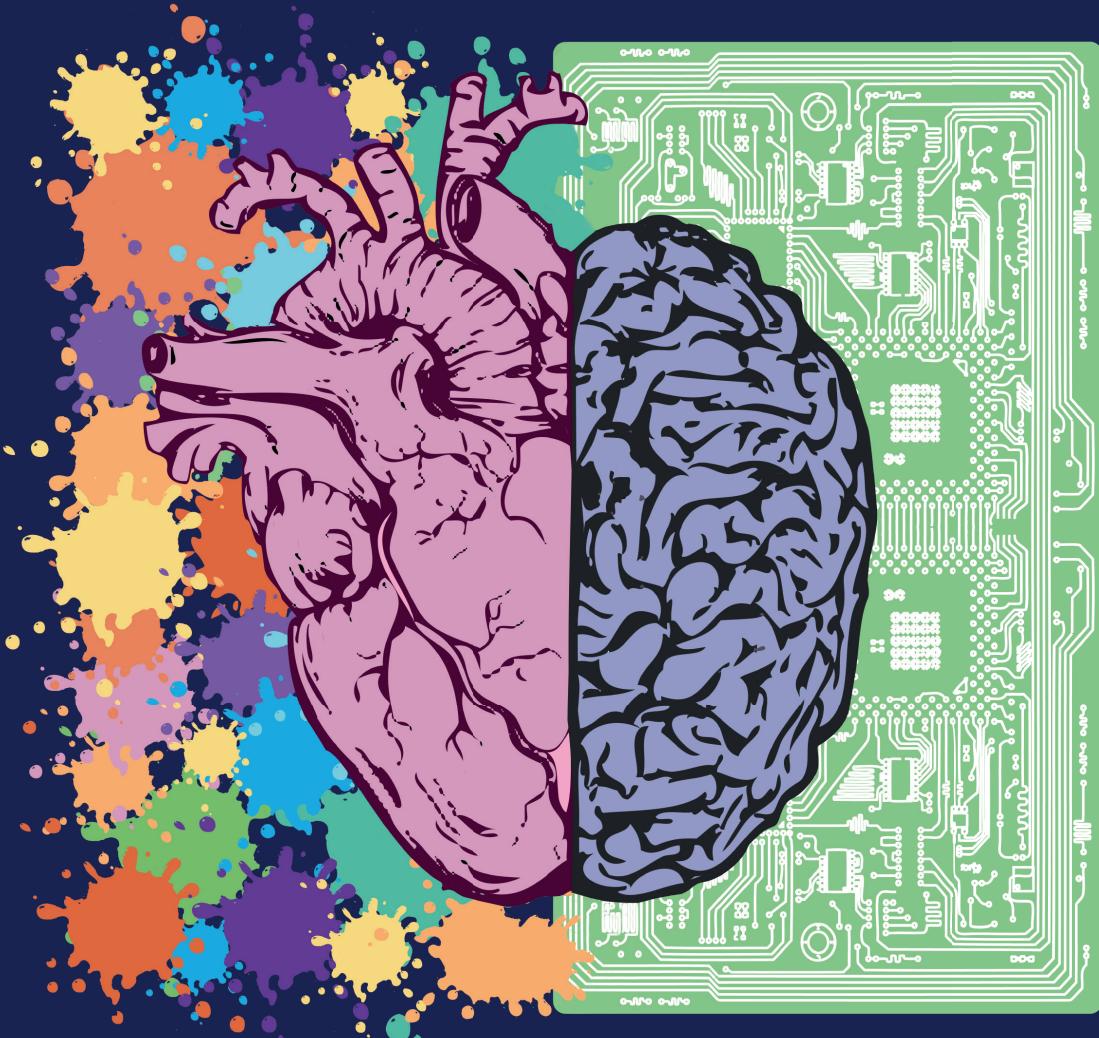


EDUCACCIÓN

SENTIPENSANTE



Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

**VOLUMEN 4
NÚMERO 1
2024**

EducAcción Sentipensante

Revista Formativa de la Escuela
de Ciencias de la Educación

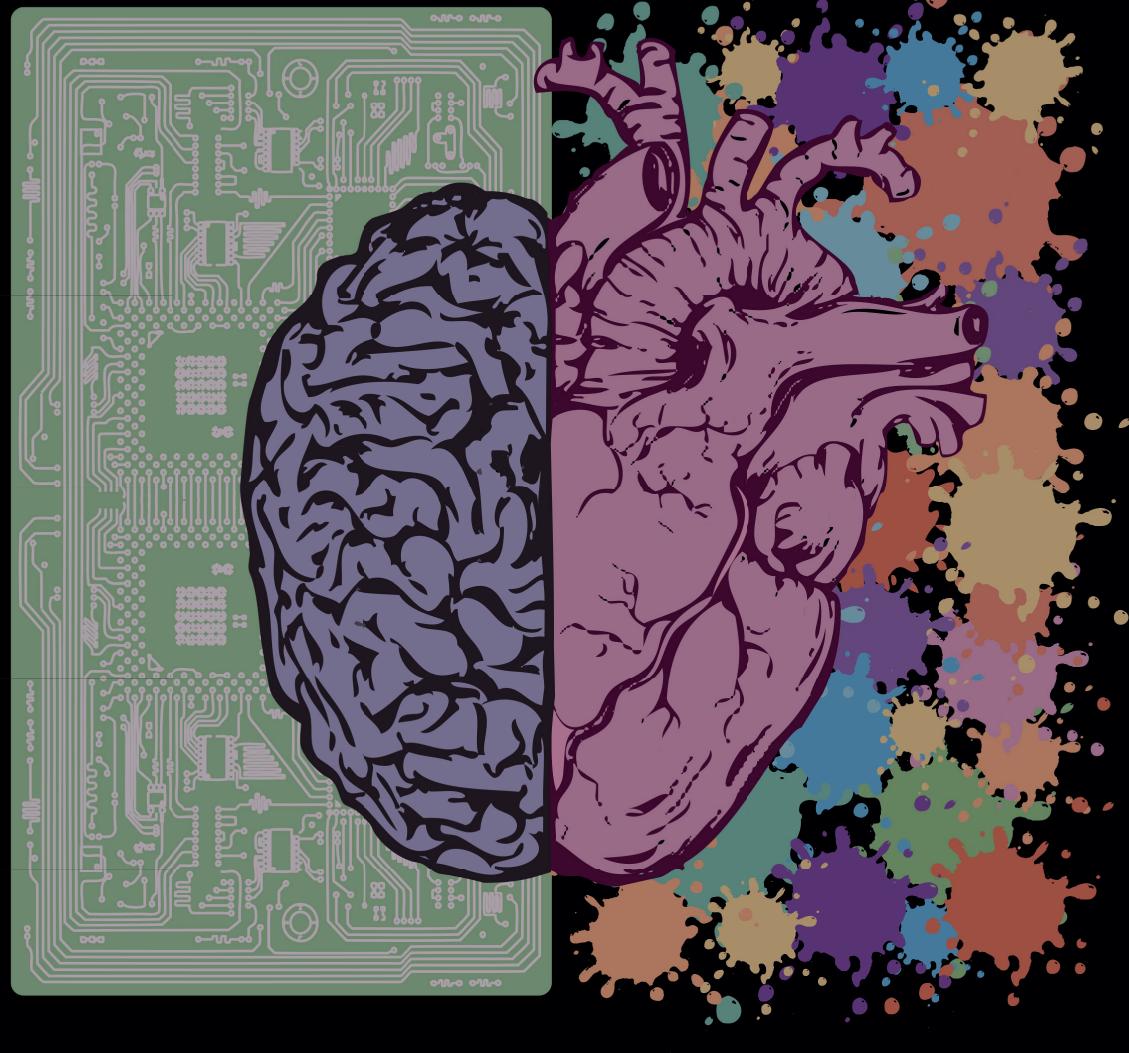
Volumen 4 Número 1 (Enero - Junio del 2024)

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 GOYENECHE

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

GINO ANDREY GUTIÉRREZ QUIMBAYO
ORIETA MERCEDES MEDINA PERTUZ
BLANCA MILENA SÁENZ CLAVIJO

MILYS KARINA RODELO MOLINA
CRISTHIAN GUILLERMO
URUEÑA CORRECHA

**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. 4 No. 1. 2024

9 Editorial

Cenaida Gómez Sáenz Ph.D.
Docente Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

11 Desarrollo de una ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa en el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD

Edwin Andrés Londoño Alape
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia.
ORCID_0000-0001-5257-1807

31 Didactic strategies used in a classroom to improve a foreign target language acquisition in university students

Alex Fernando Burbano Rosero
Universidad del Cauca, Cauca, Colombia,
ORCID_0000-0003-0605-5451

Alejandro Flor Mera
Servicio nacional de aprendizaje Sena, Cauca, Colombia
ORCID_0009-0004-8121-6934

Cristian Fernando López
Gobernación del Cauca, Cauca, Colombia
ORCID_0009-0000-5737-4589

41 Desarrollo rural y sostenible: realidades y desafíos de la educación en Colombia

Isabel Cristina Espinosa
Docente, Secretaría de Educación SED, Bogotá.
ORCID_0000-0001-5843-8222

Sandra Acevedo Zapata
Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
ORCID_0000-0003-0518-0234

55

Beneficios de la musicoterapia como estrategia en el aprendizaje de los niños en la primera infancia

Carmen Yicet Caro Ramírez

Semillero CAMINO, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

ORCID_0000-0002-1554-3978

María Isabel Benavides Suárez

Semillero CAMINO, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

ORCID_0000-0002-3728-0080

63

Codeswitching as a bridging strategy for the learning of English as a foreign language

Diana María Jaramillo Giraldo

Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

ORCID_0009-0002-5343-3064

Milly Andrea Muñoz Fandiño

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

ORCID_0000-0002-0952-6258



Editorial

Sin lugar a duda, la educación puede transformarse mediante estrategias innovadoras y enfoques que integren y potencien el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Dicha transformación debe promoverse en todos los ámbitos del contexto educativo que involucre los distintos saberes incluyendo el aprendizaje de idiomas. En la presente edición, la revista explora una serie de investigaciones que abordan los desafíos y las estrategias innovadoras en el ámbito educativo colombiano. Los artículos presentados presentan temáticas en las cuales se destaca el compromiso de los académicos con la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en los cuales se reflejan la diversidad de enfoques y estrategias que favorecen los alcances de estas iniciativas. El primer artículo, “Desarrollo de una ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa en el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD” por Edwin Andrés Londoño Alape, ilustra cómo la creación de espacios de inmersión y el diseño de una ruta compuesta por recursos educativos, servicios académicos y educativos; gestión y socialización del conocimiento pudo potenciar la adquisición del inglés y la producción de conocimiento. El autor resalta la importancia de la mejora constante en la gestión del conocimiento del inglés mediado por la tecnología en el contexto de la UNAD.

Por otro lado, el estudio de Burbano Alex, Flor Alejandro y López Cristian, titulado “Didactic strategies used in a classroom to improve a foreign target language acquisition in university students”, resalta la aplicación de metodologías dinámicas y estrategias pedagógicas basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este trabajo cualitativo no solo busca mejorar la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, sino también proporcionar herramientas prácticas para los nuevos profesores y aquellos que enseñan el idioma sin formación previa. El tercer artículo, “Desarrollo rural y sostenible: realidades y desafíos de la educación en Colombia”, propuesto por Isabel Cristina Espinosa y Sandra Acevedo Zapata analiza el impacto del desarrollo sostenible en la educación rural. Este artículo enfatiza la importancia de la

incidencia que tiene éste en el desarrollo rural y en la necesidad de integrar la educación ambiental en el currículo escolar para fomentar una conciencia crítica y sostenible entre los estudiantes. Lo cual, según la autora, es crucial para el desarrollo territorial y la conservación de los ecosistemas. Por otra parte, el artículo “La musicoterapia como estrategia de aprendizaje” presentado por Carmen Yicet Caro Ramírez y María Isabel Benavides Suárez, explora los beneficios de la musicoterapia en la primera infancia, destacando cómo la música puede mejorar la atención, concentración, habilidades sociales y creatividad de los infantes, contribuyendo significativamente a su desarrollo integral. Finalmente, el quinto artículo escrito por Diana María Jaramillo Giraldo y Milly Andrea Muñoz Fandiño, “Codeswitching as a Bridging Strategy for the Learning of English as a Foreign Language”, indaga sobre cómo la incorporación estratégica del español como primera lengua en las clases de inglés como segunda lengua, puede reducir barreras emocionales y fomentar una mayor competencia lingüística entre los estudiantes. Los hallazgos iniciales sugieren que el uso del ‘codeswitching’ reduce las barreras emocionales y fomenta el crecimiento de la conciencia lingüística, impulsando potencialmente los niveles de competencia de los estudiantes.

Como se puede observar, los enfoques y contextos en los cuales se desarrollan estas iniciativas son diversos, y los artículos presentados muestran el compromiso de los académicos con la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La revista EducAcción Sentipensante, continúa apoyando y difundiendo investigaciones de interés para quienes están comprometidos con la promoción de la excelencia educativa y el desarrollo sostenible en nuestro país.

Cenaída Gómez Sáenz Ph.D.
Docente Escuela de Ciencias
de la Educación ECEDU
Universidad Nacional Abierta y a Distancia



Desarrollo de una ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa en el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión de la UNAD

Development of a Path for Knowledge Management in English Language in the Virtual Center for Writing, Language, and Expression of UNAD.

Edwin Andrés Londoño Alape

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Bogotá, Colombia
ORCID: 0000-0001-5257-1807

RESUMEN

El Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión - CVELE, como nodo de conocimiento, busca disponer de espacios de inmersión para el aprendizaje, práctica y uso del inglés con fines de gestionar conocimiento y potenciar los procesos de aprendizaje hacia la producción de conocimiento. El desarrollo de una ruta para la gestión del conocimiento es un proyecto investigativo cuyo objetivo principal es implementar una línea de acción que gestione recursos, servicios, eventos y proyectos que aborden estas problemáticas. El proceso se desarrolló siguiendo una investigación con enfoque holístico, cuya ejecución se da por medio de fases de exploración, comparación, descripción, interacción, proyección, evaluación, entre otras, que se dan de manera interrelacionada. Se abordó una muestra de 92 centros de escritura y relacionados para un análisis comparativo y 1092 estudiantes y docentes para conocer sus intereses y necesidades, por medio de cuestionarios, matrices y entrevistas. Esta información permitió el diseño de una ruta compuesta por tres categorías principales: recursos educativos, servicios académicos y educativos y gestión y socialización del conocimiento, lo cual permitió responder al interrogante sobre cómo gestionar el conocimiento en inglés en el CVELE para beneficio de la comunidad unadista. La ruta es presentada en un portal web y se encuentra actualmente en etapa de implementación y monitoreo.

PALABRAS CLAVE:

gestión del conocimiento, centros de escritura, inglés como lengua extranjera, ambientes educativos virtuales.

ABSTRACT

The Virtual Center for Writing, Language, and Expression (CVELE in Spanish), as a knowledge node, seeks to provide immersion spaces for the learning, practice and use of English to manage knowledge and enhance learning processes towards the production of knowledge. The development of a route for knowledge management is a research project whose main objective is to implement a line of action that manages resources, services, events and projects that address these issues. The process was developed following research with a holistic approach, whose execution occurs through phases of exploration, comparison, description, interaction, projection, evaluation, among others, that occur in an interrelated manner. A sample of 92 writing and related centers was approached for comparative analysis and 1092 students and teachers to learn about their interests and needs, employing questionnaires, matrices and interviews. This information allowed the design of a route composed of three main categories: educational resources, academic and educational services, and management and socialization of knowledge, which made it possible to answer the question of how to manage knowledge in English in CVELE for the benefit of the unadista community. The route is presented in a web portal and is currently in the implementation and monitoring stage.

