investigación (dimensión crítica, cuidadosa y creativa del pensamiento).
- Conocimientos: buscando conocer acerca de los saberes con los que cuentan los docentes con relación al pensamiento multidimensional, así como reconociendo que el haber conceptual puede ser importante para la ejecución de una práctica docente con ciertas características, se diseñan preguntas que lleven al examen de los referentes en los que se funda dicho accionar educativo, intentando llevar al maestro a la reflexión

sobre los elementos teóricos con los que se cuenta y de los que se adolece para la comprensión de estas dimensiones del pensamiento.

- Valoraciones: se concibe como un espacio de reflexión en el que el maestro tiene la posibilidad de plantar su posición frente a los interrogantes sugeridos y que son la conclusión de un proceso previo de reflexión que se ha dado en la contrastación entre las experiencias y el haber conceptual con el que cuenta el maestro. Es la valoración, la consecuencia del diálogo entre pares que conduce a la evaluación de lo que se requiere, del espacio en el que se está y de lo que se adolece. Es este escenario en el que, se ha pensado, el discurso se aleje de lo complaciente y transite hacia lo reflexivo.

Se planean tres comunidades de diálogo que respondan a las tres categorías relacionadas con el pensamiento multidimensional: i) pensamiento crítico, ii) pensamiento cuidadoso, iii) pensamiento creativo; en las que se abordan tres preguntas, ya concebidas con anterioridad por el grupo investigador, a partir de análisis y reflexiones sobre el objeto de investigación.

Se construyen, en consecuencia, de lo anterior, y orientados por la pregunta *¿estamos los maestros formados y contamos con las herramientas necesarias para potenciar las dimensiones crítica, cuidadosa y creativa del pensamiento?* los siguientes cuestionamientos, por cada criterio y en cada dimensión del pensamiento estudiada, así:

Tabla 1. Criterios de observación del pensamiento multidimensional

CRITERIOS	CRÍTICO	CREATIVO	CUIDADOSO
Experiencias y comportamientos	Desde su experiencia como docente universitario ¿Qué papel tiene el pensamiento crítico en su práctica?	Desde su quehacer como docente universitario ¿Qué habilidades de pensamiento estimula en sus estudiantes para desarrollar el pensamiento creativo?	En el PAP Solidario de la UNAD se describe la formación integral como una aspiración institucional. Desde su rol (director o tutor) esto, ¿Cómo se materializa en sus cursos?
Conocimientos	¿Qué conocimientos tiene sobre el pensamiento crítico y su desarrollo? y ¿dónde fueron adquiridos?	¿Qué es el pensamiento creativo y desde qué fundamentación?	¿Qué distingue la formación socioemocional, moral, ética y cívica de los estudiantes?, ¿cuál compete al ámbito universitario y por qué?
Valoraciones	¿Considera que es pertinente para usted, como docente universitario, conocer (a nivel psicológico, pedagógico, etc.) cómo se forma esta dimensión del pensamiento humano? y ¿por qué?	¿Podría contribuir un mayor conocimiento sobre la dimensión creativa del pensamiento en la mejora de su práctica docente?	¿Contribuir al desarrollo del juicio moral está dentro de sus compromisos como docente y cuenta con la formación y herramientas para hacerlo?

Fuente: Sarmiento, V. (2022)

Se considera preciso mencionar que, en el proceso de recolección de datos, resulta muy importante considerar los instrumentos para la misma, así como la selección de la muestra poblacional a la que estos serán aplicados, sin embargo, al tratarse de investigaciones que se enmarcan en las ciencias sociales, de corte cualitativo, y, particularmente para este caso, supone la participación del mismo investigador o grupo de investigadores, como agentes activos y determinantes en la consecución de los datos para el desarrollo del proceso analítico en la investigación. Al respecto, menciona Bonilla (2000, p. 119) la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva.

Entendiendo lo anterior, se desarrollan las comunidades de indagación, teniendo en cuenta los interrogantes ya planteados,

buscando hallar información que diera elementos suficientes, en torno a las necesidades de formación, para el establecimiento de un plan que responda a las mismas.

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva.

2.2.2.2 ANÁLISIS DE LAS COMUNIDADES DE INDAGACIÓN DESARROLLADAS CON DOCENTES DE LA ECEDU/ZCBC

Como se ha planteado, hasta el momento, las comunidades de indagación desarrolladas fueron determinantes para la recolección de información que diera cuenta de aquellos

elementos previos con los que ya cuentan los docentes de la zona, especialmente en lo referente al pensamiento multidimensional. Así pues, se sistematizó lo expuesto por cada uno de los docentes, a partir de las preguntas realizadas, en los diferentes encuentros, buscando establecer lugares de conexión comunes que se organizaron una matriz de síntesis y categorización que permitió extraer de los discursos de los maestros, acepciones comunes que, de una u otra forma, dan cuenta del nivel de desarrollo de este tipo de pensamiento y/o los elementos conceptuales, aptitudinales, e incluso, actitudinales, con los que se cuenta en este sentido.

Así pues, la categorización se desarrolló a partir de lo planteado por los maestros en cada una de las comunidades de indagación, respondiendo a los siguientes interrogantes, de los que da cuenta el grupo de investigación:

- i. ¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el discurso de los maestros con la base epistemológica tomada de referencia para este proyecto?
- ii. ¿Qué necesidades emergen del diálogo con los maestros y que se puedan abordar en el plan de formación?
- iii. ¿Qué otros aspectos surgieron en el diálogo por parte de los maestros que sean relevantes o que se destaquen por su importancia para tener en cuenta en el diseño del plan de formación?

Con relación a las mismas, se destacan los siguientes aspectos, que, en gran medida, dan cuenta de las características generales de la muestra tomada para la ejecución de las actividades en la investigación.

Tabla 2. Análisis de las respuestas de los participantes para el diagnóstico (2022)

Categoría	¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el discurso de los maestros con la base epistemológica tomada de referencia para este proyecto?	¿Qué necesidades emergen del diálogo con los maestros y que se puedan abordar en el plan de formación?	¿Qué otros aspectos surgieron en el diálogo por parte de los maestros que sean relevantes o que se destaquen por su importancia para tener en cuenta en el diseño del plan de formación?
Pensamiento crítico	La experiencia en la práctica docente de los maestros les permite hablar, con cierta propiedad, del pensamiento crítico. No obstante, aunque se encuentran puntos comunes con la fundamentación epistemológica del proyecto -en especial en lo relacionado con la injerencia de la lectura en la construcción de un carácter crítico-, es preciso fortalecer el concepto entre	Aunque se tienen ciertas bases para el reconocimiento del pensamiento crítico, es preciso que se aborden los elementos que han de ser tenidos en cuenta al momento de fomentarlo desde la práctica docente. Se ha de buscar que la formación apunte a la promoción de acciones - desde el rol de maestro de maestros - que permitan desarrollarse el pensamiento crítico en los estudiantes previa consciencia de ello en el maestro.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias comunicativas, niveles de lectura y su relación para la formación del pensamiento crítico, uno que tenga en cuenta las formas de estructuración de las ideas que se dan en el maestro.

Categoría	¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el discurso de los maestros con la base epistemológica tomada de referencia para este proyecto?	¿Qué necesidades emergen del diálogo con los maestros y que se puedan abordar en el plan de formación?	¿Qué otros aspectos surgieron en el diálogo por parte de los maestros que sean relevantes o que se destaquen por su importancia para tener en cuenta en el diseño del plan de formación?
Pensamiento crítico	<p>todo el grupo de maestros de forma que se vaya más allá de una percepción sobre lo que podría ser, al reconocimiento de los marcos de comprensión que permitan afirmarlo de una u otra manera, lo que conllevará a que la acción de pensar críticamente sea más consciente desde la experiencia y la teoría.</p>		<ul style="list-style-type: none"> El pensamiento crítico es una construcción cultural, a su vez, es un pensamiento liberador y que ha de conducir a alejarse de los dogmas y construir un propio criterio.
Pensamiento crítico	<p>De otra parte, la discusión generada en lo relacionado al pensamiento crítico ofrece importantes reflexiones sobre el carácter de este, desde la perspectiva de la filosofía, hallando puntos de confluencia con la fundamentación epistemológica del proyecto. Se encuentra que el pensamiento crítico se toma como un “pensamiento liberador” con el que el docente puede valorarse a sí mismo y a las situaciones que se le presentan. Es, en este punto, que se encuentra total relación con la noción de pensamiento crítico en Lipman. Se encuentra, de forma importante, la idea de que el pensamiento crítico es una construcción cultural.</p>		<ul style="list-style-type: none"> La argumentación como base para el desarrollo del pensamiento crítico. Se encuentra, como punto importante, el reconocimiento de este tipo de pensamiento como un aporte a la democracia.