KEYWORDS:

knowledge management, writing centers, English as a foreign language, virtual educational environments.

INTRODUCCIÓN

Existe actualmente una amplia literatura especializada sobre los centros de escritura y relacionados a nivel nacional y global, impulsada por la necesidad de apoyar a los estudiantes universitarios en el desarrollo de la escritura académica, competencias comunicativas y la investigación en estos campos (Calle-Álvarez, 2017; Lunsford, 1991; Murphy & Stay, 2006; Thaiss, 2012; Waigandt et al., 2021). Sin embargo, la mayoría de esta literatura se ha reportado en centros de modalidad presencial, ya que las instituciones de educación superior aún muestran limitaciones y reservas para innovar en el ámbito de la educación virtual. En Colombia, solo dos centros se autodenominan como virtuales: el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión (CVELE) de la UNAD y el Centro Virtual de Lectura y Escritura de la UDI. La situación es similar en Latinoamérica, con algunos centros en países como México y Argentina.

Ante este contexto, y considerando la naturaleza abierta y a distancia de la UNAD, el CVELE nació en 2013 en la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU de la UNAD como una iniciativa del Grupo de Investigación UMBRAL, con el objetivo de crear un ambiente educativo virtual para la práctica de comprensión y producción de textos, el desarrollo de procesos de formación profesional, la educación inclusiva y la investigación en diversas disciplinas relacionadas para contribuir así con la construcción de conocimiento en beneficio de la comunidad unadista.

Este centro afronta en la actualidad varios retos, como el de abordar otras lenguas de estudio, pues actualmente se desarrolla en español; promover el aprendizaje y la comunicación en dichas lenguas; actualizar y complementar su oferta didáctica y académica

de acuerdo con tendencias actuales y necesidades de las poblaciones que atiende; potenciar los procesos de investigación, internacionalización, desarrollo comunitario con miras a gestionar el conocimiento, de modo que se aumente la productividad científica, el trabajo comunitario y en definitiva el impacto sobre la comunidad académica y los entornos que lo rodean.

Con estos fines nace el proyecto de investigación “Implementación de una ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa, en el CVELE de la UNAD” del Grupo de investigación VIRTUALEX que busca abordar estas problemáticas por medio de una serie de acciones educativas que contienen nuevos recursos, servicios, desarrollo de proyectos y eventos, entre otras, lo cual constituye la ruta mencionada.

Este artículo da cuenta, primeramente, de algunos referentes teóricos que se tuvieron en cuenta y de la metodología del proceso desarrollado, el cual se dinamizó en cuatro etapas: el establecimiento del estado del arte actual sobre centros relacionados con el CVELE, por medio de un análisis comparativo; la indagación sobre las necesidades educativas de la comunidad educativa de la ECEDU de la UNAD; el establecimiento de la ruta para la gestión del conocimiento como respuesta al estado del arte de los centros y a las necesidades de la comunidad; la implementación y monitoreo de dicha ruta. En los resultados veremos la forma en que se ejecutaron estas etapas, los instrumentos aplicados, los hallazgos y cómo estos representaron los insumos para la construcción de la ruta y todo lo que ella contiene. La discusión y las conclusiones nos presentan cómo la información obtenida de las muestras representó tendencias, necesidades y oportunidades de mejora, tanto para los centros analizados como para el CVELE, cómo esto se ve reflejado

en la estructura didáctica propuesta, otros objetivos logrados gracias al proyecto y posibilidades de investigación adicional que puede surgir del proceso desarrollado.

MARCO TEÓRICO

AMBIENTES EDUCATIVOS VIRTUALES (AEV) PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Para hablar de los AEV es necesario remitirnos a los AVA por ser el concepto más popularizado globalmente y por ser la innovación del aprendizaje basado en computador que, de acuerdo con Valencia et al. (2014), integró las herramientas digitales de comunicación, los contenidos de aprendizaje en concordancia con un diseño instruccional y la gestión técnica y telemática de acceso a las redes.

Martínez et al. (2011) establecen que los ambientes de aprendizaje basados en el uso de la tecnología y los recursos digitales son mediadores en el proceso de aprendizaje a través de las actividades didácticas que proponen. Esto se debe a que facilitan la interacción e interrelación dentro de un proceso de comunicación, potenciando así la construcción y reconstrucción de conocimientos y significados y la formación de hábitos y actitudes dentro de un marco común a todos los implicados en el proceso educativo.

Esto presupone que estos ambientes son espacios académicos constituidos de manera integral y holística para la gestión del aprendizaje virtual (Florencia, 2018) y se constituyen a partir de un conjunto de entornos donde el aprendiente puede encontrar la información requerida para desarrollar un aprendizaje autónomo, significativo y aplicado, junto con espacios para la interacción de manera sincrónica y asincrónica con otros actores académicos (Sánchez y Moreno, 2021).

No obstante, la concepción de estos ambientes se configura como un proceso vivo, y por ende dinámico, debido a la constante evolución de las tecnologías digitales (Alves et al., 2017) y a las nuevas características y potencialidades que se le van atribuyendo conforme las ciencias de la educación y las tecnologías van desarrollándose.

Esto significa que, además de facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de un despliegue curricular, estos entornos son también capaces de crear y gestionar conocimiento, lo cual puede hacerse en el marco de la investigación social con enfoque participativo, ya que este permite la producción de conocimiento transformador a través de estrategias dialógicas como el debate, la reflexión y la construcción colectiva de saberes (García-Vásquez y Tejera, 2013).

En concordancia con esto, los AEV van más allá de una instrucción didáctica con fines de adquisición de conocimientos disciplinares, sino que requieren que todas las habilidades desarrolladas sean utilizadas para construir conocimiento propio, desarrollar potencialidades que sean de utilidad para el desarrollo humano y crear conocimiento nuevo como aporte a las disciplinas y a las comunidades. Todo esto se logra por medio de los procesos de gestión del conocimiento que son los que permiten la aplicabilidad del conocimiento.

Farfán y Garzón (2006) establecen que la gestión del conocimiento tiene como objetivo generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito y explícito existente en un determinado espacio, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo. Afirman que la gestión del conocimiento logra, entre otras, identificar la fuente de conocimiento y cómo convertirla y distribuirla para la generación de capital intelectual; realizar investigaciones y desarrollo de actividades

que le dan una concepción de permanente innovación y mejora de cada uno de los procesos que se realizan; establecer mecanismos de seguimiento que midan los resultados del conocimiento que se genera; hacer más eficientes y asertivos los procesos de toma de decisiones y ejecución de los mismos, utilizando todos los recursos que se poseen, optimizando así el rendimiento y capacidad de respuesta; multiplicar el conocimiento, al llevarlo de lo individual a lo colectivo.

En este orden de ideas, es inequívoco afirmar que la gestión del conocimiento se refiere a la capacidad de aprender y generar conocimiento nuevo o mejorar el que existe.

En concordancia con García-Vásquez y Tejera (2013), la gestión del conocimiento en entornos virtuales trasciende la instrucción educativa que se da en la virtualidad y permea los entornos físicos sociales. Gracias a esto, el conocimiento se difunde multilinéalmente en sistemas de nodos complejos, el liderazgo se torna múltiple y distribuido espontáneamente de manera cambiante, lo que condiciona de forma indispensable aprender a reaprender constantemente (Alfonso y Ponjuán, 2016).

CENTROS DE ESCRITURA Y COMUNICACIÓN EN GENERAL

Existen en la actualidad una gran variedad y cantidad de unidades de servicio, ofertadas especialmente por instituciones de educación superior, que abordan una serie de problemáticas y temáticas relacionadas con las habilidades comunicativas y proponen una variedad de recursos y servicios para que sus estudiantes potencien dichas habilidades. Estas unidades abordan estas temáticas desde diversos campos, perspectivas y enfoques según sus intereses y necesidades. Por ejemplo, en Colombia

existen los “centros de español”, como el de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz y la Universidad de Ibagué; los “centros de lectura, escritura y oralidad”, como el de la Universidad Francisco de Paula Santander y la Universidad de la Salle; los “laboratorios de escritura y oralidad”, como el de la Institución Universitaria de Envigado y la Universidad Escuela de Ingeniería de Antioquia. No obstante, la denominación más popular que persiste es la de “centros de escritura”, teniendo la mayor cantidad no solo en el país, sino también en el mundo. El Colegio Aspaen Juanambú, la Universidad de Manizales y la Universidad del Cauca son algunas de las instituciones que centran su interés en la escritura.

Por persistencia nos referimos a que la denominación de “centro de escritura” fue una de las primeras en aparecer en los Estados Unidos de América y en Gran Bretaña a comienzos del siglo XX, pero es a partir de los años setenta que se popularizan en el mundo (Boquet, 1999; Carino, 1995; North, 1984; Waller, 2002). En los países latinoamericanos, el apogeo de estos centros se dio a inicios del siglo XXI (Gavari y Tenca, 2017). En sus inicios, estos centros tenían la intención principal de abordar aquellos estudiantes que tenían problemas especialmente con la escritura y la dinámica se daba a través de tutorías que se impartían para superar dichas dificultades. Con el tiempo, la didáctica y la investigación educativa sustentaron el potencial de estos espacios como aporte significativo a la formación de los profesionales y gracias a esto, en la actualidad, la mayoría de las instituciones ya no los ven como meros espacios académicos para trabajar la escritura, sino que son percibidos como espacios para la producción intelectual, la investigación y la innovación. Algunos ejemplos son el Laboratorio Internacional de Escritura, de la Universidad George August de Göttingen en Alemania; el CVELE,

de la UNAD en Colombia; el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en República Dominicana; y el Laboratorio de Pensamiento y Lenguajes, de la Universidad el Bosque en Colombia.

Estas nuevas visiones han logrado así que estas comunidades vayan más allá de la escritura académica desde un enfoque técnico y aborden uno más integral y holístico de la formación respecto a las habilidades comunicativas, a los procesos de aprendizaje, al desarrollo de las habilidades cognitivas, metacognitivas, socioemocionales, entre otras. Núñez (2013), asevera que además del desarrollo de estas capacidades, los centros tienen el potencial de fomentar la investigación en lectoescritura, la formación multidisciplinar de los profesionales de la educación, el desarrollo de recursos de aprendizaje, entre otros alcances. Esto ha llevado a que las dinámicas de los centros incluyan, además de las tutorías y los recursos educativos, talleres académicos, prácticas profesionales, eventos de difusión y apropiación del conocimiento, desarrollo de proyectos educativos e investigativos, entre otras acciones que contribuyen a los objetivos que cada centro establece para sí.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo la perspectiva de la investigación con enfoque holístico, desarrollada principalmente por Hurtado (2007), donde se integraron diversos objetivos de investigación (exploración, descripción, comparación, análisis, explicación, predicción, proyección, interacción, confirmación y evaluación) de manera complementaria para poder llevar a cabo un proceso metódico, dinámico, global y evolutivo. Estos objetivos se establecieron como etapas o fases dentro de esta

investigación, que interactuaron entre sí de manera simultánea e interrelacionada a lo largo del proceso para estudiar los problemas abordados a profundidad. A continuación se describe esta interrelación, donde las fases de la investigación holística fueron las que guiaron los procedimientos de este estudio y se conectaron con los objetivos establecidos y con los métodos para la recolección de la información y su tratamiento.

FASES EXPLORATORIA, COMPARATIVA Y DESCRIPTIVA

En estas fases se desarrolló el primer objetivo de la investigación que buscaba establecer tendencias, necesidades y oportunidades para el diseño de la ruta de gestión del conocimiento, por medio de un análisis contrastivo de centros de escritura y relacionados nacionales e internacionales. Así se analizó un total de 92 centros de manera independiente, pero también como un todo, para conocer sus dinámicas, las tendencias actuales dentro de ellos, las necesidades y oportunidades de mejora que se podían identificar para poder saber lo que se podría incluir dentro del CVELE. Para este análisis se utilizó el método comparativo-contrastivo y los instrumentos aplicados fueron una matriz de rastreo documental, digital y empírico, cuyas categorías y criterios exploraron el campo de estos centros para categorizarlos y analizarlos, y una matriz analítica contrastiva que permitió comparar lo que estos centros ofrecían en cuanto a sus dinámicas, propósitos, beneficiarios, disciplinas, tipologías de servicios académicos, recursos educativos, proyectos, etcétera. Todos estos fueron insumos esenciales para proyectar una ruta que fuera diferenciadora, integral y actual. Estas etapas permitieron establecer una fundamentación teórica, metodológica y pedagógica, ya que de los hallazgos pudimos establecer ideas para implementar en la ruta a aplicar en el CVELE.

FASES INTERACTIVA Y ANALÍTICA

Esta fase desarrolló el segundo objetivo que buscaba determinar las necesidades e intereses que presenta la comunidad educativa de la ECEDU, en el marco de la construcción de la ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa dentro del CVELE. Esta indagación se refiere a problemas que afronta la comunidad académica, vacíos dentro de los componentes disciplinares de los programas, oportunidades de mejorar cosas o aspectos ya existentes o inexistentes. Los instrumentos utilizados fueron formatos de cuestionarios para encuestas y entrevistas y unos talleres focalizados para identificar las problemáticas existentes en todos los 11 programas de licenciatura, especializaciones y maestrías de la ECEDU. Estos instrumentos se aplicaron al cuerpo docente, estudiantil y directivo de estos programas y los resultados nos llevaron a proponer diversas tipologías de servicios, recursos, eventos y proyectos que respondieran a dichas necesidades.

FASES PROYECTIVA, EXPLICATIVA Y PREDICTIVA

El tercer objetivo del proyecto que se relaciona con estas fases fue diseñar el portafolio de servicios, recursos, eventos y proyectos de la ruta para su implementación en el CVELE, como respuesta a los hallazgos del análisis de los centros y a las necesidades de la comunidad educativa. Se hicieron los diseños y maquetación de los recursos a crear, se planearon los servicios a ofertar, los proyectos a gestionar, los eventos a organizar y demás. Para esto se usaron unos guiones de maquetación y unos formatos de procedimientos como instrumentos para trazar una ruta de uso que fuera coherente, organizada y sistemática con las necesidades de base, los fundamentos epistemológicos

de los programas y los propósitos de esta investigación. La propuesta en general fue sustentada ante la comunidad académica para ser analizada, mejorada y finalmente validada.