Categoría	¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el discurso de los maestros con la base epistemológica tomada de referencia para este proyecto?	¿Qué necesidades emergen del diálogo con los maestros y que se puedan abordar en el plan de formación?	¿Qué otros aspectos surgieron en el diálogo por parte de los maestros que sean relevantes o que se destaquen por su importancia para tener en cuenta en el diseño del plan de formación?
Pensamiento creativo	<p>Se identifica que los docentes tienen algunos referentes, de corte más pedagógico y experiencial, que les permite hablar del pensamiento creativo. Sin embargo, no se aborda en los mismos términos que la investigación, salvo algunos casos puntuales en los que se hace alusión a Lipman. Así pues, se encuentran convergencias en la consideración del pensamiento creativo como una habilidad de orden superior, así como de la divergencia que en él reside para dar respuesta a situaciones que se presentan en la cotidianidad que no siempre están relacionadas con la innovación.</p>	<p>Es pertinente que se trabaje en la búsqueda de relacionamiento pedagógico del discurso filosófico que se tiene sobre el pensamiento creativo; es decir, que se aborde de manera menos tangencial la influencia que la filosofía puede tener en el hacer pedagógico/didáctico, así como su impacto en la práctica diaria del hacer docente, lo cual se considera que no se evidencia de forma tan consciente en los participantes del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es de señalar que, aunque se tiene una idea de lo que es el pensamiento creativo, se hace necesario fortalecer lo epistemológico para lograr un mayor nivel de comprensión del mismo. Es preciso señalar la importancia que se da a lo disruptivo y divergente en las consideraciones de las maestras como aspectos importantes para la creatividad.
Pensamiento creativo	<p>Es preciso mencionar que un factor que se encuentra marcado en el discurso de los participantes del grupo de trabajo es la consideración del pensamiento creativo como la habilidad que se desarrolla para dar respuesta a las situaciones que se presentan en la cotidianidad, no solo atada a la innovación tecnológica, sino como una actitud transformadora.</p>	<p>Es preciso que se trabaje en la distinción entre pensamiento creativo, creatividad e innovación, teniendo en cuenta que se tiende a confundir cuando se habla de una o de otra. Se hace necesario que se considere al pensamiento creativo como una habilidad del maestro, que ya desarrollada, ha de transformar su práctica, quizá no solo como ejercicios de transmisión para los estudiantes o una serie de actividades puntuales a realizar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento sobre el pensamiento creativo, y del multidimensional, como una herramienta para el afrontamiento de la vida. Así pues, se considera que las habilidades que desarrolla el ser humano han de ser transdisciplinarias y calar en la construcción del ser más que en lo relacionado con un saber en específico.

Categoría	¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el discurso de los maestros con la base epistemológica tomada de referencia para este proyecto?	¿Qué necesidades emergen del diálogo con los maestros y que se puedan abordar en el plan de formación?	¿Qué otros aspectos surgieron en el diálogo por parte de los maestros que sean relevantes o que se destaquen por su importancia para tener en cuenta en el diseño del plan de formación?
Pensamiento creativo			Es preciso valorar, para el pensamiento creativo, que la transformación es un punto de importancia en el actuar, evaluar este frente a las necesidades del contexto.
Pensamiento cuidadoso	Para Lipman el desarrollo de la comprensión ética tiene que ver con la sensibilidad, en este caso el rostro como parte fundamental de la comunicación maestro estudiante potencia esa sensibilidad del educador a través de una mediación virtual.	No se evidencia una plena consciencia de las habilidades que se deben tener en cuenta para tener desarrollado el pensamiento cuidadoso.	El desarrollo emocional no se había tenido en cuenta y emerge en el discurso como un referente de saber pero también de necesidad de profundizar.

Fuente: elaboración propia.

Así pues, se puede evidenciar que el grupo de docentes que participaron como muestra para la realización de las comunidades de indagación y, a partir de la discusión con los mismos, cuentan con mayores elementos en lo relacionado con el pensamiento crítico –e incluso– el pensamiento creativo, sin embargo, se logra percibir que, en lo que tiene que ver con el pensamiento cuidadoso, es preciso considerar que es en este sobre el que habría de trabajarse con cierta intensidad ya que no se evidencia plena consciencia de las habilidades que lo constituyen, reconociendo las oportunidades de formación que se evidencian en el diagnóstico.

Es de mencionar que, pese a que en relación al pensamiento crítico y al creativo, hay mayores elementos de análisis que han surgido de las comunidades de indagación, se evidencia que, para llegar al “pensar correcto” que propone Lipman (2016) –base epistemológica del proyecto en desarrollo– se hace necesario establecer acciones que conduzcan a la ejercitación del mismo, las cuales van desde el reconocimiento de los elementos que pueden conducir a adquirir las habilidades requeridas para pensar de esta forma, hasta la incorporación de estas a las maneras en las que se actúa tanto en lo cotidiano como en lo profesional.

En este último, resulta importante señalar que, si bien las intencionalidades del proyecto circundan en la promoción del pensamiento multidimensional para docentes, enfatizando especialmente en el impacto que este puede tener en la consciencia y transformación de su práctica; la reflexión sobre el pensamiento va mucho más allá del campo profesional, únicamente, e interpela la misma forma en la que se entiende la realidad y se toman decisiones frente a la misma. Es, entonces, volver la mirada a sí mismo, como un ejercicio metacognitivo que permita reconocer las habilidades con las que se cuenta y de las que se carece, además de considerar que el desarrollo de las mismas es un aporte que puede llegar a transformar, desde la base, desde sí mismo.

Por lo anterior, se considera que, el desarrollo/fortalecimiento del pensamiento multidimensional no le pertenece a un campo disciplinar en particular –muchas veces, la filosofía– sino que ha de impactar en la persona misma, indistintamente de su énfasis académico, buscando que –como se ha dicho– se sea consciente de su propio hacer; aspecto en lo que cobra especial importancia cuando del rol docente se habla, pues se considera que un maestro que “piense correctamente”, tiene la capacidad de enjuiciar su propia práctica, encontrar los aciertos y detectar los desaciertos para convertirlos en oportunidades de mejora, lo cual, se considera, es un ejercicio transformador, desde la consciencia de la acción muy necesario para el hacer docente.

2.2.2.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN EVIDENCIADAS A PARTIR DE LAS COMUNIDADES DE INDAGACIÓN

Como se ha podido abordar en el apartado anterior, del desarrollo de las comunidades de indagación, planteadas como diagnóstico de habilidades relacionadas con el pensamiento

multidimensional en docentes de la ECEDU/ ZCBC, emergieron algunas necesidades de formación, a las que se espera dar respuesta con el plan de formación, objeto de este proyecto. La formación docente entendida como reflexión de su acción reconoce el saber pedagógico y las experiencias que tienen los maestros desde su propia práctica o su campo de investigación, por lo que en la formación se reconoce una trayectoria que se ha vivido desde la experiencia y que entra a dialogar con el objeto nuevo de conocimiento a construir desde el diálogo.

Volver la mirada a sí mismo, como un ejercicio metacognitivo que permita reconocer las habilidades con las que se cuenta y de las que se carece, además de considerar que el desarrollo de las mismas es un aporte que puede llegar a transformar, desde la base, desde sí mismo.

A continuación, se mencionan algunas necesidades identificadas en el diagnóstico para la formación:

- Reconocimiento del campo conceptual desde el que se entiende el pensamiento multidimensional: el análisis del diagnóstico lleva a considerar que, si bien hay elementos comunes con los marcos de comprensión en los que se mueven los docentes, resulta importante que se brinden mayores elementos que fundamenten, no solo la comprensión del pensamiento multidimensional –crítico, creativo y cuidadoso–, sino que conduzcan a que ese marco desde el que se habla brinde soporte, en términos de coherencia, a las acciones que se desarrollen; es decir, se considera pertinente que los elementos

epistemológicos, sean lo suficientemente claros como para estar presentes en el discurso y la práctica. De igual manera, cabe resaltar, además del referente –necesario para este proyecto– que habla sobre el pensamiento multidimensional, se hace preciso volver la mirada a discursos adyacentes tanto desde lo pedagógico, lo filosófico y lo institucional, especialmente, en el establecimiento de relaciones entre la reflexión sobre el pensamiento del maestro y la apropiación y ejecución del PAPS Solidario de la UNAD, dentro de su modelo pedagógico. Se considera, entonces, que es preciso que el plan de formación incluya un componente de desarrollo teórico importante que permita esos elementos de fundamentación a los docentes participantes de los talleres.

- Planteamiento de elementos para tener en cuenta, especialmente, en el desarrollo del pensamiento multidimensional en contextos profesional/educativos: si bien resulta muy importante que los maestros tengan un reconocimiento pleno de campo conceptual/teórico, sobre el que se entiende el pensamiento multidimensional (crítico, creativo y cuidadoso), resulta más importante que este conocimiento pueda ser llevado a la práctica, es decir, que se tenga la apropiación suficiente para que estos elementos –que vienen del concepto– puedan ser reflexionados en cada una de las acciones que se desarrollan en los procesos de formación que se lideran con estudiantes de los diferentes niveles. En este sentido, es preciso mencionar que los talleres que conforman el plan de formación deben llevar al maestro a cuestionar su práctica, así como a la búsqueda de herramientas –y diseño de estrategias– que, siendo coherentes con el

Modelo Pedagógico Unadista, para este caso, pongan en evidencia que ha habido un acercamiento al pensamiento multidimensional como elemento para el mejoramiento/fortalecimiento de su práctica. Los talleres, de alguna manera, han de fomentar la reflexión sobre la importancia de “pensar correctamente”, para el ejercicio docente, así como para la promoción de dichas habilidades en los estudiantes.

- Relación entre el pensamiento multidimensional y el Modelo Pedagógico Unadista (MPU) enfocado en la UNAD 5.0: es importante mencionar que, cuando se habla del ejercicio docente, en una institución en particular y, en especial las reflexiones que se dan sobre el mismo, han de considerar al modelo pedagógico de dicha institución, como un aspecto de relevancia, dado que es este un marco que sirve para la comprensión del cómo se entiende el hacer pedagógico y el rol del maestro en el mismo. En este sentido, resulta preciso mencionar que el pensamiento multidimensional, desde los marcos de comprensión que se abordan en esta investigación, encuentra total relación con lo planteado en el MPU y el plan de desarrollo de la UNAD 5.0 y se considera que su reflexión e incorporación al hacer diario del maestro, puede ser de gran contribución para que este –el MPU– sea incorporado, de forma más orgánica, por todos los actores, al proceso formativo, en especial desde el rol del maestro.