FASES CONFIRMATORIA Y EVALUATIVA

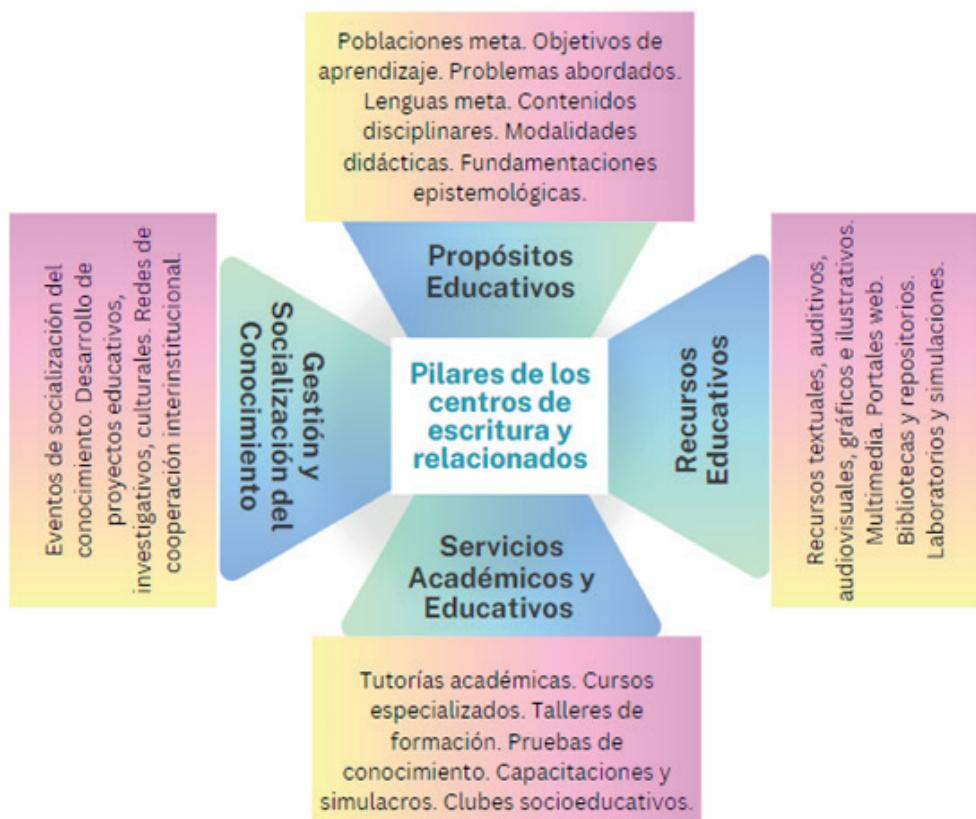
Estas fases corresponden, primeramente, a la puesta en marcha de la ruta de gestión del conocimiento en el CVELE, en donde todos los elementos propuestos se ofertaron en coherencia con los principios y objetivos sobre los cuales fueron creados. Para esta implementación se estableció un cuarto objetivo que buscaba evaluar la propuesta de la ruta en el portal web del CVELE. La técnica para esta evaluación fue una triangulación de fuentes, la cual consistió en obtener información acerca de la propuesta, proveniente de los diversos actores involucrados, documentos y registros. Esto permitió complementar información y corroborarla. Así se confrontaron las necesidades establecidas del análisis de los centros en el país y en el extranjero y las necesidades y oportunidades establecidas en los programas académicos de la ECEDU con las propuestas que se hicieron para la ruta. Estas fases también abordaron el proceso de dar a conocer los resultados a las personas e instituciones interesadas y directamente involucradas y recibir realimentación en pro del mejoramiento de la ruta. La difusión consistió en dar a conocer los resultados de la investigación, sus alcances e implicaciones a través de unas acciones que permitieron la divulgación del conocimiento obtenido del proceso por medio de un libro producto de la investigación, dos artículos científicos y dos ponencias en eventos internacionales.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta el desarrollo de la primera fase de la investigación, sobre el análisis de los centros relacionados con las mismas temáticas del CVELE, se establecieron unas categorías de análisis, las cuales permitieron el estudio de los componentes de dichos centros. Estas cuatro categorías, resaltadas en color azul en la figura 1, surgieron del estado del arte relacionado con la investigación hecha a estas comunidades, de los marcos teóricos, filosóficos y metodológicos establecidos

para el desarrollo del proyecto, así como de un análisis preliminar de los centros seleccionados para la muestra. Sin embargo, nos dimos cuenta de que estas categorías tenían una base epistemológica tan sólida que no solo las utilizamos para el análisis, sino que decidimos proponerlas como los principales pilares sobre los cuales se debería concebir todo centro presente y futuro. Es decir, que estos pilares se establecieron como la ruta para la dinamización del conocimiento en el CVELE.

Figura 1. Categorías de análisis de los centros de escritura y relacionados.



Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías están conformadas a su vez por una serie de principios, metodologías, tipologías de recursos y dinámicas que son las facilitadoras de los procesos de la gestión del conocimiento. En la figura 1 se visibilizan en los rectángulos externos. Así, en el establecimiento de los propósitos educativos de un centro de esta naturaleza, es necesario analizar, establecer y sustentar unos objetivos de aprendizaje, la población que se beneficiará de él, los contenidos y los problemas que se abordarán para su tratamiento, las modalidades de trabajo, los principios teóricos, filosóficos, teóricos en los que se basa el centro, entre otros aspectos. Todos estos elementos deben interrelacionarse y fundamentarse para asegurar la coherencia del centro.

En los recursos educativos es necesario contar con una gran variedad y calidad de materiales digitales e impresos, de todas las tipologías, así como el acceso a portales, bibliotecas, laboratorios y otros espacios virtuales y físicos para poder materializar los propósitos educativos. Para su diseño se deben tener en cuenta todos los aspectos de los propósitos educativos para garantizar su coherencia,

Respecto a los servicios educativos, estos suelen requerir de una interacción humana presencial y mediada por tecnologías y pueden tomar varias formas, como, por ejemplo, a través de talleres, tutorías, cursos, clubes, entre otros y pueden desarrollarse

bajo diversas modalidades. Estos servicios deberán usar los recursos educativos establecidos y ser coherentes con los propósitos educativos.

Finalmente, la gestión y socialización del conocimiento se relaciona con las acciones que se pueden proponer para generar y difundir nuevo conocimiento, para lo cual es necesario adelantar acciones investigativas, proyectos de todo tipo, alianzas con otras instituciones, eventos académicos, entre otras acciones. Todas estas iniciativas son necesarias si realmente se quiere impactar en las poblaciones beneficiarias de los centros y si se quieren percibir como espacios generadores de conocimiento.

Como podemos ver, existe una interrelación entre todos estos componentes, los cuales interactúan entre sí para que haya un impacto real. Cada componente puede funcionar de manera aislada, pero sus funciones serían diferentes y limitadas a lo que se espera de un AEV para la gestión del conocimiento.

Posterior al establecimiento de las categorías, se procedió a analizar los centros elegidos: 46 ubicados en todas las regiones del país y otros 46 de 17 países diferentes, por medio de los diferentes instrumentos y técnicas de análisis. La tabla 1 da cuenta de los aspectos generales que se analizaron y los hallazgos generales, en relación con el primer objetivo del proyecto.



Tabla 1. Resultados análisis a centros

		Frecuencia	Porcentaje
Modalidad	Mixto	55	59.8
	Virtual	15	16.3
	Presencial	22	23.9
Temas/contenidos	Escritura académica	84	30.2
	Lectura académica	55	19.8
	Expresión oral	32	11.5
Campos del saber	Comunicación	92	100.0
	Investigación	62	67.4
	Lingüística	55	59.8
Recursos digitales	Textuales	80	87.0
	Videos educativos	40	43.5
	Gráficos e ilustrativos	20	21.7
Recursos educativos	Bibliotecas	42	31.1
	Portales web	39	43.0
Servicios educativos	Asesorías/tutorías	73	27.2
	Talleres prácticos	53	19.8
	Cursos	26	9.7
Eventos académicos	Talleres educativos	42	31.1
	Congresos o similares	18	13.3
	Capacitaciones	12	8.9
Redes interinstitucionales	Movilidad académica	7	6.5
	Certificaciones	14	15.2
	Proyectos	5	4.7
Fundamentos epistemológicos	Sí	15	16.3
	No	77	83.7
Lenguas de estudio	Español	62	67.4
	Inglés	14	15.2
	Francés	5	5.1

Fuente: Elaboración propia.

Vemos a la izquierda las diferentes categorías que fueron incluidas en la matriz de análisis y al frente los temas o aspectos específicos

que queríamos indagar en los centros. En esta tabla se incluyeron únicamente los temas que obtuvieron una mayor puntuación

en el instrumento; es decir, que tenían una mayor “frecuencia”, lo que significa que no todos fueron incluidos aquí por ser muchos. Por ejemplo, los temas/contenidos identificados fueron alrededor de 15, tales como la escritura creativa y la literatura; los campos del saber suman nueve, como el aprendizaje y la sociolingüística; tanto los recursos digitales como los educativos incluyen, adicionalmente, multimedia, auditivos, actividades gamificadas, aplicaciones basadas en inteligencia artificial, diccionarios digitales, entre otros. Los servicios también incluyeron preparación a exámenes, laboratorios, clubes y cinco más; y los eventos contienen cuatro más.

Es importante aclarar que absolutamente todos los aspectos incluidos en las categorías fueron tenidos en cuenta para el diseño de la ruta propuesta, pues todos son de gran relevancia para los procesos educativos, independientemente de que pocos centros los aborden. De hecho, la inexistencia o poca frecuencia de dichos temas son una de las principales motivaciones para ser incluidos en el CVELE. En la sección de Discusión se detalla este asunto.

De la tabla 1 podemos ver entonces que la modalidad en la que la mayoría de los centros ejecuta sus acciones es la mixta, correspondiente a 55 centros (59.8 % del total de la muestra), seguido por la modalidad presencial y por último la virtualidad. De los temas, entendemos que la escritura académica es la más popular en la mayoría de los centros (84), seguido de la lectura académica en 55 centros. Sobre esto, aclaramos que los temas no son exclusivos, por lo que la mayoría de los centros no se centra en un único tema, sino en varios. Esto sucede también con las demás categorías. Respecto a los fundamentos epistemológicos, vemos que en solo 15 encontramos algún tipo de referente teórico o metodológico y

la lengua que más se estudia, tanto como lengua materna como extranjera, es el español (67.4 %), seguido del inglés (15.2 %).

Respecto al estudio de las necesidades de la ECEDU, varias poblaciones fueron abordadas por medio de varios instrumentos, los cuales tenían variaciones en el contenido, dado que cada población cuenta con sus propios intereses, necesidades, visiones y expectativas. La “muestra 1” contó con la participación de 24 docentes de la Licenciatura y la Maestría en Inglés por medio de un cuestionario; la “muestra 2” pertenecía al cuerpo docente de los demás programas de la ECEDU (9), de los cuales 88 docentes respondieron a otro cuestionario; la “muestra 3”, conformada por el cuerpo estudiantil de la Licenciatura y Maestría en Inglés, contó con la participación de 464 estudiantes; de la “muestra 4”, conformada por el cuerpo estudiantil de los demás programas (9), respondieron 510 estudiantes. Finalmente, la “muestra 5” estuvo conformada por diez directivos de la ECEDU que participaron de una entrevista semiestructurada. Así, el total de respondientes a los diferentes instrumentos fue de 1 096 personas. Todos estos instrumentos abordaron preguntas relacionadas con los tipos de recursos de su interés, los temas disciplinares que deseaban abordar y profundizar, los servicios que les gustaría ver en el CVELE, los procesos académicos en los que requieren mayor asistencia, entre otros asuntos. Todos relacionados con las categorías establecidas. En las siguientes tablas se muestran los resultados cuantitativos de las preguntas que tuvieron más aceptación debido a la cantidad de respuestas dada.

Tabla 2. Resultados de la pregunta relacionada con los recursos educativos.

		Audiovisuales	Auditivos	Gráficos	Ilustrativos	Textuales	Otros	Total
Muestra 1	Frecuencia	19	9	6	12	7	0.0	53
	Porcentaje	35.8	17.1	11.3	22.6	13.2	0.0	100
Muestra 2	Frecuencia	69	49	31	37	41	4	231
	Porcentaje	29.9	21.2	13.4	16.0	17.7	1.8	100
Muestra 3	Frecuencia	416	192	195	234	161	4	1202
	Porcentaje	34.6	16.0	16.2	19.5	13.4	0.3	100
Muestra 4	Frecuencia	423	215	213	244	189	3	1287
	Porcentaje	32.9	16.7	16.6	19.0	14.7	0.3	100
Muestra 5	Frecuencia	9	6	6	6	8	3	38
	Porcentaje	23.7	15.8	15.8	15.8	21.0	7.9	100

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta buscaba indagar sobre las tipologías de recursos que más le interesaba a las cinco poblaciones abordadas. Podemos ver, por ejemplo, que los recursos audiovisuales es el tipo de recursos que más le interesa a la muestra 1; es decir, a los docentes de inglés, con 19 respuestas de 24 encuestados. Esto equivale al 35.8% del total de respuestas de todos las tipologías de recursos, que fue de 53. El segundo tipo de recurso de interés son los ilustrativos, seleccionado por 12 docentes. Los recursos audiovisuales también son los predilectos para 69 docentes de los demás programas académicos, correspondiente a la muestra 2, seguido de los auditivos, seleccionado por 49 docentes (21.2%).

Para el caso de los estudiantes de inglés (muestra 3), los audiovisuales también fueron escogidos por 416 de ellos, seguidos de los ilustrativos, por 234. Estos mismos recursos coinciden para los estudiantes de los demás programas (muestra 4), con 423 y 244 selecciones respectivamente.

Finalmente, para la muestra de directivos (muestra 5), los recursos más significativos para ellos son los audiovisuales y los textuales, aunque esto no coincide con las respuestas de las muestras 3 y 4, pues lo textual es lo que menos les interesa.

Es importante aclarar que en cuanto a los docentes, se buscaba indagar sobre lo que a ellos les interesaba dentro de su rol de profesionales, pero también sobre lo que ellos consideraban que era importante para los estudiantes. Esto permitió que ambas poblaciones se vean beneficiadas de la apuesta educativa que se hace en el CVELE.



Tabla 3. Resultados de la pregunta relacionada con los servicios académicos y educativos.

	Muestra 1		Muestra 2		Muestra 3		Muestra 4		Muestra 5	
	Frec.	Porcent.								
Asesorías	13	15.9	50	16.1	264	13.2	284	15.4	10	15.4
B-learning	5	6.1	18	5.8	164	8.2	164	8.9	3	4.6
Capacitaciones	9	11.0	36	11.6	232	11.6	278	15.1	7	10.8
Charlas	5	6.1	25	8.1	160	8.0	187	10.1	6	9.2
Cine-foros	8	9.8	31	10.0	143	7.2	143	7.8	6	9.2
Cursos	5	6.1	36	11.6	207	10.4	219	11.9	7	10.8
Clubes	14	17.1	48	15.5	232	11.6	173	9.4	5	7.7
Simulacros	5	6.1	27	8.7	143	7.2	163	8.8	4	6.1
Talleres	11	13.4	39	12.6	204	10.2	234	12.7	8	12.4
Convocatorias	7	8.5	N/A	N/A	90	4.5	N/A	N/A	3	4.6
Redes académicas	N/A	N/A	N/A	N/A	76	3.8	N/A	N/A	3	4.6
Observatorio laboral	N/A	N/A	N/A	N/A	79	4.0	N/A	N/A	3	4.6
Total	82	100	310	100	1994	100	1845	100	65	100

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 muestra los resultados de la pregunta que indagaba sobre los tipos de servicios que les gustaría que se abordaran en el CVELE, para lo que los docentes de inglés respondieron que los clubes de diversas tipologías (14 respuestas) y las asesorías (13 respuestas) era lo que más requerían, tanto ellos como los estudiantes. Esto coincide con las respuestas de los docentes de los demás programas, pues de 310 respuestas obtenidas de 88 docentes, 50 fueron para las asesorías y 48 para los clubes. Para ambos grupos de docentes, acciones en B-learning, las charlas y los simulacros obtuvieron la menor cantidad de respuestas.

En cuanto a los grupos de estudiantes, la muestra 3 seleccionó las asesorías o tutorías como su favorita (264 respuestas), seguido de las capacitaciones (232) y los clubes (232). La muestra 4 se inclinó también por las

asesorías (284), las capacitaciones (278) y los talleres (234) en tercer lugar. Estos mismos tres servicios coinciden para los directivos de los programas. Las opciones que aparecen como “N/A” en algunas muestras, significa que para ellos no se incluyó esa opción en los cuestionarios.

Es importante aclarar que de todos los asuntos indagados los que tuvieron una menor elección por ser de menos interés para las poblaciones, fueron igualmente tenidos en cuenta para nuestra ruta, pues en todo caso tuvieron una votación y en realidad son importantes para alcanzar los propósitos. Algunos ejemplos de ellos son las expresiones artísticas y culturales, los laboratorios virtuales, el conocimiento pedagógico, los pódfcast, las bibliotecas digitales, los programas televisivos y radiales, los proyectos aplicados y de innovación,

etcétera. Pero esto obedece no solo a incluir lo importante para las minorías, sino también a lo hallado en el análisis a los centros, pues recordemos que un propósito del CVELE- inglés es también seguir las tendencias nacionales e internacionales y abordar los aspectos que estos centros poco o nada promueven. A continuación, presentamos más detalles de estos hallazgos.

DISCUSIÓN

Recordemos que, respecto al primer proceso desarrollado, el objetivo era identificar las tendencias frente a lo que actualmente hacen estos centros: sus dinámicas, recursos, servicios, problemas abordados y demás, para entender el estado del arte y tener un punto de partida para nuestro CVELE en inglés. Las tablas 1, 2 y 3 nos muestran varias de las tendencias. Pero adicional a esto, también buscábamos con ello establecer las necesidades, los vacíos y las oportunidades de mejora que hay en ellos, de modo que esto también realimentaría el CVELE. A este respecto, podemos mencionar que, a pesar de que todos los centros son efectivos para sus propósitos, hay aspectos que es necesario tener en cuenta. Por ejemplo, hay un número significativo de ellos que aseguran abordar varios temas, pero únicamente la escritura es abordada o enfatizada. Consideramos que estos tienen el potencial de abordar la escritura desde otros enfoques educativos e incluir otros temas comunicativos que se pueden interrelacionar. Igualmente, hay otros centros que aseguran abordar temas y enfoques relacionados con la investigación, el pensamiento crítico y la creatividad, pero en sus iniciativas esto es poco evidenciable.

Frente a los recursos, los multimedia son mencionados en los objetivos de la mayoría

de los centros, pero solo el 43.48% los ofrece a su comunidad, y estos recursos están limitados únicamente a los videos educativos, no incluyendo otros formatos como los programas televisivos, publicidad y otros videos auténticos. Frente a ellos, consideramos necesario expandir el conocimiento y la oferta para mayor satisfacción. Por otro lado, la inexistencia también fue un factor común. Por ejemplo, no se hallaron convenios interbibliotecarios en ninguno de los centros analizados o proyectos interinstitucionales de cualquier clase. En el 80.4 % de los centros (74) no se evidenció el desarrollo de algún tipo de proyecto, lo cual debería llevarse a cabo, pues varios centros lo incluyen en sus objetivos, pero no en la práctica y varios centros aseguran ser centros para la investigación y el desarrollo intelectual. Adicional a esto, en 42 centros (31.1 %) no se evidenció el desarrollo de algún tipo de evento de socialización del conocimiento, práctica profesional, desarrollo de habilidades o cualquier otro relacionado con la categoría.

Frente a los servicios, encontramos que muchos centros abordaban las tutorías con un enfoque técnico destinado a ayudar en la realización de tareas, por lo que es necesario potenciarlas con miras a la gestión del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la vida, que es el enfoque que adoptamos en nuestro CVELE- inglés. De igual manera, de la muestra de 92 centros, solo en 17 se evidenciaron asesorías para el desarrollo de proyectos en cualquier tipología, en 29 para desarrollar habilidades investigativas y en 5 centros no se evidenció ningún otro servicio aparte de las asesorías. La preparación para exámenes de estado y la consejería estudiantil son otros servicios hallados, aunque en pocos centros, por lo que se pueden potenciar allí.

Ruta para la Gestión del Conocimiento en Lengua Inglesa

Teniendo en cuenta la ejecución de cada etapa de la investigación, los análisis realizados nos

llevaron a concretar el diseño del portafolio de recursos que serían ofertados en el CVELE en inglés. El proceso en general se desarrolló en varias etapas, ilustradas en la figura 2.

Figura 2. Etapas del diseño de la ruta para la gestión del conocimiento en inglés en el CVELE.



Fuente: Elaboración propia.

Como informamos, esta ruta está compuesta entonces de los componentes incluidos en la Figura 1, la cual hemos establecido como la estructura principal sobre la cual todo centro debería construirse. Así, una vez ejecutadas todas las etapas y sus diversos procesos, y

de haber diseñado los recursos y planeado las actividades académicas, se diseñó el sitio web del CVELE-inglés con la siguiente estructura y acciones:

Tabla 4. Organización del portal web del CVELE-inglés

1. Educational Resources	2. Academic and Educational Services	3. Knowledge Management and Socialization
Subcategorías	Subcategorías	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> Written expression (Writing) Written comprehension (Reading) Oral comprehension (Listening) Oral expression (Speaking) Language teaching/learning Artistic expression Culture and communication Pedagogical knowledge Research 	<ul style="list-style-type: none"> Academic Workshops Tutoring and Academic advice Online Language Community Academic Interaction and Social Participation Communities (CIPAS) Research Groups and seedbeds English club. 	<ul style="list-style-type: none"> Scientific productivity Calls for publications International Congress on Pedagogical Mediation in Language Learning ECEDU Journals: 1) EducaT: Educación virtual, innovación y tecnologías. 2) EducAcción Sentipensante. Ongoing and future projects.
<ul style="list-style-type: none"> Portal web CVELE-inglés: https://academia.unad.edu.co/cvele-english 		

Fuente: Elaboración propia.

La primera sección incluye recursos digitales como objetos virtuales de aprendizaje, infografías, fichas pedagógicas y videos auténticos, entre otros, que abordan diversos temas relacionados con las subcategorías propuestas. Estos recursos buscan promover todas las habilidades de la lengua en todos los niveles, el conocimiento y las habilidades pedagógicas e investigativas, otras formas de comunicación y culturas, entre otros asuntos. Muchos de los temas y recursos de interés de las poblaciones se encuentran allí abordados, al igual que aquellos que poco vemos en otros centros.

En la segunda sección encontramos varias acciones educativas en forma de talleres, asesorías, grupos y semilleros de investigación, clubes, CIPAS y otras que promueven los mismos temas de las

subcategorías de los recursos educativos, pero también abordan otros eventualmente, según los intereses de la comunidad. Esto significa que los temas se van renovando según las intenciones de la comunidad. El CVELE gestiona estas acciones de la mano de los diferentes programas académicos, lo cual permite la inscripción y participación de los interesados.

La tercera sección promueve la participación de la comunidad para publicar en las revistas formativas de la ECEDU, en el Congreso Internacional desarrollado en conjunto con la Maestría en Mediación Pedagógica en el Aprendizaje del Inglés, en diferentes convocatorias de índole académicas, investigativas, socioeducativas, entre otras. Estos eventos pueden promover los mismos subtemas presentados en la categoría 1, pero

dependerán también de los lineamientos de cada una de las unidades con las que se organicen los eventos.

Es importante resaltar que la mayoría de todos estos elementos de la ruta son originales del CVELE, creados e implementados por el equipo académico de esta comunidad; sin embargo, existen algunas apuestas que ya existen y el CVELE simplemente las promueve y colabora en su gestión. Por ejemplo, los grupos y semilleros de investigación, la Comunidad Virtual de Lengua y las revistas científicas. Igualmente, existen algunas acciones que son desarrolladas en conjunto con otra unidad o programa de la ECEDU, por ejemplo, el desarrollo del Congreso Internacional y algunas convocatorias para diversos asuntos.

De igual manera, la apuesta que se presenta aquí es inicial, lo que significa que podrá ir cambiando en la medida en que nuevas iniciativas aparezcan y nuevas necesidades se vayan reportando. Los recursos y servicios eventualmente se renovarán, se modificarán, se mejorarán en concordancia con la naturaleza viva, dinámica y evolutiva de un ambiente educativo virtual.

CONCLUSIONES

La ruta para la gestión del conocimiento en lengua inglesa en el CVELE responde a problemáticas relacionadas con el aprendizaje del inglés y el uso de esta lengua como práctica comunicativa y como medio para gestionar conocimiento, a través del desarrollo de procesos investigativos, de aplicación de proyectos, de productividad científica, de la participación de redes interinstitucionales, etcétera. Esta ruta pretende desarrollar una dinámica innovadora, interrelacionada y holística que le permita a la comunidad académica acceder

a toda una ingeniería educativa que facilite la construcción de conocimiento, el desarrollo de sus potencialidades y la creación de conocimiento nuevo por medio de la lengua inglesa. Esto resulta complementario a lo que el CVELE en español hace, pues actualmente cuenta con grandes iniciativas académicas que resaltan en la ECEDU. El CVELE-inglés es un nuevo componente que se agrega a esta comunidad.

La ruta que se propone es desarrollada por toda la comunidad educativa, principalmente por los estudiantes, de manera simultánea con sus procesos de aprendizaje y responsabilidades académicas en la universidad, pues ellos se hacen partícipes no solo en el uso y asistencia a las actividades, sino que la mayoría de las acciones se gestionan de la mano de los estudiantes.

Pero además del desarrollo exitoso del proceso investigativo en general y el producto final, que es el sitio web del CVELE-inglés, otras finalidades se lograron gracias a los diferentes procesos ejecutados en cada una de las etapas del proyecto. Estas incluyen:

Establecer el estado del arte de los centros de escritura y relacionados en Colombia y en el mundo.

Describir las dinámicas por medio de las cuales operan estos centros, resaltando las apuestas innovadoras que los caracterizan y los destacan.

Facilitar un proceso de reflexión y autoevaluación en los centros existentes gracias a los resultados presentados y a las sugerencias dadas.

Proponer un marco epistemológico que sustenta el funcionamiento de centros actuales y futuros desde unos marcos teóricos, filosóficos y metodológicos.

Lograr una articulación entre el CVELE y los programas académicos de la ECEDU para cocrear una propuesta educativa oportuna para toda la comunidad.

Frente a este último punto, es importante resaltar la asociación y consonancia que se ha creado gracias a este proyecto, pues se ha logrado vincular varias unidades, lo cual ha sido un beneficio en doble vía: los programas participan de varias de las iniciativas, como la coorganización de actividades, diseño de recursos para publicar, etcétera, y el centro, a su vez, provee de acciones y recursos que pueden ser usados en los cursos de dichos programas, logra una importante participación de los estudiantes, complementa la formación con miras a la gestión del conocimiento, entre otros beneficios.

La implementación del CVELE-inglés es un suceso que va de la mano del monitoreo, la autoevaluación, la reflexión y el mejoramiento continuo, pues no se puede determinar como

relevante y pertinente si no se adelantan estos procesos. Las acciones relacionadas con ello que se ejecutaron en el proyecto investigativo corresponden a una etapa inicial, previo a la implementación, pues la evaluación adelantada y las validaciones obtenidas dan cuenta de la alineación y pertinencia de la propuesta, pero el desarrollo debe retomar estos procesos para garantizar el éxito. Este es uno de los principales puntos que se requieren en investigaciones futuras, pues la autoevaluación y el mejoramiento serán igualmente exitosos solo si se hacen por medio de la investigación. Adicionalmente, otros aspectos que pueden ser objeto de investigaciones futuras se relacionan con la naturaleza de los recursos educativos digitales implementados: estados del arte, tipologías, coherencia, etcétera; análisis y seguimiento a las tutorías académicas; nuevas dinámicas a implementar en el CVELE de acuerdo con nuevas necesidades educativas.

REFERENCIAS

- Alfonso, I. y Ponjuán, G. (2016). Diseño de un modelo de gestión de conocimiento para entornos virtuales de aprendizaje en salud. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*; 27(2), 138-153. <https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/893>
- Alves, P., Miranda, L., & Morais, C. (2017). The influence of virtual learning environments in students' performance. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 517-527. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134444>
- Boquet, E. H. (1999). 'Our Little Secret': A History of Writing Centers, Pre- to post-open Admissions. *College Composition and Communication* 50(3), 463-482. <https://doi.org/10.2307/358861>
- Calle-Álvarez, G. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>
- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15(2), 103-115. <http://www.jstor.org/stable/43441973>

- Farfán, D., y Garzón, M. (2006). *La gestión del conocimiento*. Editorial Universidad del Rosario. https://doi.org/10.48713/10336_1207
- Florencia, M. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje complejos e innovadores: Una experiencia de creación participativa desde el paradigma emergente. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.18>
- García-Vázquez, C. y Tejera, I. (2013). Entornos virtuales para la gestión del conocimiento en procesos de investigación participativa. 12th Annual International Conference of Territorial Intelligence “Innovación Social y nuevos modos de gobernanza para la transición socio-ecológica”. <https://shs.hal.science/halshs-00934466/document>
- Gavari, E. I., y Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. [The Historic Evolution of Centres of Academic Writing]. *Revista de Educación*, 378, 9-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129691>
- Hurtado, J. (2007). *Metodología de la investigación. Una comprensión holística*. Ediciones Quirón-Sypal.
- Lunsford, A. (1991). Collaboration, control, and the idea of a writing center. *Writing Center Journal*, 12(1), 3-10. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1252>
- Martínez, E. M., Rodríguez, M. C., y Tolentino, R. D (2011). Ambiente de aprendizaje con uso de tecnología en la formación docente inicial y las habilidades intelectuales. En Edel, R.; Juárez, M.; Navarro, Y.; y Ramírez, M. (Eds.), *Foro interregional de investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje: Integración de redes académicas y tecnológicas* (153-163). Redtic. <http://hdl.handle.net/11285/577863>
- Murphy, C., & Stay, B. (Eds.). (2006). *The Writing Center Director's Resource Book*. Lawrence Erlbaum Associates.
- North, S. M. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), 433-446. <https://doi.org/10.2307/377047>
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102. <https://bit.ly/3YVH9s1>
- Sánchez, C. L., y Moreno, W. (2021). Habilidades del aprendizaje autónomo que emplean los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) durante la pandemia COVID-19. RECIE. *Revista electrónica científica de investigación educativa*, 5(2), 335-349. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1322>

Thaiss, C. (2012). Origins, aims, and uses of writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places. En Thaiss, C., Brauer, G., Carlino P., Ganobcsik-Williams, L. & Sinha, A. (Eds.), *Writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places* (5-22). The WAC Clearinghouse-Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.01>

Valencia, N. G., Huertas, A. P., y Baracaldo, P. O. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 73-102. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce73.102>

Waigandt, D., Castagno, F., Lizarriturri, S., Giamarini, G., Moyano, E., & Novo, M. (2021). Writing centers and programs: their role in democratization policies in higher education in Argentina. *Writing Center Journal*, 38(3), 89-115. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1895>

Waller, S. (28 de diciembre de 2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. [Artículo en internet] NewFoundations. <https://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>

En la imagen se muestra una silueta de un perfil de persona de color gris, que parece ser la parte frontal de la cabeza. A su lado, sobre un teclado de computadora, se encuentra una bombilla amarilla encendida y una pegatina amarilla. El teclado es de color plateado y muestra los teclados de control y las teclas principales.