Es así como, a partir del análisis desarrollado sobre el diagnóstico realizado en torno a las habilidades de pensamiento multidimensional con las que cuentan los docentes de la ECEDU/ZCBC, desde la metodología de comunidades de indagación, emergen

diversas necesidades que han de ser tratadas en los talleres que conformen el plan de formación a desarrollar.

3. CONCLUSIONES

Los intereses investigativos que orientan el PIE075, se encuentran motivados, especialmente, por la reflexión acerca de la práctica del maestro, formador de maestros, lo que ha llevado a la consideración de una multiplicidad de aspectos que intervienen en el hacer diario del docente, los cuales van desde lo pedagógico, lo didáctico, lo tecnológico, lo social, lo filosófico, lo ético, lo disciplinar y, en suma, lo humano. Así pues, y sin invalidar la importancia de los muy diversos estudios que se han hecho sobre la acción docente, tanto en la UNAD como en otras instituciones que se han preocupado por ello, se ha trazado una ruta de análisis que se dirija, especialmente, a las maneras en las que piensa el maestro, entendiendo que de aquellas dependen las acciones que desarrolla, así como las decisiones que diariamente se toman en su quehacer. Se considera, entonces, que volver la mirada a los elementos del pensamiento del maestro pueden conducir a estadios de análisis que problematicen la educación desde uno de sus actores principales, partiendo de la premisa de que aún existen elementos que conlleven a que esta sea transformadora, emancipadora y disruptiva, de manera que conteste a los paradigmas reinantes en todos los niveles. Para conseguirlo, no solo basta con ir a lo que han logrado los estudiantes en su récord escolar, desde los niveles más básicos hasta la educación superior, sino que se ponga en un lugar especial de reflexión al maestro, formador de maestros, quien juega un papel fundamental en el sistema educativo, en general.

El pensamiento multidimensional, concepto que se importa de los marcos conceptuales de

la filosofía para niños y acuñado por Matthew Lipman, resulta en un elemento importante para la disertación acerca de la labor del maestro y su aporte a la transformación. Pensar de manera correcta, según Lipman, incluye elementos de la criticidad, de la creatividad y de la curiosidad; todos los que alguien que se dedique a la educación debería poner de manifiesto en todas sus acciones: ser autocorrectivo, establecer criterios para emitir juicios, ser sensible al contexto, ser innovador, ser empático, trabajar en la identidad, en la imaginación, en la independencia, en la trascendencia, en la expresión, en la experimentación y en la investigación; todas habilidades que merecen de ser ejercitadas. Se considera, entonces, que el pensar de manera multidimensional –correcto pensar para algunos autores–, permite tener elementos que conduzcan a la consciencia sobre el hacer, alejándose del mecanicismo didáctico y discursivo, promoviendo la inclusión, la diversidad y la alteridad, la crítica fundamentada, la construcción de tejido social y el cuestionamiento científico, todos aspectos que deben pertenecer al maestro.

Todos los que alguien que se dedique a la educación debería poner de manifiesto en todas sus acciones: ser autocorrectivo, establecer criterios para emitir juicios, ser sensible al contexto, ser innovador, ser empático.

Se encuentra, en consecuencia, que la formación en estas habilidades puede potenciar los ejercicios investigativos, entre los maestros, además de ofrecer elementos para la resolución de situaciones que se presentan en su relación con los estudiantes, tanto de orden pedagógico, como de orden ético –las cuales interpelan diariamente al

maestro-. En tanto se sea más crítico, más creativo y más cuidadoso, más serán las opciones de encontrar caminos para responder a las necesidades de la educación de hoy.

De otra parte, resulta importante mencionar que, en el ejercicio investigativo, el diagnóstico realizado que da cuenta, de alguna forma, de las habilidades de pensamiento multidimensional de los maestros de la ECEDU/ZCBC, es un aporte no solo para los intereses de indagación que se persiguen en el proyecto en curso, sino para la misma academia, entendiendo que han sido pocos los estudios que han puesto al maestro, formador de maestros, en el centro –como objeto de estudio– y, en especial, en relación a las variables que se han planteado en esta investigación; por lo que resulta importante hacer un seguimiento direccionado a los resultados parciales que se han ido consiguiendo, teniendo en cuenta la idea de que este puede resultar en un primer estudio de otros que se acerquen a

las mismas categorías, desde otros campos disciplinares, entendiendo que “pensar correctamente”, no es un ejercicio exclusivo de los maestros.

El diagnóstico realizado, desde las experiencias, los conceptos y las valoraciones con los que cuentan los docentes, previo al proceso de formación, plantea retos importantes en lo que tiene que ver con las necesidades del grupo poblacional de cara a los talleres a realizar, las cuales pueden enmarcarse en tres aspectos fundamentales:

- i. Fortalecimiento del campo conceptual o marco de comprensión del pensamiento multidimensional.
- ii. Ejercitación de las habilidades de pensamiento multidimensional y generación de estrategias para su uso en contexto.
- iii. Relación entre el pensamiento multidimensional y el MPU.



REFERENCIAS

- Accorinti, S. (1996). *Introducción a la filosofía para niños*. Ed. Manantial.
- Bonilla, E. (2000) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Universidad de Los Andes. Grupo Editorial Norma.
- Carr, W. (1997) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Diada editora.
- Carranza, M. (2021). *Pensamiento creativo: un estudio holístico en la educación*. *Revista Innova Educación*, 3(4), 123-132.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Editorial Paidós.
- Dumett, S., Bejarano, J., Beltrán, M., Cárdenas, J., Santiago, D. y Gallegos, Y. (2017), *Comunidades de diálogo. Una apuesta por la identidad y la creatividad social*. Universidad Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5985>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw Hill. <https://www-ebooks7-24-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/stage.aspx?il=&pg=&ed=>
- Lipman. M. (2016). *Thinking in Education*. (Gómez, M., Trans.) Octaedro Editorial. (Trabajo original publicado en 2003).
- Pinedo, I. (2022, 18 de marzo). *Encuentros zonales de docentes de programa ECEDU ZCBC: LILEI*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ATCnRkcJhqg>
- Rojas, V. (2022, 12 de marzo). *Encuentros zonales de docentes de programa ECEDU ZCBC: LIPI*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0jjoDB30gQ0>
- Salazar, M. (Coord). (1992) *La investigación acción participativa, Inicios y desarrollos*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Sarmiento, V. (2022) *Documento de trabajo*. UNAD
- Suárez, J. (2022, 23 de marzo). *Encuentros zonales de docentes de programa ECEDU ZCBC: LIFI*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IQi7Qn4FCTA>
- Zuluaga, et al. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Formative assessment as a metacognitive strategy to improve the teaching of English

Evaluación formativa como estrategia metacognitiva para mejorar la enseñanza del inglés

Franklin Ferney Rangel Grass

Maestrante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Charalá, Colombia
ORCID_0000-0002-9934-3534



ABSTRACT

Assessment has always been one of the most crucial stages of the teaching process at all educational levels. So much so that for many years the evaluation was considered as an activity addressed only to students to determine their achievements. However, to transform the teaching and learning processes, students should not only be assessed for them to identify their weaknesses or strengths. Assessment as a formative purpose should allow students to reflect on the way they learn and encourage them to improve. Metacognition applied to this process of teaching and learning English is essential because it promotes self-regulation and reflection, helps identify strengths and weaknesses, and facilitates feedback between students and teachers.

KEYWORDS:

learning,
formative
assessment,
metacognition,
teaching, self-
regulation.

RESUMEN

La evaluación siempre ha sido una de las etapas más cruciales de los procesos de enseñanza en todos los niveles educativos. Tanto así, que durante muchos años la evaluación se concebía como una actividad dirigida únicamente a los estudiantes para determinar sus logros. Sin embargo, para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es claro que no solo se debe evaluar a los estudiantes para darles a conocer sus debilidades o fortalezas. La evaluación como propósito formativo debe permitirles a los estudiantes reflexionar sobre la manera como aprenden y motivarlos a mejorar. La metacognición aplicada a este proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés es esencial porque promueve la autorregulación, fomenta la reflexión, ayuda a identificar fortalezas y debilidades y facilita la retroalimentación entre estudiantes y maestros.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje,
autorregulación,
enseñanza,
evaluación
formativa,
metacognición.

INTRODUCTION

Assessment is a crucial element in the teaching process to continuously monitor the objectives set out in the curriculum and the lessons in the classroom. Assessment has been transformed to help new generations of students improve their learning through metacognitive processes in which reflection is one of the bases. Teachers have included formative assessments in the classroom that, unlike classic assessments that usually take place at the end of each term, take

place throughout the process; this transform not only the way students learn, but also teaching materials and strategies of teachers. According to Broadfoot (2007), through assessment for learning students can develop deeper levels of thinking, effectively solve their learning problems and challenges, ask intelligent and thought-provoking questions, and take full ownership of their learning.

Different points are analyzed below based on a pedagogical reflection, to explore the role of formative assessment in transforming

teaching in the 21st century. This article aims to reflect on the positive influence of formative assessment as a strategy to improve English teaching processes.

Albert Einstein uses two main words, “curiosity and stimulation;” in most cases, these two elements cannot be evaluated with a numerical or classical evaluation process.