Didactic strategies used in a classroom to improve a foreign target language acquisition in University students

Estrategias didácticas usadas en clase para mejorar la adquisición de una lengua extranjera objetivo en estudiantes universitarios

Alex Fernando Burbano Rosero

Universidad del Cauca, Cauca, Colombia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0605-5451>

Alejandro Flor Mera

Servicio nacional de aprendizaje Sena, Cauca, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8121-6934>

Cristian Fernando López

Gobernación del Cauca, Cauca, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5737-4589>



ABSTRACT

Didactic strategies used in a classroom to improve a foreign target language acquisition in university students was a qualitative research study, based on our thesis project, called “The impact of implementing the Common European Framework English standards to a group of elementary school teachers at Francisco Antonio Ulloa school” handle to the University of Cauca in 2015, that uses strategies such as focus groups. This study involved students from some universities in the Cauca region, Colombia; some dynamic teaching methodologies and strategies were applied to them aimed at the acquisition of the English language on the basis of our own teaching experiences. Its main objective is to summarize teaching strategies to make them known to new or novice teachers and teachers who must teach the language without background knowledge, for example in elementary schools, where teachers from other areas must teach it. In doing so, students are expected to have a better attitude towards the learning of this language. The methodology was designed to make teaching more meaningful, resulting in a list of activities presented here.

KEYWORDS:

Strategies,
methodologies,
English,
meaningful
learning

RESUMEN

Didactic strategies used in a classroom to improve a foreign target language acquisition in University students fue un trabajo cualitativo investigativo, basado en nuestro trabajo de grado “The impact of implementing the Common European framework English standards to a group of elementary school teachers at Francisco Antonio Ulloa school” entregado a la Universidad del Cauca en el año 2015, que usa estrategias como grupos focales. Este estudio involucró estudiantes de algunas universidades de la región del Cauca, Colombia, en quienes se aplicó algunas metodologías y estrategias de enseñanza dinámicas orientadas a la adquisición del idioma inglés con base en experiencias propias de enseñanza. Su objetivo principal es resumir estrategias de enseñanza para darlas a conocer a docentes nuevos o inexpertos y a profesores que deben enseñar el idioma sin tener conocimiento previo, por ejemplo, en primaria, donde docentes de otras áreas deben hacerlo. A hacer esto, se espera que los estudiantes con una mejor actitud ante el aprendizaje de este idioma. La metodología fue diseñada para hacer una enseñanza más significativa, que dan como resultado una lista de actividades presentadas en este artículo.

PALABRAS CLAVE:

estrategias,
metodologías,
inglés,
aprendizaje
significativo

INTRODUCTION

This research was developed with university students in Popayán, Cauca. It is based on significant approaches that were analyzed during learning and teaching processes, such as Communicative Language Teaching (CLT). Other approaches such as Content-Based Instruction Approach (CBI) were also considered because classes were learner-centered, in which students were allowed to interact freely and be involved in an environment where they were required to use the language in real interaction.

As justification, this research was supported in teaching actions, helping to promote the professional development of university professors and high school teachers, which involved the implementation of a course based on methodology. Contributions to students' learning are also expected through the implementation of this methodological component in teachers' classrooms.

In addition, this research was conducted based on our personal experiences, when we started to practice as teachers, without clear and concise information that could help us to be good teachers. We also realized that this problem still exists with new teachers being afraid of what might occur in their classes. This is the reason why we, as teachers, decided to list and implement methodologies for new people in this field to improve teaching, without causing problems in the future.

Based on this paper, teachers are expected to benefit from previous knowledge, giving a specific list of activities to be developed in classes. When considering actual competence, the most important goal for ESL students is the ability to verbally communicate or have a conversation with other English-speaking people. Communicative competence is defined by several authors,

but this concept was considered by two authors that influenced this research: Hymes (1971) and Chomsky (1965).

Chomsky (1965) highlights an ideal speaker-listener of the language in a homogeneous speech community. In order for an ESL student to develop communicative competence, there must be a mutually reinforcing relationship between language knowledge and language use (Ellis, 1996). The relationship between these two elements is extremely important. To achieve actual linguistic competence, they must operate simultaneously because language knowledge is virtually useless if language use is not actively practiced.

This concept is a term coined by Hymes (1966) in reaction to Noam Chomsky's notion of "linguistic competence" introduced in 1965. Communicative competence is the intuitive functional knowledge and control of the principles of language use. As Hymes (1972) noted:

"a normal child acquires knowledge of sentences not only grammatical, but also appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others" (p. 277).

In other words, a language user must use the language not only correctly (based on linguistic competence), but also appropriately

(based on communicative competence). However, this approach does not detract from the importance of learning the grammatical rules of a language. In fact, it is one of the four components of communicative competence: linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic competence.

- **Linguistic competence:** it can be described as the knowledge of the language code, its grammar and vocabulary, as well as the conventions of its written representation (writing and spelling).

The grammatical component includes four aspects: the knowledge of sounds and their pronunciation (phonetics), the rules that govern sound interactions and patterns (phonology), the formation of words through, for example, inflection and derivation (morphology), the rules that govern the combination of words and phrases to structure sentences (syntax), and the way meaning is conveyed through language (semantics).

- **Sociolinguistic competence:** it can be described as knowledge of sociocultural rules of use, i.e. knowing how to use and respond to language appropriately.

Appropriateness depends on the communication environment, the topic, and the relationships between the people communicating. Moreover, being appropriate depends on knowing what the taboos of the other culture are, what politeness indices are used in each case, what would be the politically correct term for something, and how a specific attitude is expressed (authority, friendliness, courtesy, irony, and others), etcetera.

There are two more aspects to consider in this approach: discourse competence and strategic competence. The first is

described as the knowledge of how to produce and understand oral or written texts in the modalities of speaking or writing and listening or reading, respectively. The second is described as the ability to recognize and repair communication failures before, during, or after they occur. In other words, strategic competence can be taken as sociolinguistic competence in Chomsky's theory.

These four components of communicative competence should be respected in the teaching of a foreign language, and they are usually considered by modern teaching methods employed in second language teaching.

However, grammar was used in some lessons, together with didactic strategies that will be explained below. We used the Communicative Language Teaching (CLT) method for the planning of our classes, based on the book "Principles of Language in Learning and Teaching" by Brown (2000); this aimed to help students with different ways to learn the target language.

Learner-centered teaching empowers learners to make certain decisions because this sense of effort determines a concept of ownership and increases motivation. **Cooperative learning** involves some characteristics of learner-centered techniques, but in this case, learners work in pairs or groups, while sharing information and increasing teamwork to achieve goals. This makes it possible to break boundaries of cultural variety, personality, or learning styles. Cooperative learning can be synonymous with collaborative learning, which is more structured to engage learners to develop and promote skills in language use.

Interactive learning promotes the interactive nature of communication and focuses on the real purpose of language, creating genuine opportunities to involve learners in real situations of language interchange and leading

to the development of oral, written, and communicative abilities in an atmosphere of interaction. These ideas were also supported by the following guidelines adopted by the Ministry of Education of the United Kingdom (1999) to create a better structure concerning the development of our study:

- To know and understand the national curriculum in your chosen subject(s) and/or age group.
- To be able to plan and prepare for lessons and set pupils' learning objectives.
- To have strong classroom management skills, such as knowing how to promote good behavior and minimize disruption by pupils.
- To know how to teach pupils with special educational needs and disabilities.
- To be able to assess pupils effectively.

According to Shemshadsara (2012), by making them to get to "linguistic behaviors that are characteristics in a given situation and function-determined conventions related to sociolinguistic formulae or conventional utterances that are used to perform tasks in context", they learn not just lexicon given in a classroom, but different words needed in real life and context. Since a teacher-centered class does not contribute to the students' learning process, learner-centeredness should be promoted, which will allow students to take control of situations, work in groups by encouraging various oral tasks, and develop different language skills. Teachers can also improve on their own because they analyze topics and strategies for teaching English by encouraging problem solving as well as their critical thinking, as stated by Lakovos (2011).

Another important theoretical support has to do with games. Some psychologists such as Moor (1981) stated that children feel more

motivated when techniques such as games, images, and new material are used in class instead of the traditional material such as books and exercises, because the new ones contribute to concentration. Andrew Wright (1979) said that games allow participants to gain confidence in themselves and in their capacities.

In addition, music is one of the most admired activities in the world that plays an important role in most learners' lives. Therefore, every teacher should often implement the use of songs as part of their teaching methodology. Songs contain original language, are easy to understand, provide comprehensible vocabulary, and can be used daily. Rhyming games and some cultural aspects are highly appreciated by learners. Music also helps students in matters of speech issues, and listening to music in another language ensures greater fluency and more appreciation for written language.

Krashen (1982), who worked with music, discovered that students can acquire accidentally vocabulary and expressions when students work in this musical context because that's how students can be familiarized and attracted to idioms more easily, learning them in the exact context in which they are used in real life; this also happened with the vocabulary. For this reason, music can show students what is the more exactly use of certain words and idioms and proper situational use.

This idea is supported by the research of some linguists who discovered that music is the source of colloquial English (the one spoken on the street) and out-of-school English, something that should always occur because if out-of-school English is separated from school English, the target language could possibly become tedious and only used in specific places. Gatbonton et al

(1988) discovered that music can be used to speak fluently, helping the automation of ideas, as the repetitive nature of the music makes our brain record very long sentences and reproduce them at a substantial recite speed when assisting with the spoken part of the language.

METHODOLOGY

For this project, we used a qualitative approach and the Action Research method, because we consider we were immersed in the development of this research, not only with one person, but also with the whole heterogeneous group, since we needed to put into practice what we expected to show with research theories, trying to determine which strategies we could work with and which we had to avoid. That is why we based our proposal on the steps proposed by Herr & Anderson (2005).

DIDACTIC CATEGORIES

This research lists six aspects that teachers can use in class:

New technologies:

The Internet has created so many new ways to communicate that, given the purpose of communication, it can be used in language acquisition; some ideas are presented below to help new teachers in their future classes:

One tool that was considered very important was online video games, because they allow real communication with people from other countries using different languages and following a specific goal such as winning a game. This research found it to be the most important, as it allowed students to have a fluent communication in the target language.

Another specific tool that teachers can use is social networks. Since they may be dangerous, it is important to have clear objectives, because students can learn common mistakes people make, an example in Spanish in the use of “haiga” instead of haya, or their and they’re; Nevertheless, they now become part of real life, that is why: “Teacher education programs should create room for innovation and flexibility in their curriculum by refocusing instruction on tools that are well known” (Hasko & Colomer, 2011). Teachers should encourage students to chat in the target language and to look for new information from other countries (for example, in Pinterest). In those places, they can use, not only scholarly lexicon but real language, helping them to find another kind of information or to chat with people who live and think of a different culture and knowledge.

Social networks are not enough. Teachers have to know what they are going to do there: “Of course, the innovative nature and ubiquity of social networking sites do not automatically guarantee their pedagogical worth and may not emerge as optimal tools for delivery of discipline-specific instruction in all academic fields” (Hasko & Colomer, 2011). As mentioned above, social networks could be dangerous if teachers have no clear pedagogy.

In this case, we prefer apps created specifically for chatting in different languages that are better than Facebook or Instagram, because they include language courses and they also validate that speakers of different languages, motivated by their desire to learn more about new languages and cultures, can serve as sources of mutual development and support for each other (Hasko & Colomer, 2011). Making new friends from another culture could be a good goal for new students.

Another way to teach could be with e-learning platforms, which is a better way to learn for people who cannot attend schools or universities personally. These kinds of platforms have some advantages, such as providing education to people who live far from universities, fun education, etc. However, they cannot support our study itself; it needs a didactic method and “Model used, the teacher’s experience in this model, the type of education, distance or in personal, the area of knowledge, and teaching strategies used” (Fernandez, 2009, p. 22).

MULTICULTURALISM AS A TOOL FOR TEACHING EXPRESSIONS IN THE TARGET LANGUAGE

This strategy provides a specific lexicon to students who participate in it, because students can learn by heart some expressions or slang used in “real life” out of the classrooms through the use of cultural aspects. The easiest way to work this strategy is through films (step by step), short videos, and especially narrations about teacher’s own trips abroad, with pictures or videos. In doing so, students will approach cultural aspects as well as cultural words and expressions.

Finally, some review of history could help students identify some expressions or words, for example, words such as *gringo*, referring possibly to the U.S. army or a Greek reference, and the word *barbaric*, referring to foreign people, but now to someone rude.

Some cultural aspects that can be taught, for example, is African American vernacular English. Although it breaks some classical grammatical rules, students understand better why it happens, including the creation of new words such as *ain’t*, *y’all*, or *gonna*.

ENGLISH THROUGH MASTERPIECES

The use of paintings could help students in oral aspects, because it allows them to make descriptions of images, talk about historical topics, give their opinions about the images, create critical thinking in a real context, and, finally, learn ESP (English for specific purpose) from art, cultures, and vocabulary about what the artist painted.

Teachers should select paintings that can be easily worked on in class and show them in front of the students by using the Socratic method: allow students to speak in the target language, addressing all aspects of the painting, such as colors, shapes, cultural aspects, and possible explanations of the author’s ideas. Listening can also be improved while teachers explain the story, feelings, and ideas about the masterpiece.

READING THROUGH SONGS

Another aspect that worked in this research was music because it is an important aspect of life itself and it can be used as a tool for teaching. In this case, the focus should not only be on rhythm but also lyrics. Music was used as a reading strategy, in which students approach some genres they possibly like, enthusiastically learning songs in a different language and giving the possibility not only to analyze different contexts in other countries and realities but also promote critical thinking about ideas that cannot be analyzed in our country with different genres.

Teachers should select some songs with which they can work in class, taking into account specific lyrics aimed at a specific work. In this project, the songs that were selected were “Flight of Icarus” by Iron Maiden, “Holly Wars”

by Megadeth, "Poison" by Alice Cooper, and "Do the Evolution" by Pearl Jam, because they can be analyzed from literature, history, colonialism, among others.

ORAL DEVELOPMENT

To improve listening comprehension, some commands can be given to students that they feel they need to follow as if it were a game; some of them even help students with speaking. The list of strategies used is the following:

Dictogloss, the prohibition of using tag words in sentences, giving orders for yoga practice, words or feelings description (Students must describe how they feel at the very moment and talk about classmates as well), yes or no questions without answering yes or no, 7 pum, broken telephone, tic tac toe with numbers

Activities such as Dictogloss or giving orders for yoga practice helped students improve their listening comprehension. Activities such as the prohibition of using tag words in sentences and Words or feelings description improved speaking skill.

Yes or no questions without answering yes or no can help with both skills. Finally, the ones preferred by students were 7 pum, broken telephone, and tic tac toe with numbers; they practiced listening and speaking with them.

TRADITIONAL STRATEGIES

Finally, this section presents a list of specific strategies that can be used in class:

Guessing games (mime, word guessing, acting games, question games), hangman, hot potato, production of materials, Chinese whispers, role-playing, microteaching, grid

filling, animal hopscotch, who stole my wallet, story making, writing words on the board alphabetically, among others.

CONCLUSION

After having worked on the application of these strategies for one month, we realized that in most cases students can improve the acquisition of English, but nowadays students prefer activities that involve technology. That is why this strategy was explained more in this research paper.

Teachers can mix all the strategies to see which works best in their own context and classes. However, it is recommended that all of them are used in all cases, because students may get bored with using one strategy or two only. Traditional strategies should be worked in classes without computers or gadgets, like in rural areas, but it is better to try to use them by adapting them to the context, or also be used as homework.

It is also important for students to differentiate between their mother tongue, second language, and foreign language because in our experience when students understand these concepts, they can have real goals and learn better a target language:

The mother tongue is the one obtained from paternal or family roots and is acquired unconsciously in childhood. The second language is the one that is acquired and spoken in the same country but outside the family nucleus. Finally, a foreign language is one that is learned in a country where that language is not used on a daily basis so it is the most difficult way to learn it, taking into account that it is not acquired, but learned. In this way, students are aware of the way they are learning and that helps.

Finally, teachers should take into account intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation is what people produce in themselves, unlike extrinsic motivation, which is produced by their environment. If extrinsic motivation does not become intrinsic, both motivations will disappear. This is an important aspect when learning a language because if there is no different

reason to learn a new language other than the requirement of a governmental entity, such as to learn a specific lexicon or to get to A2 in common European Framework (in a matter of intrinsic and extrinsic motivation), students will find it unnecessary and will not want to approach it, even if it is offered in every way and every class.

REFERENCES

- Brown, D. (2000). *Principles of language, learning and teaching*, 4th edition, Pearson WEducational Company.
- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the theory of syntax. Traducido como aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa
- Ellis, J. (1996). Prospective memory or the realization of delayed intentions: A conceptual framework for research. In M. Brandimonte, G. O. Einstein, & M. McDaniel (Eds.), *Prospective memory: Theory and applications* (pp. 1-22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fernández-Pampillón, A. (2009). El uso didáctico del CV (Ed.). *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet* (pp.22-23). Madrid: Del mito a la realidad. Madrid, Biblioteca nueva.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (1988). Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly*, 22, 473-492.
- Hasko, V. & Colomer, S. (2011). Foreign Language Teacher Technology Education: Innovation through Social Networking (Ed.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher's education* (pp.177-187). New York. NY: Rowman and Littlefield publishers, inc.
- Herr, K., & Anderson, G. (2005), *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. <https://doi.org/10.4135/9781452226644>
- Hymes, D.H. (1971/2005), Acerca de la competencia comunicativa. *Traducción de extractos de on communicative competence*. 1971, Philadelphia: university of Pennsylvania Press.

- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice Second Language Acquisition*, University of Southern California.
- Lakovos, C. (2011), *Content-based Instruction in the Teaching of English as a Foreign Language*, School of Pedagogical and Technological Education Tutor. Hellenic Open University.
- Ministry of Education of the United Kingdom (1999) The National Curriculum, Department for Education and Employment, London, UK.
- Moor, P. (1981) *El juego en la educación*, Herder, 3rd edition, Barcelona, España.
- Shemshadsara, Z. (2012), Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching, Department of English, Roodbar Branch, and Islamic Azad University, Iran.
- Wright, A., (1979) *Games for language learning*. Cambridge University Press.





Desarrollo rural y sostenible: realidades y desafíos de la educación en Colombia

Rural and Sustainable Development: Realities and Challenges of Education in Colombia

Isabel Cristina Espinosa

Docente, Secretaría de Educación SED, Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8222>

isacrisespinoza75@gmail.com

Sandra Acevedo Zapata

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0518-0234>

sandra.acevedo@unad.edu.co, sandrasaz359@gmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto titulado: Políticas y prácticas de calidad en educación superior a distancia y virtual de la formación investigativa y producción científica con tecnología digital en América Latina con N° de convenio P-01-22 RUMBO - UNAD y la tesis de maestría “*Análisis de la educación inclusiva como estrategia para la formación en ciudadanía global y el desarrollo territorial*”; y el inicio de la tesis: “*Análisis de la educación ambiental para la construcción de una propuesta curricular que potencie el desarrollo rural a nivel de básica primaria en los colegios rurales de Bogotá*” en la Universidad Antonio Nariño se busca enfatizar la importancia del desarrollo sostenible y la incidencia que tiene este en el desarrollo rural y los procesos de formación. El desarrollo sostenible cobra importancia en nuestra sociedad, ya que se hace evidente el impacto del ser humano sobre el ambiente; los procesos de industrialización que aumentan de forma desmedida por la fuerte necesidad de adquisición de bienes y servicios de corto uso (Fonseca, 2019). Este tema genera gran interés en las entidades gubernamentales, debido a los procesos de reflexión e investigación que permiten la discusión y discernimiento sobre la sostenibilidad de los recursos para futuras generaciones. Huanca-Arohuanca et al. (2019) consideran que el objetivo es aminorar los efectos de una cultura consumista que afectan fuertemente los ecosistemas y el impacto de la modernización en los espacios rurales. En este punto, la educación cobra importancia. Tiene en su haber la responsabilidad de concientización y reflexión, de llevar a la práctica procesos de formación que permitan formar al individuo bajo estas nuevas realidades y realice una lectura crítica de estos eventos para avanzar en alternativas para la solución ante estos problemas.

PALABRAS CLAVE:

desarrollo rural; desarrollo sostenible; educación ambiental.

ABSTRACT

Within the framework of the project titled: Policies and practices of quality in distance and virtual higher education of research training and scientific production with digital technology in Latin America with agreement No. P-01-22 RUMBO - UNAD and the master's thesis “Analysis of inclusive education as a strategy for training in global citizenship and territorial development”, this article seeks to highlight the importance of sustainable development and the impact it has on rural development and training processes. Sustainable development is gaining importance in our society since the impact

KEYWORDS:

Rural development; sustainable development; environmental education.

of human beings on the environment is evident, as well as the industrialization processes that increase disproportionately due to the strong need for the acquisition of goods and services of short use (Fonseca, 2019). This topic generates great interest in governmental entities due to the processes of reflection and research that allow discussion and discernment on the sustainability of resources for future generations. Huanca-Arohuanca et al. (2019) consider that the objective is to lessen the effects of a consumerist culture that strongly affects ecosystems and the impact of modernization in rural spaces. At this point, education becomes important, it has the responsibility to raise awareness and reflection, to implement training processes that allow training the individual under these new realities, and to make a critical reading of these events to advance in alternatives for the solution to these problems.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como finalidad realizar un análisis bibliográfico sobre el desarrollo rural, la sostenibilidad ambiental y el papel que tienen en la educación como eje transversal en la consolidación del saber y elemento clave para el desarrollo del campo. Su importancia radica en la deuda histórica que se plantea, desde el reconocimiento de la exclusión y la injusticia social. (Simonson et al. 2022), para permitir la consolidación de los sujetos dentro de un contexto global.

Estas situaciones se presentan, según Galván (2020), en tres grandes aspectos: la visión urbano-céntrica que se tiene; es decir, la construcción de los saberes que surge del contexto urbano, que no son aplicados a los contextos rurales. Una segunda razón es que la educación no tiene en cuenta la diversidad cultural; y una tercera tiene que ver con la diversidad de los estudios, que poco se relacionan con la realidad del campo.

Por otra parte, las propuestas educativas y las instituciones de educación superior, en adelante denominadas IES, tienen dentro de su actuar una responsabilidad social con el contexto en que se desarrollan. Núñez et al. (2019) lo denominan como lo ético de la

IES, cuyo principio es propiciar la gestión responsable con el contexto en donde se desarrolla, generando “impactos educativos, cognitivos, laborales, sociales y ambientales” (p. 106). Esto responde a unas necesidades globales a partir de la agenda 2030 de la ONU, que promueve la educación como eje importante para el desarrollo de procesos inclusivos y de desarrollo sostenible. Por tal motivo, se genera la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las realidades y desafíos de la educación en Colombia para generar desarrollo rural y sostenible?

Las fuentes de información usadas son de artículos de internet de los últimos seis años de diversas revistas cuyos conceptos clave están relacionados con las palabras de educación rural, desarrollo sostenible y desarrollo rural. Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo presentar una visión general sobre la realidad de la educación rural en Colombia y la injerencia que tiene esta en el desarrollo rural y sostenible.

Estas investigaciones y recorridos bibliográficos cobran importancia en la medida en que responden a las necesidades globales e inquietudes que surgen a partir de la agenda 2030 de la ONU, que promueve la educación como eje importante para el desarrollo de procesos inclusivos y de

desarrollo sostenible. Es importante, abordar estas investigaciones de carácter ambiental, ya que permiten un acercamiento a la realidad de la educación campesina y las oportunidades que se pueden generar en esta.

La educación debe ser eje trasformador de sujetos y comunidades, en especial en un país que se caracteriza por la alta diversidad y pluriculturalidad. Esto cobra importancia en la medida en que se comprenden las dinámicas sociales de las comunidades, sus necesidades, y la formación cobra sentido si se hace desde sus realidades (Segura y Torres, 2020). La formación, entonces, debe preparar a los sujetos no solo desde la individualidad, sino desde la colectividad e interpretando la realidad que lo acoge.

Dentro de las conclusiones encontradas, la educación rural debe responder a las necesidades del territorio, permitir la inclusión social de los sujetos y fortalecer el desarrollo territorial a través del desarrollo sostenible; para que esto sea posible, De la Rosa et al. (2019) propone generar procesos de pensamiento que lleven a la toma de responsabilidades, conciencia social y asumirse como ciudadanos con el fin de mejorar la calidad de vida de todos los sujetos.

MARCO TEÓRICO

EL DESARROLLO

El concepto de desarrollo genera divergencia de pensamientos, polémicas y distintas posturas. Para Márquez et al. (2021) tiene un carácter antropocéntrico pues debe cubrir las necesidades humanas por encima de las ambientales, lo que ha llevado a la crisis ambiental que actualmente se vive. Salazar (2019) considera que el concepto de desarrollo está directamente relacionado con

la percepción de progreso y el crecimiento del ser humano en términos de lo económico. Por su parte, Cunya et al. (2021) lo definen como un concepto histórico que evoluciona y no tiene una única definición, cuya característica principal se evidencia cuando una comunidad progresá y evoluciona en términos de lo económico, lo social, lo cultural y lo político.

Desde una perspectiva financiera, Vázquez, et al. (2018) consideran que el concepto de desarrollo surge de las premisas económicas, los movimientos sociales y de la historia que responde a cada sociedad; Márquez et al. (2020) pone en consideración que este es un concepto polisémico, dada la diversidad de significados que se han dado por los distintos contextos abarcados en las ciencias.

Es entonces, que el concepto se ha transformado a través del tiempo. Ya no solo se piensa en el capital físico; se habla del desarrollo humano bajo un contexto histórico con diversas variables como lo social, lo económico, lo histórico y avances de la ciencia y la investigación, que afectan directamente la sociedad. Cunya et al. (2021) abren la visión y proponen que la investigación, la educación, y el desarrollo, resultan más “rentables” que la misma inversión en capital físico. Castro (2018) lo explica como el aumento de las capacidades para generar diferentes espacios en las personas para aumentar la calidad de vida de los sujetos, y el desarrollo del capital humano.

EL DESARROLLO SOSTENIBLE

La sostenibilidad es considerada como un tema de interés mundial que está en la agenda política de los países. Vaca y Ramírez (2018) reflexionan sobre el uso desmedido de los recursos naturales, incentivado por la búsqueda del crecimiento económico; la pérdida de valores culturales y tradicionales,

además de la sobreexplotación de los distintos ecosistemas en búsqueda de cumplir un estilo de vida basado en la producción de una economía hegemónica que afecta las dinámicas de los ecosistemas, lleva al planeta a un desequilibrio. La sostenibilidad cobra tal importancia que Armesto et al. (2020) lo consideran como un mecanismo que permite alcanzar el desarrollo humano, social y económico en donde este, el ser humano, debe generar conciencia social y acompañamiento frente al cuidado de los mismo. De ahí la importancia de abordar el desarrollo sostenible como estrategia no solo de reflexión, si no de una práctica a la sostenibilidad del sistema.

Para hacer una aproximación al significado de desarrollo sostenible, es imprescindible hacer un recorrido histórico a través de los autores. Por ejemplo, Iturrealde (2019) retoma desde lo histórico el concepto de

desarrollo sostenible en el surgimiento de las teorías del desarrollo económico y de sus modelos, que impulsaban los procesos de industrialización, sin tener en cuenta los impactos generados en los ecosistemas. En cuanto a López et al. (2018) plantea que el desarrollo sostenible toma importancia hacia 1987, por las múltiples investigaciones que se realizaron frente al tema, en las que no se definió con claridad su significado, pero sí resalta la importancia de abordarlo.

Autoras como Madroñero y Guzmán (2018) relacionan cómo las políticas internacionales se han hecho presentes en la construcción conceptual del desarrollo sostenible, iniciando en la década de los 40, para las primeras aproximaciones (Figura 1) hasta la década de los 90 en la que se da origen a las ciudades inteligentes.

Figura 1. Línea del tiempo. Concepto de desarrollo sostenible



Nota: Desarrollo teórico del concepto de desarrollo sostenible, basado en Madroñero y Guzmán (2018). Fuente: elaboración propia.

Hacia el 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en una reunión global aprueba por la comunidad internacional una propuesta que consiste en reducir la pobreza,

mejorar los procesos educativos, acabar con el hambre, promover el desarrollo sostenible: los objetivos de desarrollo sostenible ODS. (Gómez, 2018). Esta agenda social

multilateral, tiene como prioridad minimizar el impacto de la globalización, que ha puesto en evidencia las desigualdades sociales, el cambio climático, el ascenso de las clases emergentes que implica mayor exigencia en demandas sociales, y por otra parte la exclusión de los más pobres. (Sanahuja, 2019). Se puede concluir que desarrollo sostenible es un tema de envergadura, amplio, que abarca distintos aspectos: económicos, sociales y políticos, que impactan dentro de un sistema ambiental y en la calidad del ser humano. Zarta (2018) considera que la administración de los recursos debe proveer las generaciones venideras; esta afirmación cobra importancia en la medida en que involucra la variable del tiempo.

EL DESARROLLO RURAL

En los últimos veinte años, el concepto de desarrollo rural ha tenido múltiples trasformaciones. Villalobos (2021) considera que esta alta diversidad conceptual se debe en gran medida a las corrientes académicas y a las distintas discusiones institucionales que se presentan en América Latina y Asia. Así mismo, Cañete, et al. (2018) proponen que la diversidad en la terminología tiene su origen en la desconexión entre la teoría y las nuevas propuestas; sin embargo, llegan a la conclusión de que tiene “carácter endógeno, local e integrado” (p. 272), considerado en Europa el nuevo paradigma que se incluye en las políticas de Desarrollo Rural. Fonseca et al. (2019), lo define como un proceso de trasformación, en donde la identidad y los saberes culturales hacen parte de ellos.

En América Latina, el desarrollo de los procesos agrícolas se encuentra en un bajo desempeño de modernización y actualización de los recursos, Paz y Rebollo (2020) plantea que este estancamiento se debe a un mal manejo de las funciones dentro del desarrollo económico de un país, pues estas están

orientadas a un objetivo capitalista, con grandes niveles de explotación orientadas a la producción del mercado. Por esta misma línea, Nieto-Gómez et al. (2022) considera que su impacto es tan fuerte que ha generado en los pueblos latinoamericanos una estela de muerte y dolor, que expone a la población campesina a situaciones de exclusión, inseguridad alimentaria, violencia y deudas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de desarrollo rural cambia, pues estas responden a las necesidades del mercado, sin tener en cuenta las realidades culturales del territorio, en el que se hace evidente la situación social, ambiental, económica y política (Nieto-Gómez, et al. 2022). Ramírez (2022), considera pertinente ante estas realidades, plantearse una nueva visión, que permita generar estrategias que viabilicen el desarrollo territorial desde la integración del territorio.