FORMATIVE ASSESSMENT AS A METACOGNITIVE STRATEGY TO IMPROVE THE TEACHING OF ENGLISH

Albert Einstein, quoted by Schilpp, (2001), said: It is in fact nothing short of a miracle that the modern methods of instruction have not yet entirely strangled the holy curiosity of inquiry. This idea briefly explains how classical evaluation destroys students' intention to learn, either because of the mere interest in evaluating the content or because the emphasis on their weaknesses. From a learners' perspective, classical assessment is mainly a regulator of content for validating what is known. Albert Einstein uses two main words, “curiosity and stimulation;” in most cases, these two elements cannot be evaluated with a numerical or classical evaluation process. For example, in English teaching it is common that students trying to learn English are worried about how they will be evaluated or the possibility of failing regardless of the teaching strategies implemented; this prevents them from concentrating on developing their cognitive abilities in class.

For this reason, changing how students' cognitive processes are evaluated is necessary to improve English teaching. Therefore, formative assessments are

necessary to help students be aware of how they learn and regulate their learning, developing metacognitive skills during the learning process. English teachers should see their students from a global perspective. They should understand students' weaknesses and strengths with the aim of helping them make progress in their learning process. Evaluation in the classroom should be focused on something more than making students aware of their achievements regarding the internalization of the curricular contents. In that regard, evaluation should pave the way to improve their capacities, not at the end of their educational process but while learning occurs in the classroom or outside of it. For this reason, rather than including different assessments in English classes, formative assessments based on metacognitive principles should be included to involve students in evaluating their learning and identifying what needs to be changed to improve. According to Loveless, B. (2022), the metacognitive principles refer to the students' ability to self-criticize how they learn and adapt their thinking to improve each learning process. In this sense, not only are teachers involved in the evaluation of learning; the students can also monitor their process through the following five steps:

1. Evaluate the task
2. Evaluate strengths and weaknesses
3. Plan the learning approach
4. Apply strategies
5. Reflect

In other words, the teacher can teach students to be self-reflective people capable of evaluating their learning process to take timely measures aimed at improving, but as they learn and not until the end. In applying

formative assessment and the metacognitive process proposed by Loveless in English classes, students are more likely to participate. This is because formative assessment promotes autonomous learning by helping students understand their strengths and weaknesses and allowing them to take steps to expand their knowledge independently.

WHAT IS THE RELATIONSHIP BETWEEN FORMATIVE ASSESSMENT AND METACOGNITION?

One of the authors who best describes formative assessment is Sanmartí (2007); in his book “10 Key Ideas. Evaluate to Learn” he suggests that evaluation must be something useful to learn and, therefore, must have a regulatory purpose, not only for the way students learn but also for the way teachers teach. Consequently, formative assessment is the stage of the learning process at which students and teachers assess themselves and use that information to review and modify teaching and learning strategies. When the teacher understands why students fail to learn and provides timely feedback, meaningful learning is more likely. In short, Argüelles (2010) suggests that one of the advantages of metacognitive or self-regulated learning is that it is always directed towards a goal that the learner controls. Therefore, if students are aware of what they should do to learn, they will do it. In addition, metacognition encourages reflection and self-assessment, helping students understand how they better learn and what strategies they can use to improve their English learning. When students are aware of what they need to do to better learn, they are motivated to seek out additional resources and work independently to improve their comprehension and language skills without teacher’s intervention. In this way, learning is more meaningful than the teacher had anticipated.

Additionally, the dynamics of the class change permanently depending on the difficulties and concerns of students at each stage of the course, maintaining motivation and interest in learning. In this type of teaching, the teacher provides the objective to be achieved, and the students seek autonomously or cooperatively the best way to achieve it without the pressure of fear of failure and with the expectation of them self-dynamizing their learning. In their research on metacognition, formative assessment, and student perspective, Brady et al. (2018) suggest that self-control in learning increases the level of precision in knowledge. In this regard, evaluation is no longer considered as a classifying or regulating element of students’ knowledge and becomes one of the keys to learning.

One of the teachers’ priorities should be the creation of a more welcoming learning environment, whose aim objective is continuous and positive feedback to improve learning. This can be achieved by including formative evaluation as the articulating axis since it can mainly modify the attitude of learners. Personal attitude is vital to increase students’ willingness and ability to share knowledge.

Another valuable feature of formative assessment is that it allows not only students but also teachers to reflect on the learning process, and activities are assessed to ensure a more effective learning environment. While students analyze the reasons that hinder their cognitive development, teachers review and evaluate the activities related to students’ needs, modifying them immediately if necessary. That is why formative assessment from a metacognitive approach manages to transform and dynamize the teaching of English. For a student of English as a foreign language, it is always so challenging and, in some cases, frightening to develop their

basic skills in another language that a large percentage of students fail to develop their skills or frequently drop out of their studies.

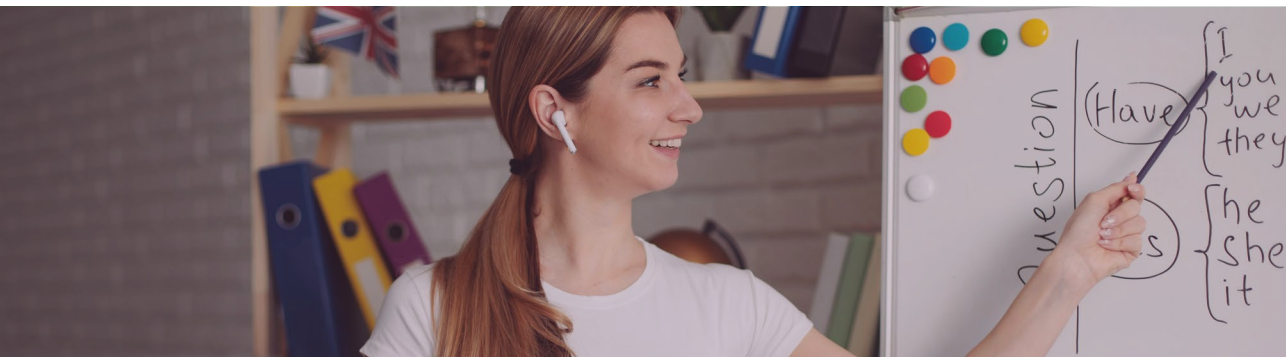
When students are aware of what they need to do to better learn, they are motivated to seek out additional resources and work independently.

Nevertheless, when formative assessment is used as a metacognitive strategy in teaching English, students are engaged in learning, stop worrying about grades while cooperating with others to make progress with their learning process and enjoy class, knowing that they learn since they are the ones who propose strategies to deal with their weaknesses. Moreover, since formative assessment is performed permanently while students learn, information can be collected and analyzed to understand and evaluate the different learning processes. Based on this analysis, teachers can make timely decisions to help their students while they gain knowledge, providing a significant paradigm shift in the evaluation process. Formative evaluation with a metacognitive approach allows students to evaluate themselves and commits the teacher to providing timely feedback. In this regard, evaluation contributes to developing students' competencies and, as a goal, forming self-reflective and critical people.

CONCLUSIONS

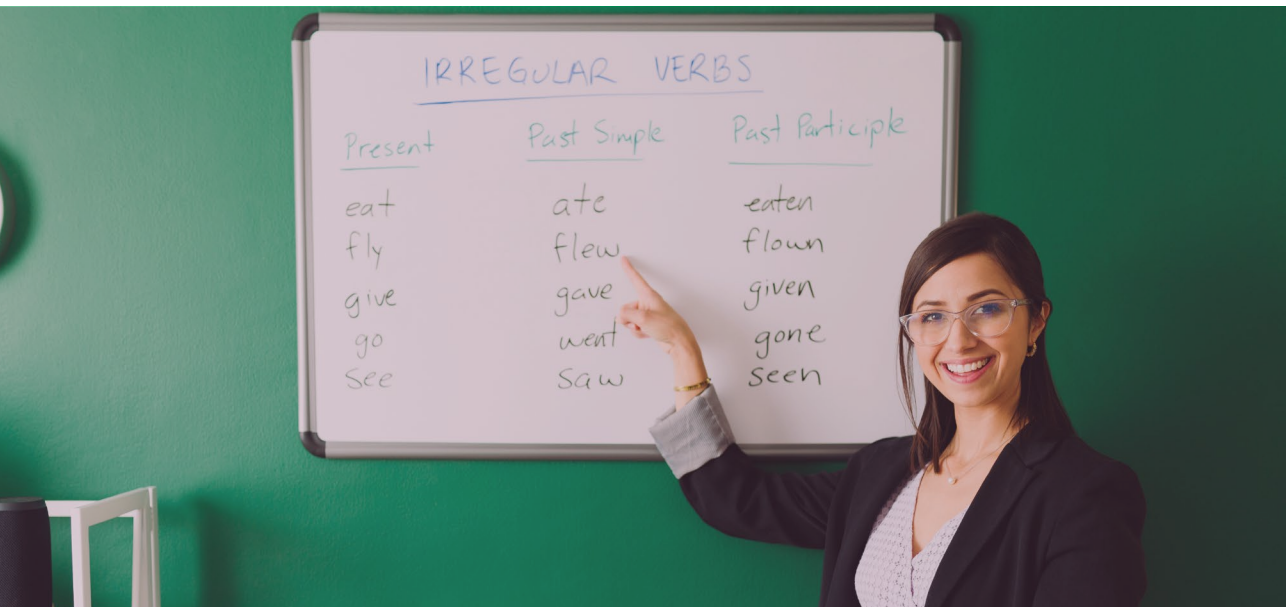
In conclusion, as in most cases, the quality of the teaching work depends on the interaction with students and reflection on the pedagogical practice. When teachers note an outstanding commitment on the side of their students, they are also motivated to generate better learning experiences; this will improve the entire teaching process. According to Black and William (2009), from this perspective, formative assessment can be considered one of the most powerful tools to improve the quality of education at all levels. For Stiggins and Conklin (1992), the judgments that teachers make about the learning difficulties of their students play a central role in highly important decisions, such as the type of educational activities that teachers select, the type of questions they ask in the classroom, the explanations they give and the comments they make on the students' work. Teachers not only contribute to students' cognitive development; through complex learning structures, they can also guide the personal training of their students. Therefore, teachers should incorporate different types of formative and metacognitive assessments in the classroom.