Es importante considerar entonces el concepto de desarrollo rural, ya que está más ligado al territorio. Dirven et al. (2020) exponen que esto es resultado de una mirada más sociológica y plantean que el desarrollo rural tiene una mirada amplia y compleja:

“desarrollo rural se refiere a una mirada menos dicotómica, más territorial, más centrada en el resguardo o regeneración de fuentes de agua dulce y de biodiversidad de flora y fauna, sin dejar de lado su importancia productiva, de recreo, de cultura, de lugar de vida de las personas, ni las crecientes interacciones rural-urbanas y urbano-rurales locales, nacionales y globales.” (p.15)

Teniendo en cuenta lo anterior, el territorio debe ir más allá del espacio geográfico. Robledo (2020) considera que la delimitación del territorio no reconoce las dinámicas socioculturales, que a través de la historia han sido impuestas desde la colonia y enmarcadas dentro del poder y las relaciones sociales (Erreguerena, 2020). El territorio entonces es un punto de convergencia entre lo político, lo social, lo cultural y lo económico. Para Barboza et al. (2020) los procesos de cambio en un territorio rural deben partir de ellos, además de una organización de los sujetos que la conforman; así mismo, mencionan que deben tener como principio la cohesión, el bienestar, y formar identidad desde lo cultural; de esta forma generar procesos competitivos que favorezcan su desarrollo.

En Colombia, el desarrollo rural tiene como finalidad mejorar las economías campesinas y favorecer la sostenibilidad ambiental dentro de los territorios (Gómez et al., 2021). Acevedo et al. (2018) afirma que el desarrollo rural está vinculado, además, a intereses como la soberanía y seguridad alimentaria; la relación que se puede establecer entre los mercados de productores y consumidores. De esta forma apuntar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

DISCUSIÓN

DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA: POR UN DESARROLLO SOCIAL Y SOSTENIBLE

Las transformaciones sociales desde la educación tienen impacto en los cambios sociales. Rincón y Pérez (2018), afirman que la educación constituye un eje que puede aportar a las transformaciones sociales y económicas de un país como Colombia. Asimismo, Pegalajar et al. (2022) considera

que la educación tiene una responsabilidad social en sus procesos de formación y los cambios en la colectividad. La importancia de los procesos educativos tiene significado en la consolidación del capital humano, para fortalecer el avance de las sociedades y su desarrollo.

En Colombia, las escuelas rurales las políticas educativas tiene una tendencia a homogenizar la educación, que hace evidencia en la baja diferenciación entre las necesidades rurales y urbanas. Echavarría et al. (2019) lo interpreta en términos de que el éxito de la formación rural es limitadas o inexistentes, debido a las realidades de la escuela en campo, distancia, locaciones, herramientas de trabajo para maestros y maestras, situaciones de las familias, que para el autor dicha realidad no puede ser contenida por la ley.

En consecuencia, en Colombia la educación urbana y la educación rural guardan grandes diferencias. Martínez-Restrepo et al. (2016) lo expresa en términos de “deuda histórica con el campo” (p. 2); las oportunidades para el campesino son mínimas; el aumento de la pobreza, la disminución de la seguridad alimentaria, el debilitamiento de la agricultura familiar y los bajos logros educativos, ponen en evidencia el gran reto que se presenta a nivel educativo en el campo; por este mismo pensamiento, Segura y Torres (2020) ponen de manifiesto que los proyectos de vida son rezagados u olvidados, llevando a la deserción de los procesos escolares, llevando a la exclusión social.

Por otro lado, Herrera et al. (2020) consideran aspectos educativos como son las políticas educativas poco vinculantes con las realidades sociales, infraestructura de baja calidad o inexistente, así como docentes sin la capacitación necesaria para abordar las realidades campesinas; no fortalece la educación en los campos y genera

desigualdad entre la educación rural y la urbana. Herrera et al. (2020) hacen evidente que los jóvenes rurales salen de sus territorios en búsqueda de otro tipo de oportunidades pues no las consideran zonas de seguridad para el progreso.

Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cuál es el papel que cumple la educación en el campo? La educación rural tiene grandes desafíos. Duque (2018) plantea que, ante las realidades sociales de Colombia, la educación es un elemento fundamental no solo para conseguir comprender los procesos de paz, sino que facilita mecanismos para entender dinámicas sociales, democráticas y ambientales, desde un enfoque territorial. Rodríguez y Pérez (2019) consideran que la educación rural tiene un componente ambiental que debe ser abordado desde la complejidad metodológica y conceptual; es entonces que la educación ambiental debe fortalecer el desarrollo sostenible. Juárez-Hernández et al. (2019) hace referencia a pensar en una sociedad sostenible en que la educación sea la base del proceso, pues es necesario repensar en los estilos de vida de los sujetos desde el pensamiento y el saber. En consecuencia, el autor plantea que la educación es la que permite considerar cualquier cambio.

Las instituciones de educación superior no son indiferentes a esta situación; su papel es fundamental en la formación. En palabras de Ramos (2020), el desafío se encuentra en la formación de personas que asuman las realidades presentes y den vía a la resolución de problemas y que permitan integrar, a través de los currículos, las estrategias propuestas por entidades internacionales como la ONU.

En consecuencia, para comprender el desarrollo sostenible desde la educación rural, es importante aceptar los distintos cambios que se deben producir dentro de la educación rural. De la Rosa et al. (2019)

propone que la educación debe promover la conciencia social y la responsabilidad, con la finalidad de mejorar la calidad de vida y la sostenibilidad. Este nuevo paradigma implica procesos de reflexión y nuevos pensamientos que generen un pensamiento crítico que influya en las personas.

CONCLUSIONES

Los procesos de globalización han llevado a la estandarización de los saberes. Para Vallaeys y Álvarez (2019), la educación en Latinoamérica responde a criterios europeos y norteamericanos, en los que se evidencian dos dificultades; la primera, los procesos evaluativos hacen referencia a criterios internacionales; y la segunda, la enseñanza está dirigida a saberes eurocéntricos. De ahí la importancia de que la educación fortalezca los saberes locales a través de diversos mecanismos que permitan la lectura crítica de los contextos locales.

Este proceso de reconocer la diversidad de los saberes de los distintos actores de las comunidades educativas hace parte de los procesos de inclusión social y se fundamenta en oposición a la exclusión. Para Cáceres, et al. (2019), está basado en valores como “la justicia social, la participación, las oportunidades de elección, y derecho a servicios” (p. 99), que se deberá reflejar en mejorar sus condiciones de vida, incluyendo las relacionadas con el ambiente. La inclusión social da paso a comprender la diversidad y reconocer los saberes; no solo académicos sino culturales, territoriales, su identidad; esto permite generar un proceso inclusivo que, dé pie a otras formas de enseñanza dentro del territorio; está comprendido como un espacio dinámico organizacional y político (Estrada y Olivares, 2017).

El concepto de desarrollo rural debe salir del enfoque sectorial y agrícola. Fernández et al. (2019) lo plantea como una necesidad especial para América Latina y el Caribe, pues son sus políticas las que no permiten avanzar de forma significativa en los territorios y plantear estrategias inclusivas para el desarrollo de los territorios. La educación, por lo tanto, juega un papel importante en la transformación del territorio.

Por otra parte, la cultura dentro de los territorios debe ser un aspecto que debe

abordar desde lo educativo. Martínez (2021) considera como “clara expresión del proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea las teorías de la descolonización en la educación y el currículo” (p.113). Garcés et al. (2023) asegura que la educación debe ir más allá del “derecho fundamental”; debe tener espacios que generen derechos y que resalten el valor de los saberes culturales. Así mismo propone la importancia de las metodologías investigativas participativas que permiten identificar las fortalezas de los territorios y del capital humano.

REFERENCIAS

- Acevedo-Osorio, A., Santoyo-Sánchez, J. S., Guzmán, P. y Jiménez-Reinales, N. (2018). La agricultura familiar frente al modelo extractivista de desarrollo rural en Colombia. *Gestión y Ambiente*, 21(2Supl), 144-154. <https://doi.org/10.15446/ga.v21n2supl.73925>
- Armesto-Céspedes, M. S., y Montes de Oca-Serpa, H. (2020). La gestión del talento humano en la sostenibilidad ambiental: revisión sistemática de artículos científicos disponibles en Acceso Abierto en español. *Anuario Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 57-67. <https://anuarioeco.uo.edu.cu/index.php/aeco/article/view/5152>
- Barboza Arias L. y Rodríguez Miranda A. (2020). Las políticas de desarrollo rural en Costa Rica: Avances y desafíos desde las perspectivas de territorio. *Revista Rupturas*, 10(2), 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v10n2/2215-2989-rup-10-02-1.pdf>
- Cañete Pérez, J. A., Cejudo García, E., y Navarro Valverde, F. A. (2018). Proyectos fallidos de desarrollo rural en Andalucía. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 78, 270-301. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2717>
- Castro A. (2018). Economía, salud, desarrollo humano e innovación en el desarrollo sustentable. *Revista Conocimiento Global*. 3(1) 1-9 <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/2>
- Cunya Flores P. y Barbarán Mozo H. (2021). Desarrollo Ambiental Sostenible. *Ciencia Latina revista Científica*. 5(3). <https://ciencialatina.org/index.php/ciencialatina/article/view/555>.

- De la Rosa Ruiz D., Giménez Armentia P., y de la Calle Maldonado C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la Universidad en la agenda 2030. *Prisma Social: revista de investigación social*, 25(2). 179-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6972165.pdf>
- Duque Duque, K. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, 210, 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Dirven M., y Candia D. (2020). Medición de lo rural para el diseño e implementación de políticas de desarrollo rural. *Documentos de Proyectos*. Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45317/S2000252_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echavarría G., C., Vanegas García, J. González Meléndez L., y Bernal Ospina J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Erregerena F., (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión Universitaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13). <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012>
- Fernández J., Fernández M. y Soloaga I., (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. *Documentos de Proyectos*. Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/3112/SI_DOC_TRAB_11_.pdf?sequence=1
- Fonseca Hernández R. (2019). El desarrollo sostenible humano local: La evolución de la inclusión del territorio en la teoría del desarrollo. *Revista Economía y desarrollo*, 162(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/eyd/v162n2/0252-8584-eyd-162-02-e3.pdf>
- Fonseca-Carreño, N., Salamanca-Merchan, J. y Vega-Baquero, Z. (2019) La agricultura familiar agroecológica, una estrategia de desarrollo rural incluyente. *Temas Agrarios*, 24(2) 96-107. <https://doi.org/10.21897/rtav24i2.1356>
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Garcés Aguirre, T., Plaza Castillo, M., Angulo Guerrero, R. y Vera Mera, M. (2023). Educación y Desarrollo Rural: Análisis Conceptual desde un enfoque Comunitario: *Revista Social Fronteriza* 3(1) pp. 64-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7539181>

Gómez Gil C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. Revista PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global. 140(18), 107-118. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revision-critica-C.Gomez.pdf

Gómez Rodríguez D., Barbosa Pérez E., y Merchán Hernández O. (2021). La economía solidaria como dinamizadora del desarrollo rural y de la construcción de la paz en Colombia. Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e innovación Socioecológica, 4(1), 219.242. <http://dx.doi.org/10.33776/riesise.v4i1.4871>

Guzmán Rodríguez J. D. y Pérez Bejarano M. (2018) Problemas de la educación rural colombiana generados a partir de la interpretación y uso de lo científico y tecnológico. VARONA, Revista Científico-Metodológica, 68. 1-5. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n68/1992-8238-vrcm-68-e21.pdf>

Herrera Arias D. y Rivera Alarcón J. (2020) La educación rural: Un desafío para la transición a la educación superior. Revista de estudios y experiencia en educación. 19(41), 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>

Huanca-Arohuanca J. y Canaza Choque F. (2019) Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. Revista Helio,3(1), <https://www.aacademica.org/jesus.wiliam.huancaarohuanca/2>

Iturralde Durán C. (2019). Los paradigmas del desarrollo y su evolución: Del enfoque económico al multidisciplinario. RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía. 9(17), 7-23. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.01>

Juárez-Hernández L., Tobón S., Salas-Razo G., Jerónimo-Cano A., y Martínez-Valdés M. (2019) Desarrollo sostenible: Educación y Sociedad. Revista electrónica del Medio Ambiente. 20(1) 54-72. https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-129712/Art.3_M+A_VOL.20_2019..pdf

López, I., Arriaga, A., y Pardo, M. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? Revista Española de Sociología, 27(1), 25-41. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.2>

Madroñero-Palacios, S. y Guzmán-Hernández, T. (2018). Desarrollo sostenible. Aplicabilidad y sus tendencias. Tecnología en Marcha, 31(3). 122-130. <https://doi.org/10.18845/tm.v31i3.3907>

Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H., y Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. Revista Universidad y Sociedad, 13(2), 301-310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200301

- Márquez Ortiz L., Cuétara Sánchez L., Cartay Angulo R., y Labarca Ferrer N., (2020) Desarrollo y crecimiento económico: Análisis teórico desde un enfoque cuantitativo. *Revista de ciencias sociales (RCS)* 25(1). 233-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384417>.
- Martínez Molina A. (2021) Universidad en el Campo: una mirada cualitativa en la carrera de desarrollo Rural Sostenible. *Revista de Educación de Nicaragua*. 1(2), 101-115. <http://165.98.90.12/index.php/indice/article/view/45/54>
- Martínez-Restrepo S., Pertuz M. y Ramírez J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, Lo desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Revista Alianza*. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf
- Nieto-Gómez, L., Cabrera-Otálora, M. I. y Giraldo-Díaz, R. (2022). Impacto de la deuda pública colombiana en las comunidades rurales. *Revista CIFE*, 24(41), 180-195. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cife/article/view/7733/7372>.
- Núñez Paula, I. A. y Bermúdez Reyes, E. (2019) Valores, Responsabilidad Social Universitaria (RSU), educación para el desarrollo sostenible (EDS) y gestión de la comunicación organizacional. *Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*. 7(1). 104-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6899422&orden=0&info=link>
- Paz, M. L., y Rebollo, S. (2020). Intencionalidades, conflictos y resistencias: análisis cualitativo de un proyecto de desarrollo rural en Córdoba, Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 84, 79-98. <http://apostadigital.com/revistav3/hereroteca/magalipaz.pdf>
- Pegalajar Palomino, M. C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el desarrollo sostenible y responsabilidad social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Ramírez Mocarro, M.A (2022). Desarrollo sustentable en áreas rurales marginadas: entre la sobrevivencia y la conservación. *Papeles de Población*, 4(18),123-141, <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/18160>
- Ramos Torres D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37. 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Rincón, C. y Pérez, A. (2018). Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior. *Económicas CUC*, 39(1). 137-152. <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.39.1.2018.09>

Robledo, P. (2020) ¿Como entender el territorio? Anotaciones sobre cómo ampliar el concepto. En Rincón Córdoba J. I., y Cabezas Monosalva. Ordenación del territorio, ciudad y derecho urbano: Competencias, instrumentos de planificación y desafíos. Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.2973>

Salazar Y. (2019) El desarrollo cultural, complicidad necesaria. Revista Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina. 7(1). 88-99. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322019000100088&script=sci_arttext&tlng=en