In short, formative assessment with a metacognitive approach improves student learning processes and teachers' teaching, undoubtedly transforming the act of educating and all its principles.



REFERENCES

- Argüelles Pabón, D. C. (2010). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo . *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 209-211.
- Black, P., & William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brady, M., & Forest, C. (2018). Metacognition, Formative Assessment, and Student Perspective: Learning About Metacognition Through In-Class Comparison of Response Systems. *Journal of Physician Assistant Education*, 29.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Kuznetsov. (1990). *Einstein; Vida, Muerte, Inmortalidad*. Progreso.
- Loveless, B. (2022). *Using Metacognitive Strategies in Education: The Complete Guide* . Obtenido de <https://www.educationcorner.com/metacognition/>
- Sanmartí, P. (2007). *10 Ideas Clave. Evaluar para Aprender*. Barcelona: Editorial Graó.
- Schilpp, P. (2001). *Albert Einstein: Philosopher-Scientist*. Germany: MJF Books.
- Stiggins, R., & Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. New York: Suny Press.





Reflections on the transformative power of language education: exploring strategies for effective teaching and learning

*Reflexiones sobre el poder transformador de la educación en lenguas:
explorando estrategias para la enseñanza y el aprendizaje efectivos*

Fabián García Sarasty

Maestrante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Cali, Colombia

ORCID_0000-0003-4334-5589

ABSTRACT

In this reflective paper, the author attempts to examine my language-learning and language-teaching journey. This reflective exploration delineates an educational philosophy that encapsulates the transformative potential inherent in language education. By accentuating the significance of adaptable pedagogies and learner-centered approaches, the author advocates for a paradigmatic shift in language teaching, emphasizing the transmission of linguistic knowledge and the cultivation of a dynamic, engaging, and inclusive educational environment. Furthermore, the author's educational philosophy diverges from conventional didactic models, highlighting the multifaceted nature of effective language teaching. It focuses on nurturing critical thinking, cultural awareness, and communicative competence, fostering an environment that amalgamates linguistic proficiency with socio-cultural insights. Three proposals are presented to enhance my language teaching process; They aim to foster diverse learning styles, and active engagement, and facilitate language acquisition. This paper is a reflection on the emphasis on the transformative nature of my journey and the potential impact of the proposed pedagogical strategies on language learning and teaching.

KEYWORDS:

acquisition,
Innovation,
Language,
Pedagogy, and
Teaching.

RESUMEN

En este documento reflexivo, el autor intenta examinar mi trayectoria en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Esta exploración reflexiva delinea una filosofía educativa que encapsula el potencial transformador inherente a la educación lingüística. Al resaltar la importancia de pedagogías adaptables y enfoques centrados en el estudiante, el autor aboga por un cambio paradigmático en la enseñanza de idiomas, enfatizando la transmisión del conocimiento lingüístico y el cultivo de un entorno educativo dinámico, atractivo e inclusivo. Además, la filosofía educativa del autor difiere de los modelos didácticos convencionales, resaltando la naturaleza polifacética de la enseñanza efectiva de idiomas. Se centra en fomentar el pensamiento crítico, la conciencia cultural y la competencia comunicativa, promoviendo un entorno que fusiona la competencia lingüística con perspectivas socio-culturales. Se presentan tres propuestas para mejorar mi proceso de enseñanza de idiomas; Estas pretenden fomentar estilos de aprendizaje diversos, un compromiso activo y facilitar la adquisición del idioma. Este documento es una reflexión sobre el énfasis en la naturaleza transformadora de mi trayectoria y el impacto potencial de las estrategias pedagógicas propuestas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

PALABRAS CLAVE:

adquisición,
Innovación,
Lenguaje,
Pedagogía y
Enseñanza

INTRODUCTION

In this ever-changing world of education, language teaching still remains to be a dynamic and multifaceted endeavor. I consider that our role as language teachers should be extended far beyond the sole transmission of words and grammatical rules. I mean that teaching also involves nurturing our students' linguistic abilities, cultural awareness, and communicative competence.

As I embark on a reflective journey, delving into the heart of transformative pedagogical strategies, I intend to explore the backdrop of a relentless commitment to lifelong learning and dedication to teaching. According to my experience, language teaching is an activity that demands adaptability, continuous professional development, and a relentless pursuit of the latest advancements to be applied in our classes. However, this transformative experience has helped me expand my intellectual horizons, foster a deeper understanding of the subject matter, and enhance analytical skills.

It has not been a lonely journey, because this transformation is based on the integration of innovative pedagogical approaches influenced by the works of experienced scholars such as Maturana, Yáñez, Muñoz, Tebar, MacIntyre, Gregersen, and Méndez. These scholars' insights have inspired me to switch from traditional teaching methods to a more holistic, learner-centered approach. My journey towards pedagogical transformation has led me to three innovative proposals: incorporating multimodal learning activities, implementing task-based learning, and embracing technology-enhanced language learning.

This reflective document serves as a testament to the enduring spirit of teachers committed to the transformative power of education and our relentless pursuit of excellence in the classroom.

DOCUMENTARY AND ACADEMIC SOURCES

The transition from traditional teaching methods to a more holistic and learner-centered approach has been influenced by various theoretical perspectives, including the works of Maturana et al. (2016).

They offer insights into the role of mediation in learning, particularly through cognitive mapping. Their work provides a theoretical foundation for the incorporation of cognitive mapping techniques in teaching practices, aligning with the author's approach to fostering deeper understanding and knowledge retention among students.

Tebar's work (2011) discusses the significance of mediation in the learning process, emphasizing its role in facilitating understanding and knowledge construction. The source has influenced the transition from traditional teaching methods to a more learner-centered approach. MacIntyre and Gregersen (2012) explore the positive impact of imagination and emotions on language learning, which has informed the integration of imaginative activities and emotionally engaging content into the author's teaching practices. The source aligns with the goal of creating a more immersive and enjoyable learning environment.

Méndez's research focuses on the motivational properties of emotions in foreign language learning. It has contributed to the author's approach of acknowledging and addressing emotional aspects of learning, this helps create a supportive and motivating classroom atmosphere, and encourage active student participation.

As for Devia-Cárdenas (2018), his work introduces a reflective perspective on biopedagogy in learning processes, emphasizing self-reflection and critical analysis of teaching

practices for continuous improvement. The author has applied this approach to identify areas for growth and refine bio-pedagogical strategies, ensuring their relevance and effectiveness.

Mayer's Multimedia principle (2009) is referenced to support the proposal of incorporating multimodal learning activities. It highlights the effectiveness of using words and pictures together for learning, which aligns with the goal of creating a more engaging and holistic language learning experience.

Additionally, Willis' work (1996) is cited to support the proposal of implementing task-based learning. This source emphasizes the benefits of using tasks that simulate real-world communication, promoting language acquisition and developing practical language skills.

Kress's concept of multimodality (2003) is referenced to underscore the value of offering learners opportunities to make meaning through different semiotic resources, this contributes to a more comprehensive understanding of language. Finally, Warschauer and Healey (1998) are cited to support of the proposal to implement technology-enhanced language learning. It emphasizes the role of technology in providing opportunities for interaction with the target language, access to authentic resources, and personalized learning experiences.

In incorporating these sources, I intend to strengthen the credibility of their ideas and align them with established pedagogical principles and findings.

In incorporating these sources, I intend to strengthen the credibility of their ideas and align them with established pedagogical principles and findings. In addition, it shows

that the proposed teaching strategies are grounded in sound educational theory and research, which make them more likely to be effective in enhancing language learning outcomes.

DISCUSSION

I am aware of the long road I have ahead of myself when it comes to changing and adapting my teaching strategies, that is why I am planning to restructure my classes with these proposals:

PROPOSAL 1: INCORPORATING MULTIMODAL LEARNING ACTIVITIES

In order to promote a more engaging language learning experience, it is important to incorporate multimodal learning activities. These activities use different modes of communication, such as visual, auditory, and kinesthetic, to adapt to different learning styles and enhance language acquisition. As noted by Mayer (2009), Multimedia principle suggests that students learn better from words and pictures than from words alone. By integrating videos, interactive online exercises, and hands-on projects into the classes, my students will be able to engage with the language and develop their linguistic skills in a holistic manner.

This approach encourages self-expression, creativity, and critical thinking, which in turn will produce more effective language learning outcomes. I am sure that this proposal will allow my language students to engage with language in various contexts, and their comprehension, expression, and overall language proficiency will increase.

PROPOSAL 2: IMPLEMENTING TASK-BASED LEARNING

Willis (1996) states that tasks provide opportunities for learners to use language

for genuine communicative purposes. Task-based learning promotes language acquisition through real-life, meaningful tasks that simulate authentic language use. If I give my students tasks that reflect real-world situations, they will feel motivated to apply their language skills in practical contexts.

By implementing interactive group projects, role-plays, and problem-solving activities, my students will develop their linguistic abilities and also, enhance their collaborative and critical thinking skills.

I hope that this proposal will allow my students to develop practical language skills and their ability to apply language knowledge in real-world contexts.

In order to promote a more engaging language learning experience, it is important to incorporate multimodal learning activities. These activities use different modes of communication, such as visual, auditory, and kinesthetic,

PROPOSAL 3: INCORPORATING TECHNOLOGY-ENHANCED LANGUAGE LEARNING

This is the best moment of the digital age, integrating technology into language learning may increase pedagogical mediation. The implementation of online resources, and language learning apps will allow my students to access a wealth of authentic materials, interactive exercises, and language exchange opportunities.

I support the idea that technology allows for personalized and adaptive learning experiences, which eventually leads to self-paced progress. As stated by Warschauer and Healey (1998), technology can provide

opportunities for learners to interact with speakers of the target language and access authentic texts.

Technology offers a wide range of tools that can enable students to practice language skills, access authentic resources, receive immediate feedback, and collaborate with peers. This makes language learning more accessible, personalized, and motivating for both teachers and students.

I consider that the three proposals mentioned above aim to improve my pedagogical mediation processes in language teaching. By implementing multimodal learning activities, task-based learning and technology-enhanced language learning, I can promote a more engaging, and effective language learning experience.

In my view, one of the primary outcomes will be higher language proficiency of my students. Incorporating multimodal learning activities, such as the integration of visual, auditory, and kinesthetic elements will allow students to engage with language in diverse contexts. According to Kress (2003), this finding aligns with the notion that learners benefit from making meaning through different semiotic resources.

As mentioned in Proposal 2, real-life and meaningful tasks that simulate authentic language will empower students to apply their language skills in practical contexts. Through interactive group projects, role-plays, and problem-solving activities students will develop linguistic abilities, and enhance their collaborative and critical thinking skills. This outcome is in line with Willis' research (1996), emphasizing the importance of tasks for genuine communication and language acquisition.

Incorporating technology-enhanced language learning has revolutionized the learning experience. The digital age has provided

students with a variety of opportunities for personalized and adaptive learning experiences, enabling self-paced progress. The integration of online resources, language learning apps, and interactive exercises, as mentioned in Proposal 3, will make language learning more accessible, personalized, and motivating for both teachers and students. This finding aligns with the insights of Warschauer and Healey (1998) on technology's potential to facilitate interaction with native speakers and access authentic texts.

These proposals are grounded in theoretical foundations and personal teaching experience, and represent a significant step forward in my pedagogical approach.

Incorporating technology-enhanced language learning has revolutionized the learning experience. The digital age has provided students with a variety of opportunities for personalized and adaptive learning experiences

LIMITATIONS

While the proposals outlined in this article hold the promise of enhancing language teaching methodologies, I am convinced that it is essential to acknowledge their limitations.

For instance, one significant limitation lies in the availability of resources required to make the proposed changes effectively. The incorporation of multimodal learning activities, task-based learning, and technology-enhanced language learning demands access to various materials, tools, and technologies. Unfortunately, in our country not all educational institutions have the means or infrastructure to support these initiatives thoroughly.

Usually, when innovative teaching methods are introduced, an adaptation period for

both teachers and students is necessary. Resistance to change, especially in established educational settings, could hinder the proper implementation of these proposals. It is important to keep in mind that transitioning from traditional teaching methods to a more holistic approach may face some resistance and require ongoing support and training.

Educational institutions have diverse students with varying learning styles, abilities, and backgrounds. Although, the proposed strategies aim to create inclusive learning environments, it is important to keep in mind that not all students may respond uniformly to these approaches. Adapting instruction to meet each individual needs could be challenging.

In our current world, technology goes hand-in hand with education, therefore ethical considerations surrounding data privacy, digital access, and equity become paramount. Ensuring that the incorporation of technology into language learning will not exacerbate the existing disparities is a complex issue that requires careful attention.

Being aware of these limitations is essential for teachers and institutions, as they should address these challenges with careful planning, ongoing assessment, and a commitment to meeting the diverse needs of students. After all, language education is a dynamic field where continuous reflection and adaptation are essential to meaningful progress.

PROPOSED FUTURE LINES OF RESEARCH

A critical area for future research involves empirically validating the effectiveness of the proposed teaching approaches. We know that language education is often influenced by cultural and contextual factors. Comparative studies across different cultural and linguistic contexts can shed light on the adaptability and effectiveness of the proposed approaches.

Such research could explore how these strategies are received in diverse settings and if any modifications are needed to ensure cultural relevance.

Technology-enhanced language learning is a significant component of the proposed approaches. Research should also explore issues of digital equity. Research on how technology can be leveraged to bridge educational disparities and provide equal learning opportunities for all students is a pressing concern.

Research on how technology can be leveraged to bridge educational disparities and provide equal learning opportunities for all students is a pressing concern

Additionally, given the emphasis on continuous professional development in my reflection, research should delve into the impact of ongoing teacher training on the successful implementation of innovative teaching methods. This could involve case studies of teachers who have undergone training in these approaches and an examination of their pedagogical growth.

By proposing the integration of multimodal learning, task-based learning, and technology-enhanced language learning, this work offers

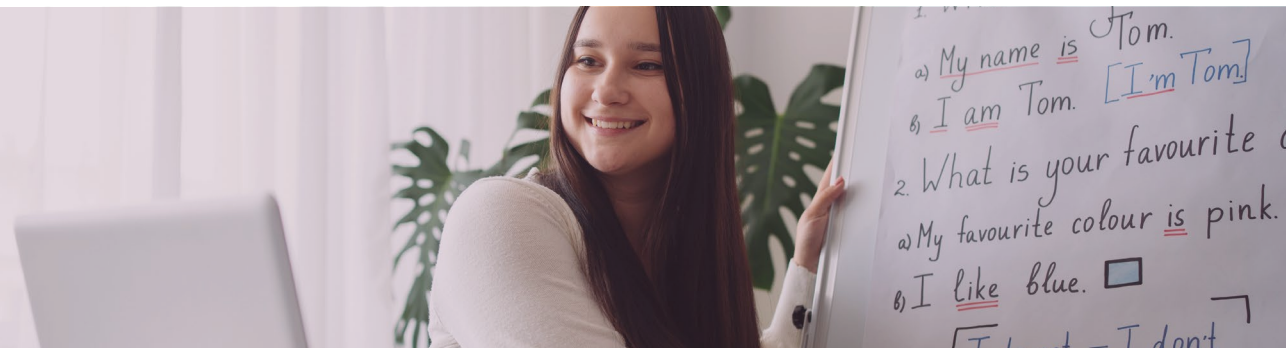
innovative teaching methods that can enhance language acquisition and engagement. These approaches align with the evolving landscape of language education.

The recognition of the need for cross-cultural comparative studies highlights the importance of considering cultural factors in EFL education. This contributes to a more inclusive and culturally sensitive approach to teaching languages.

The acknowledgment of the role of ongoing teacher training in implementing innovative approaches emphasizes the significance of professional development in the field. This can catalyze discussions and initiatives focused on enhancing teacher preparedness and pedagogical skills.

In conclusion, this reflective journey, although limited in certain aspects, lays the foundation for future research and development in EFL education. By addressing its limitations and following the proposed lines of research, it is possible to create more effective and inclusive language learning environments that benefit both teachers and students.

The recognition of the need for cross-cultural comparative studies highlights the importance of considering cultural factors in EFL education.



REFERENCES

- Amaya, T. S. (2014). El cuidado esencial: Una propuesta ética de actualidad. In *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 6(12). <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/261>
- Bleckner, J. (Director). (2011). *Beyond the blackboard* [película]. Hallmark hall of fame. <https://youtu.be/PzEBGuofD5Q>
- Castillo, I. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética: Ethical Perspective of Biopedagogical Mediation. *Revista Electrónica Educare*. (pp. 111-121). https://www.researchgate.net/publication/262738831_La_mediacion_biopedagogica_desde_una_perspectiva_etica
- Chojak, M. (2019). Neuropedagogy as a Scientific Discipline: Interdisciplinary Description of the Theoretical Basis for the Development of a Research Field. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/brain/article/view/5778>
- Devia-Cárdenas, J. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9(21), pp.179–196. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7862>
- Kress, G. (2003) Multimodal design, learning and cultures of recognition. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751611000947>
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (2), pp.193-213. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135856.pdf>
- Maturana, H., Yáñez, X., & Muñoz, S. (2016). Cultural-biology: systemic consequences of our evolutionary natural drift as molecular autopoietic systems. *Foundations of Science*, 21(4), 631-678. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9317857/>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press <https://ctl.wiley.com/principles-of-multimedia-learning/>
- Méndez, M. (2011). The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 13(2). <https://www.redalyc.org/pdf/3057/305726661004.pdf>
- Tebar, L. (2011). Aportaciones del paradigma mediador a la función docente (217- 263). *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial Magisterio. <http://bibliotecadigital.magisterio.co.bibliotecavirtual.unad.edu.co/libro/el-profesor-mediador-del-aprendizaje-0>

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, 31, 51-71. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman. https://www.academia.edu/11696134/A_Framework_for_Task_Based_Learning





La interculturalidad en un país multicultural, una realidad no ejercida en el sistema educativo colombiano

Interculturalism in a multicultural country, an unfulfilled reality in the Colombian education system

Willian Germán Gámez Gaviria

Docente, Universidad Nacional Abierta y Distancia - UNAD, Florencia, Colombia
ORCID: 0000-0002-8624-7519

RESUMEN

El sistema educativo permite evidenciar la forma como están organizados los servicios y acciones educativas en el Estado colombiano y sus entes territoriales, supervisados por el Ministerio de Educación, permitiendo establecer los niveles de enseñanza y otros servicios educativos teniendo presente el contexto. Lo anterior orienta que el sistema educativo logre vincular una política como mecanismo de desarrollo de un territorio y la forma más representativa de no sectorizar los grupos humanos y esto delimite los procesos de avances en la “sociedad, la educación y la pedagogía moderna y de integración”. Es por ello que no hablamos de un sistema educativo único por las particularidades de nuestra geografía y condiciones humanas en Colombia; pensar un sistema educativo es generar cambios desde los entes de control como el Ministerio de Educación, secretarías de educación departamental y municipal; y establecimientos educativos, con el fin de afianzar un sistema que responda a las necesidades nacionales y potencie el desarrollo de capacidades, reconocimiento cultural con el fin de ampliar el saber, el ser, el hacer y el buen vivir. Es allí donde debemos apostar en la construcción, sincronización e interconexión de la educación en contexto desde la interculturalidad como una apuesta para la búsqueda de las relaciones entre culturas donde exista la equidad, el respeto, las condiciones justas y armoniosas para el fortalecimiento de identidades y el acercamiento a otras culturas aportando a la construcción de un sentido y valoración de sí mismo, bajo las capacidades que inciden en la relación con otros.

ABSTRACT

The educational system allows us to demonstrate the way in which educational services and actions are organized in the states and their territorial entities, supervised by the Ministry of Education, allowing the levels of teaching and other educational services to be established, taking into account the context. The above guides that the educational system manages to link a policy as a mechanism for the development of a territory and the most representative way of not sectorizing human groups and this delimits the processes of advances in “society, education and modern pedagogy and integration.”. That is why we do not talk about a single educational system due to the particularities of our geography and human conditions in Colombia; Thinking about an educational system is generating changes from control entities such as the Ministry of Education, departmental and municipal education secretaries; and educational establishments, in order to strengthen a system that responds to national needs and promotes the development of capabilities, cultural recognition in order to expand knowledge, being, doing and good living. It is there where we must bet on the construction, synchronization and interconnection

PALABRAS CLAVE:

sistema educativo, interculturalidad, nación, política, cultura.

KEYWORDS:

educational system, interculturality, nation, politics, culture

of education in context from interculturality as a commitment to the search for relationships between cultures where there is equity, respect, fair and harmonious conditions for the strengthening of identities and the approach to other cultures contributing to the construction of a sense and valuation of oneself, under the capacities that affect the relationship with others.

INTRODUCCIÓN

Reconocer los contextos, sus dinámicas, relaciones, formas de concebir el mundo; son apuestas para el desarrollo de manifestaciones educativas, sociales y culturales logrando una aproximación al buen vivir. Por ello se menciona el fortalecer y potenciar las “cátedras educativas regionales” las cuales permiten un relacionamiento entre la academia y la sociedad donde emergen importantes reflexiones sobre situaciones que son de interés para los territorios y las comunidades; de esta manera se puede pensar en una revitalización para emprender la empatía, la armonía y el equilibrio entre la naturaleza, el territorio y las dimensiones espiritual, física, colectiva e individual que convergen en este punto de la geografía colombiana.

La pedagogía de la integración permite ampliar la visión de una pedagogía moderna centrada en el razonamiento para un aprendizaje a través de las experiencias; pensada, no como una rama específica de la pedagogía, sino como un principio pedagógico fundamental, “se define como el conjunto de las teorías y las prácticas interpedagógicas y educativas que tienen como finalidad el respeto y el reconocimiento de la diversidad, acabar con los prejuicios y los estereotipos contra lo diferente, y dar a todos las mismas oportunidades y posibilidades para una participación equivalente e igual en el devenir político, social y educativo” (Soulis, 2007, p. 27).

Para intervenir los contextos educativos desde la pedagogía intercultural la cual consiste, como lo menciona Touriñan (2010) en que: “la interculturalidad implica la creación y asunción de actitudes entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorezcan la convivencia entre personas diferentes. La interculturalidad es una propuesta axiológica y el interculturalismo es un ejercicio de tolerancia” (p. 7) . Es así que la pedagogía intercultural debe tener como eje central las características de los sujetos y bajo estas particularidades y reconocimiento establecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje interculturales, que son aquellas rutas didácticas, pedagógicas, adaptadas a los distintos contextos y niveles educativos, favoreciendo una educación que corresponda al ser, la identidad y la cultura positiva, de los individuos; apuntando al desarrollo de valores sociales compartidos como el respeto, la tolerancia y la unión de la diversidad. A partir de una perspectiva que considera la educación para todos.

¿La interculturalidad en el sistema educativo colombiano, es la vía de intervención que permitirá abordar los contextos desde la pedagogía y didáctica teniendo en cuenta los Sujetos plurales y colectividades de la nación? Como punto de partida, la educación debe apropiarse una formación que corresponda a las características y necesidades de la identidad personal y su reconocimiento propio frente a las diferentes culturas, respetando la otredad con sus diferencias sin etiquetas donde lo normal se vuelve cotidiano al conocer nuevas

realidades; para vivir en virtud de eliminar alguna discriminación o daño a la integridad. Es por ello por lo que nos basaremos en dar respuesta al interrogante.

¿Qué cambios se generan en el sistema educativo, si se unifica una educación a la población colombiana multicultural desde una realidad estratégica intercultural, que respete las condiciones necesarias de cada contexto para acceso y permanencia en el sistema educativo? En primer lugar, se debe trazar que la educación intercultural dentro del sistema educativo desarrolla y promueve espacios para la relación frente a la comunicación entre los individuos o comunidades en la diversidad humana; su ideal es construir y reconstruir sociedades para el reconocimiento de la diferencia en la pluralidad, con el fin de asistir al restablecimiento de una sociedad con igualdad de derechos y de equidad. Tomando y siguiendo los pilares de la educación para el siglo XXI los cuales son: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender hacer, se contribuye al respeto, al entendimiento, la solidaridad entre culturas y las buenas prácticas pedagógicas y educativas dentro de la construcción de currículos pertinentes a la población colombiana multicultural. Siguiendo a Arnaiz, “la educación intercultural es, pues, un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro”. (Arnaiz, 1999, p. 75).

Lo anterior, nos orienta que la educación intercultural es un proceso educativo que se percibe en el currículo y es el camino para apropiarse la pertinencia cultural y el reconocimiento de las características socioculturales de los individuos para desarrollar autoconceptos reales y expresar quiénes son bajo diferentes conceptos de la

diversidad y logren un desarrollo, brindando discernimiento sobre la historia, la cultura y los atributos de los diversos grupos por medio de la empatía de las diferencias en el desarrollo, la misma historia, la política y la cultura que los identifica. Apoyado en Arnaiz:

“por ello la interculturalidad no se puede pensar si no se da en el marco del respeto cultural, por ello la interculturalidad se establece en la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; donde la utopía práctica colonial se desvanece y con ella el poder y el dominio, eliminando la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, pero que a su vez tiene sentidos no solo de un cambio de paradigma en función del ser y el mundo; sino también de cambios políticos, económicos la cual funciona si hay desarrollo” (Arnaiz, 1999, p. 83).

UN SISTEMA EDUCATIVO QUE RESPONDE AL HORIZONTE INSTITUCIONAL Y SU POBLACIÓN.

El sistema educativo logra convertir el contexto ideal para que alumnos, docentes, familia y comunidad, concreten y ejerzan valores para los multicontextos con el fin de desarrollar y promover la interculturalidad, brindando la importancia de encontrar la grandeza de cada cultura y el poder coexistir entre ellas, proporcionando respuesta en solucionar problemáticas desarrolladas en el aula, de modo colectivo, alcanzando el meollo y la capacidad de una comunicación y reciprocidad, donde no hay lugar a un poder superior desde la cultura. Se fundamenta en la necesidad de construir y reconstruir relaciones entre grupos, sus prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el interés de confrontar y transformar los vínculos de poder; manifestando oportunidad de progreso en aula, y por consiguiente en la educación, logrando nutrir de una forma integral y

armónica la diversidad, en un espacio que se comparte logrando el desarrollo de pensar, vivir y concebir el mundo.

La importancia de la educación está en incluir la interculturalidad en el sistema educativo como un proceso de desarrollo, evolución, transformación y autonomía de la sociedad y de todas sus potencialidades humanas; enlaza que se asume la diversidad cultural desde una óptica de respeto y equidad social, asumida “en todos los sectores sociales, hacia los mismos grupos sociales” dando respuesta a una pedagogía compleja y dinámica enriqueciendo la convivencia escolar y social.

Para dar respuesta al interrogante, se manifiesta que: el sistema educativo colombiano debe corresponder a las competencias interculturales, logrando que todos los entes establezcan y desarrollen la interculturalidad en el currículo y su *praxis* sea implementada desde proyectos contemplados en el contexto y la comunidad, logrando con esos proyectos avanzar en el reconocimiento de las identidades individuales, colectivas y contextuales bajo la cultura. Brindando un sentido de la personalidad y la relación con el territorio logrando transformaciones y modelaciones.

Un sistema intercultural, con una ruta clara en la educación, la salud, la economía, la política; enmarcado en el desarrollo de la cultura en la diversidad, acerca a los saberes y brinda la oportunidad de aprenderlos bajo unos conocimientos y valores propios, potenciando una lógica cultural particular; aceptando la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas y dignas de ser comprendidas, respetadas y valoradas. En ese orden de ideas la interculturalidad aplica como dinámica en el sistema educativo, con el fin de reconocer y valorar las particularidades de cada cultura, donde las comunidades fortalezcan sus identidades, logrando reconocer el valor de cada uno y reafirmando

sus riquezas como grupos humanos donde pertenecen y se desarrollan potenciando sus territorios; logrando establecer diálogos desde el reconocimiento, valoración y transvaloración de forma individual y colectiva con el fin de intercambiar e interconectar deidades o formas autóctonas de la cultura. “Se trataría de un sistema complejo de dinamización pedagógica en la que el énfasis está en las emociones, el desarrollo del talento y la creatividad por parte de todos los estudiantes, familias y docentes” (Leiva, 2017, p. 40). Según lo anterior la educación intercultural no consiste en trabajar, únicamente, con aquellos espacios que escolarizan personas pertenecientes a grupos minoritarios culturales o étnicos, sino que su alcance está en las personas de grupos mayoritarios aceptando como iguales a los miembros de los grupos minoritarios.

Según Banks, es importante crear un ambiente escolar donde las personas de la escuela tengan valores y actitudes democráticas y no racistas. La escuela debe apropiarse normas y valores que manifiesten y legitimen la diversidad étnica y cultural. De igual manera, el currículo y los materiales de enseñanza deben sujetar diversas perspectivas culturales y éticas. (Banks, 1989). Es así como la formación integral en todos los sectores educativos debe cumplir con la dinámica de educación en el saber, el ser, hacer y vivir. Todas entrelazadas con el fin de ubicar espacios formativos que representen el ser y el contenido de conocimiento. Entender la educación; como actividad y desarrollo humano se moviliza en la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que hacen más fuerte la realidad del ideal de hombre que cada época traza y evoluciona según el desarrollo e interés. Por medio de ello el sistema educativo intercultural es una respuesta para el ejercicio de la educación en ambientes multiculturales, reconociendo la diversidad individual y colectiva desde cada cultura, para fomentar a partir de ella un

reconocimiento para la toma de conciencia de nuestros propios valores y creencias con el fin de interactuar y comprender la realidad del otro. Los actos legislativos colombianos irrumpen leyes en la atención integral de las diferencias, siendo un país con exclusión y segregación educativa donde no vislumbramos la garantía del servicio con las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo. Apostar a currículos y contextos bajo la interculturalidad; se concibe una estructura que garantice el cambio de pensamiento y de educación en un país que sigue avanzando por la cualificación de la educación.

EL SISTEMA EDUCATIVO IDEAL EN UNA NACIÓN MULTICULTURAL

El sistema educativo colombiano y los actores involucrados en la aplicación del servicio deben vincular programas y planes flexibles que resignifiquen los contextos bajo la educación intercultural como un megaproyecto educativo transversal; logrando abordar aspectos lingüísticos, curriculares, actitudinales y del contexto escolar. Bajo esos espacios se deben tener presentes en la vinculación del sistema educativo colombiano elementos como:

- Centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, el contexto y su cultura
- Igualdad de oportunidad en el aprendizaje, para la diversidad escolar
- Cualificación docente para el liderazgo escolar y social
- Mejorar la calidad y la pertinencia, bajo la universalidad de la educación con fines de conexión al territorio.
- Actualización de currículos, prácticas pedagógicas y didácticas.

Generando una reflexión y teniendo presentes los artículos 67 y 70 de la *Constitución Política de Colombia*. En el primero se manifiestan las garantías de la educación; en el segundo la valoración de la cultura; no son concurrentes para la nación ya que el sistema educativo colombiano no presta la calidad en la educación que manifiesta en sus leyes por la expansión y multiplicidad de la cobertura escolarizada y no escolarizada; la promoción en la equidad al cuidar a poblaciones especiales; el fortalecimiento de la institución educativa y su autonomía; el progreso de la gestión de los niveles territoriales; la promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo, logran una dignificación y profesionalización de los educadores para que la educación colombiana lleve otra dirección en su fundamento y desarrollo por las características geográficas y sociales; además, de las particularidades de no ejercer un control en los entes de cada territorio los cuales no brindan a cabalidad el servicio educativo a las comunidades minoritarias por la falta de manejo de las mismas políticas educativas y económicas del Estado. Estas políticas son un punto estratégico de recursos para aliviar los problemas nacionales, los cuales incluyen definiciones, principios y objetivos que establecen el marco normativo para el sistema de enseñanza y de los agentes educativos. También se propone abrir espacios y mejores mecanismos de participación a todos, logrando la afirmación cultural de personas en la diversidad y acoger entre todos unos tratos justos sin discriminación, estigmas, prejuicios y estereotipos para una existencia en armonía como humanidad en cada contexto. En particular, desarrollar procedimientos pedagógicos que permitan a las personas usarlos al máximo posible, y sean razonables para la eliminación de creencia hacia el desarrollo de dinámicas sociales, cognitivas, culturales, económicas, entre otras. Que apunte al reconocimiento de una pedagogía intercultural.

“La diversidad humana, es el elemento transformador de la cultura para el reconocimiento de las identidades individuales y colectivas. Que conllevan al aprovechamiento social del conocimiento acercando al pueblo a sus raíces de origen” (Gámez. W. 2021, p. 16).

En conclusión, las políticas y el sistema educativo deben apostar por la interculturalidad, ya que brinda discernimiento en la recomposición de tejido social, a partir de una representación de convivencia y reconciliación, por medio del ejercicio de la concertación, logrando avances, si se ve involucrada la sociedad en intervenir desde una mirada y puesta en marcha de la educación intercultural. En efecto se fortalece como proceso vital de formación integral y continua, como cimiento de la preservación, evolución, transferencia de valores culturales, de costumbres y cánones, de cosmovisiones y formas de estructura, estas son comprendidas como los apoyos de las identidades que cada pueblo o sociedad asume desde su cultura. Es por ello que conocer el ser desde la educación es de vital importancia ya que se logra identificar y eliminar barreras, obstáculos de comunicación y de actitud, que dificultan la capacidad de las personas de tener una participación plena en la sociedad.

La interculturalidad defiende y fortalece el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y aprecio de la diversidad cultural. Teniendo claro que todos estamos enmarcados en el itinerario de la diferencia, logrando el acercamiento a nuevos espacios de participación y conocimiento para nuestro propio reconocimiento y el de la otredad. La identidad cultural construye la realidad; enmarca mecanismo de esclarecer conflicto y está ligada a la ética como elemento equitativo para la valoración de miradas propias en la tolerancia de las características, rasgos, cosmovisiones y prácticas de los pueblos. Atribuyendo una vida sociocultural

que constituye un elemento fundamental, en las experiencias históricas y las relaciones que determinada sociedad establece y sostiene con el mundo que lo rodea.

CONCLUSIÓN

En relación con lo expuesto, incidir en una estrategia por medio de la educación intercultural en un sistema educativo colombiano, es un buen inicio para la reivindicación de derechos a las comunidades desde lo educativo, con una práctica pedagógica intercultural que responda a sus necesidades de identidad social, cultural, educativa y territorial. De esta manera apostamos a la pertinencia cultural bajo la construcción de un diálogo horizontal, respetuoso y efectivo entre los actores de la sociedad donde las diversas percepciones, intereses y perspectivas, son respetadas, concertadas y valoradas de tal manera que contribuyan a ganar espacios en una relación de armonía y equitativa. Según Leiva, “la educación intercultural es un sistema complejo de dinamización pedagógica en la que el énfasis está en las emociones, el desarrollo del talento y la creatividad por parte de todos los estudiantes, familias y docentes” (Leiva, 2017, p. 43).

La interculturalidad propone en la educación:

- La interculturalidad ayuda a la promoción de la resiliencia personal y colectiva.
- La interculturalidad estimula la creatividad y el pensamiento crítico.
- La interculturalidad es una respuesta pedagógica y social eficaz frente al racismo, la xenofobia, entre otras.
- La mediación intercultural promueve los puentes de convivencia entre personas y comunidades diversas.

Este espacio contribuye al reconocimiento de la diversidad, el respeto a las diferencias, proyectar relaciones equitativas y un enriquecimiento mutuo para el fortalecimiento de los sistemas “educación, política, economía, salud, cultura” el cual garantiza una integralidad en la formación del individuo y de la comunidad, apropiando elementos del territorio, para generar procesos competentes por medio de la interconexión, el diálogo como comunicación y el diálogo de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz. P. (1999). “El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual”. En: Sánchez Palomino, A. y otros. *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Departamento de didáctica y Organización Escolar.
- Banks, J. (1989), “Multicultural Education: Traits and Goals”, en Banks, J.A. y Banks, C.A., *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, Londres, Allyn and Bacon.
- Divulgación Dinámica. (2017). *La Educación Intercultural en el ámbito escolar*. [Artículo Web] <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/la-educacion-intercultural-ambito-escolar/>
- Leiva Olivencia, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.
- Ministerio de Educación de Colombia, [MEN], (2020). *Sistema educativo colombiano* [Artículo Web] https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-231235.html?_noredirect=1
- MEN, (2017). *Interculturalidad. Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de grupos étnicos* <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Peiró. S., Merma. G. (2012). La interculturalidad en la educación. situación y fundamentos de la educación basada intercultural en valores. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 127-139. <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623008.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Secretaría de Educación de Caquetá. (2020). *Plan territorial de formación docente*. 5-37
- Touriñán. J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 7-36.

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia



www.unad.edu.co