Sanahuja J.A (2019) La agenda 2020 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. Ballesteros M. A. La agenda 2020 y los ODS Nueva arquitectura para seguridad. Gobierno de España. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56319/1/DSN%20capi%CC%81tulo%20Sanahuja.pdf>

Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. Plumilla Educativa, 25(1), 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>

Simonson, P., Park, D., y Pooley, J. (2022). Exclusiones: El papel de la historia en saldar la deuda histórica del campo. History of Media Studies 2 <https://doi.org/10.32376/d895a0ea.cb32b735>

Vaca A., y Ramírez D. (2018) Contabilidad de la cultura para el desarrollo sostenible. Revista Espacios 39(44). 13-20. https://www.researchgate.net/profile/Ramirez-Duvan-Emilio/publication/329071246_Contabilidad_de_la_cultura_para_el_desarrollo_sostenible/links/5bf429e7a6fdcc3a8de4210a/Contabilidad-de-la-cultura-para-el-desarrollo-sostenible.pdf

Vallaeys, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. Educación XXI, 22(1), 93-116, <https://doi.org/10.5944/educxx.1.19442>

Vázquez M., Rojas B., y Sánchez A. (2018). Participación comunitaria de los jóvenes en Cuba para el desarrollo Social. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. 10(2) 178-204. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v6n2/reds10218.pdf>

Villalobos Jiménez (2021) Definición y operacionalización del concepto de desarrollo rural en los instrumentos de la política sectorial costarricense en la década de los 2010. Revista ABRA. 41(63) 77-98. <https://doi.org/10.15359/abra.41-63.4>

Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. Tabula Rasa, (28), 409-423. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

Beneficios de la musicoterapia como estrategia en el aprendizaje de los niños en la primera infancia

Benefits of music therapy as a strategy in children's learning in early childhood

Carmen Yicet Caro Ramírez

Semillero CAMINO, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1554-3978>

María Isabel Benavides Suárez

Semillero CAMINO, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3728-0080>



RESUMEN

Para iniciar trabajos relacionados con la primera infancia conviene seleccionar las estrategias que favorezcan efectivamente el desarrollo y el bienestar de los infantes. En tal sentido, en este artículo se comparten algunos beneficios inferidos en lecturas especializadas en la temática. La musicoterapia como estrategia de aprendizaje en el proceso educativo- pedagógico en la primera infancia, consiste en usar la música como herramienta para contribuir en el aprendizaje y desarrollo a través del desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, lo que a su vez mejora su capacidad de aprender y adquirir información. El objetivo del artículo es presentar una reflexión sobre los beneficios de la musicoterapia como estrategia de aprendizaje en la primera infancia. La metodología desarrolla desde el racionalismo la investigación documental, utilizando como técnica la lectura de bibliografía para argumentar los beneficios de la musicoterapia como estrategia en el aprendizaje. Entre las limitaciones encontradas se presentó la asociada con la musicoterapia como estrategia pedagógica, ya que no existe un consenso sobre la denominación. Como reflexión final se concluye que la musicoterapia como estrategia de aprendizaje mejora la atención y concentración, desarrolla habilidades sociales, fomenta la creatividad y la expresión personal, así como también estimula mayor participación en el aula.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje,
educación,
innovador,
música,
musicoterapia.

ABSTRACT

To begin work related to early childhood, it is convenient to select the strategies that effectively favor the development and well-being of infants, in this sense this article shares some benefits inferred in specialized readings on the subject. Music therapy as a learning strategy in the educational-pedagogical process in early childhood consists of using music as a tool to contribute to learning and development, through the cognitive, emotional and social development of students, which, in turn, improves their ability to learn and acquire information. The aim of this article is to present a reflection on the benefits of music therapy as a learning strategy in early childhood. The methodology is developed from rationalism, using as a technique the reading of bibliography to argue the benefits of music therapy as a learning strategy. As a final reflection,

KEYWORDS:

Education,
learning, music,
music therapy,
innovator.

it is concluded that music therapy as a learning strategy improves attention and concentration, develops social skills, fosters creativity and personal expression, as well as stimulates greater participation in the classroom.

INTRODUCCIÓN

La musicoterapia en el aprendizaje, según Delgado (2022), es una estrategia pedagógica que aprovecha el poder de la música y sus elementos para potenciar el proceso educativo. Esta se sustenta en la convicción de que la música tiene el potencial de estimular no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social de los estudiantes. A través de su aplicación en el aula se busca mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender y recordar información, al tiempo que se fomenta su bienestar general.

En este contexto, esta estrategia ofrece un enfoque holístico que integra la música en la educación, reconociendo su capacidad para mejorar la motivación, el rendimiento académico y las habilidades emocionales de los estudiantes, al integrar todas las capacidades cognitivas, kinestésicas, emocionales, simbólicas y sociales.

Como un antecedente relevante vale mencionar que en Colombia, según Barboza y Salgado (2023), la música terapia se inicia en la década de los 70 a partir de tres hechos importantes entre los cuales vale mencionar la llegada de profesionales en musicoterapia formados en el exterior; el segundo, la creación de un pregrado en musicoterapia en la Universidad del Cauca y el tercero la gestión de encuentros académicos alrededor de la disciplina así como el Primer simposio colombiano de musicoterapia en el año 1991 y las primeras jornadas colombianas de musicoterapia en el año 1998. Este

enfoque innovador de la musicoterapia como estrategia de aprendizaje tiene el potencial de transformar la experiencia educativa, brindando a los estudiantes una herramienta poderosa para aprender, crecer y expresarse en un entorno enriquecido por la música. Es por ello se presenta la interrogante de identificar a través de algunos teóricos significativos cuáles son los beneficios que aporta la musicoterapia como estrategia de aprendizaje en la primera infancia.

En correspondencia con la interrogante planteada, el objetivo de este artículo se orienta a presentar una reflexión sobre los beneficios de la musicoterapia como estrategia de aprendizaje en la primera infancia. Se justifica esta orientación ya que en la primera infancia el juego es medular, al igual que la literatura y la exploración del medio; en el desarrollo de estas actividades rectoras es posible incluir la musicoterapia como estrategia y espacio para crear, construir y experiencia de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

MUSICOTERAPIA

La musicoterapia es una disciplina que se basa en el uso científico de la música y el movimiento con fines terapéuticos, según lo planteado por Agudo Cadarso, 2015, y profundizado por Cannarozzo y Díaz (2023), la música ofrece una vía de expresión emocional necesaria para vivir, permite el disfrute, ayudando a desarrollar capacidades cognitivas y habilidades sociales. Siguiendo la perspectiva de Bruscia (2007), la musicoterapia se concentra en fortalecer y restablecer las capacidades individuales con el propósito de promover la integración tanto consigo mismo como con los demás. Esto se logra a través de la prevención, el tratamiento y la rehabilitación de diversos aspectos del

bienestar. Asimismo, el autor enfatiza que la musicoterapia implica el uso de la música y sus elementos como herramientas para facilitar el bienestar del paciente. El terapeuta se basa en las experiencias musicales y las relaciones que se generan a través de ellas como agentes de cambio en el proceso terapéutico.

En el ámbito de la musicoterapia infantil, existen múltiples enfoques y modalidades de terapia musical diseñadas para adaptarse a las necesidades y características de cada niño. Algunos de los enfoques más reconocidos son: creativo, escucha pasiva y mixto. Un aporte importante en este campo es la terapia fonológica tradicional, que le brinda al niño un punto de referencia auditivo similar al del adulto, que se aproxima a las producciones de este; trabajando solo aspectos generales, sin mucha exigencia, con estímulos atractivos, palabras clave y familiares para el infante, ya que los procesos fonológicos, por la variación que a nivel individual se puede presentar (González y Taboada, 2016).

En este sentido, para implementar la musicoterapia, siguiendo a Cannarozzo y Díaz (2023), conviene seguir una metodología en la cual se atienden las siguientes fases: a) la evaluación inicial de las necesidades y metas educativas; b) la selección de actividades musicales apropiadas; c) la adaptación de las estrategias en cuanto al nivel y edad de los estudiantes, y su integración pertinente en el plan curricular; d) la promoción para incentivar la participación activa; y e) reflexión sobre los resultados y evaluación del impacto a largo plazo.

Desde el IX Congreso Mundial (1999) de musicoterapia que se desarrolló en Washington, D. C. es posible identificar cinco modelos para desarrollar procesos de musicoterapia:

1. Modelo analítico
2. Modelo de imágenes en música guiada (GIM)
3. Modelo de Nordoff-Robins
4. Modelo conductista
5. Modelo de Benenzon

Cualquiera de estos modelos que se desee profundizar exige la identificación de las necesidades de las personas involucradas en el caso que nos ocupa de los infantes. Para implementar la musicoterapia de manera efectiva, se siguen una serie de pasos clave. En primer lugar, se realiza una evaluación de las necesidades individuales y grupales de la población objetivo, así como la identificación de las áreas de aprendizaje que requieren apoyo. De igual forma se definen los objetivos educativos y posteriormente se seleccionan actividades musicales apropiadas, que pueden incluir la escucha activa, la creación musical y la exploración de instrumentos.

Es fundamental adaptar estas actividades a la edad y habilidades de los estudiantes al currículo existente, relacionándolas con conceptos enseñados en otras áreas. De igual forma, se fomenta la participación, promoviendo la colaboración y la comunicación a través de la música.

Delgado (2022) ofrece una metodología para utilizar la musicoterapia como estrategia de aprendizaje. Interpretando al autor, la musicoterapia como estrategia de aprendizaje utiliza la música y sus elementos como herramientas para facilitar el proceso educativo. Por tanto, se basa en la idea de que la música puede estimular el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes lo que, a su vez, mejora su capacidad de aprender y retener información. La musicoterapia, como estrategia de aprendizaje, puede beneficiar a todos los estudiantes, especialmente a aquellos con

dificultades de aprendizaje, necesidades especiales o que responden positivamente a la música como medio de expresión y comunicación. Al integrar de manera efectiva la música en el entorno educativo, se puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y promover un desarrollo holístico de los estudiantes.

Según Gómez et. al (2014) el ritmo es esencial para entender y asimilar el fenómeno sonoro y se relaciona con la naturaleza humana y el arte, siendo este el principal creador de movimientos cambiantes que trabajan desde las competencias cognitiva, emocional y comunicativa. Esto a su vez permite establecer condiciones de conexión y orden en diferentes aspectos del arte y en el contacto consigo mismo y con los demás.

La musicoterapia en la escuela permite a los niños y niñas aprender, mientras desarrollan diferentes habilidades. Como dice Gómez et al., 2014, una aplicación de la música en el aula estimula la creatividad, basada en la audición musical interactiva y manifestada mediante movimientos corporales simplificados al gesto manual y plasmados en dibujos libres que reflejan aspectos importantes de la música que motiva a la acción.

Esta propuesta, reconocida como una opción educativa, tiene como finalidad mejorar el desempeño cognitivo y aliviar situaciones relacionadas con altos niveles de estrés y agresividad, reorientando positivamente la autoestima y la implicación activa en los procesos académicos.

Así mismo, Gattino, et. al (2021), enfatizan en que el papel del musicoterapeuta es entender los objetivos a trabajar desde las realidades particulares de cada persona, en lugar de buscar reducir las características del sujeto en respuesta a una demanda social,

el musicoterapeuta buscará un desarrollo pleno que satisfaga sus necesidades.

La música, con su universalidad y poder emocional, se presenta como un recurso invaluable en la educación, especialmente para niños con dificultades de aprendizaje, autismo y otras particularidades. En este contexto, exploraremos cómo la música se convierte en un medio terapéutico efectivo y comprensivo para conectarse con estos niños, proporcionalmente.

METODOLOGÍA

Para desarrollar el artículo se optó por un enfoque racional deductivo; se utilizó como técnica la lectura de bibliografía para argumentar los beneficios de la musicoterapia como estrategia en el aprendizaje. En tal sentido la metodología se centró en un método documental.

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación hoy, se decidió por el uso de la metodología de documental y la hermenéutica interpretativa para comprender desde la reflexión cómo la musicoterapia impacta el aprendizaje en la primera infancia.

En consecuencia, se procedió a consultar algunos materiales producidos en la comunidad científica por los conoedores de la materia y desde allí se procedió a una interpretación de sus aportes, los cuales son presentados en las conclusiones de este artículo. La metodología sustantiva hoy para la floración es la documental tal como lo plantea Reyes et al. (2020), quiénes lo consiguen como un proceso científico tecnológico que consiste en recolectar, seleccionar, organizar, analizar, interpretar para finalmente comprender información socializada en documentos y registros audiovisuales, los cuales pueden provenir

de diferentes fuentes clasificadas como primarias o secundarias.

Las fuentes primarias fueron libros consultados cuya auditoría correspondía a los autores originarios que en el momento histórico social del caso construyeron y socializaron sus teorías, sus hallazgos y la posibilidad de la transferencia de esto a otros espacios. Las fuentes secundarias consultadas corresponden a la interpretación hecha por otros teóricos e investigadores sobre los documentos primarios.

Hecha la revisión de los documentos se procedió a la interpretación o hermenéutica realizada como método para comprender cómo la musicoterapia impactó en el aprendizaje.

RESULTADOS PRELIMINARES O PARCIALES

La implementación de la musicoterapia como estrategia de aprendizaje pueden variar según los objetivos específicos y las poblaciones de estudiantes involucradas. Estos resultados se basarán en las evaluaciones periódicas y en la observación de los efectos de la musicoterapia en el proceso de aprendizaje. Aquí hay algunos ejemplos de resultados preliminares que se pueden observar:

Mejora en la atención y concentración

Los estudiantes pueden mostrar una mayor capacidad para mantener la atención durante las actividades educativas después de participar en sesiones de musicoterapia.

Incremento en la retención de información

Se pueden observar mejores resultados en las pruebas y exámenes, lo que sugiere una mayor retención de la información aprendida a través de la música.

Desarrollo de habilidades sociales

Los estudiantes pueden demostrar una mayor disposición para interactuar con sus compañeros, colaborar en proyectos grupales y comunicarse de manera efectiva.

Reducción del estrés y la ansiedad

Puede haber una disminución en los niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes, lo que puede contribuir a un ambiente de aprendizaje más relajado y propicio para el aprendizaje.

Fomento de la creatividad y la expresión personal

Los estudiantes pueden exhibir un mayor interés por la creatividad y la expresión artística a través de la música, lo que puede reflejarse en proyectos creativos y trabajos personales.

Mayor participación en el aula

Los estudiantes pueden estar más comprometidos y participar activamente en las lecciones cuando la música se integra de manera efectiva en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo de habilidades musicales

Los estudiantes pueden adquirir habilidades musicales básicas, como tocar un instrumento o cantar, como resultado de las sesiones de musicoterapia.

Es importante destacar que estos resultados preliminares pueden variar según las características de los estudiantes y la forma en que se implementa la musicoterapia en el entorno educativo. Para obtener resultados más sólidos y comprensivos, es fundamental llevar a cabo una evaluación a largo plazo y considerar la retroalimentación continua de

los estudiantes, los padres y los profesionales de la educación.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

En conclusión, la musicoterapia como estrategia de aprendizaje muestra resultados preliminares prometedores en el ámbito educativo.

A través de la integración de la música en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se observan mejoras en la motivación, en los procesos académicos, las habilidades emocionales y la cohesión grupal de los estudiantes. La musicoterapia también fomenta.

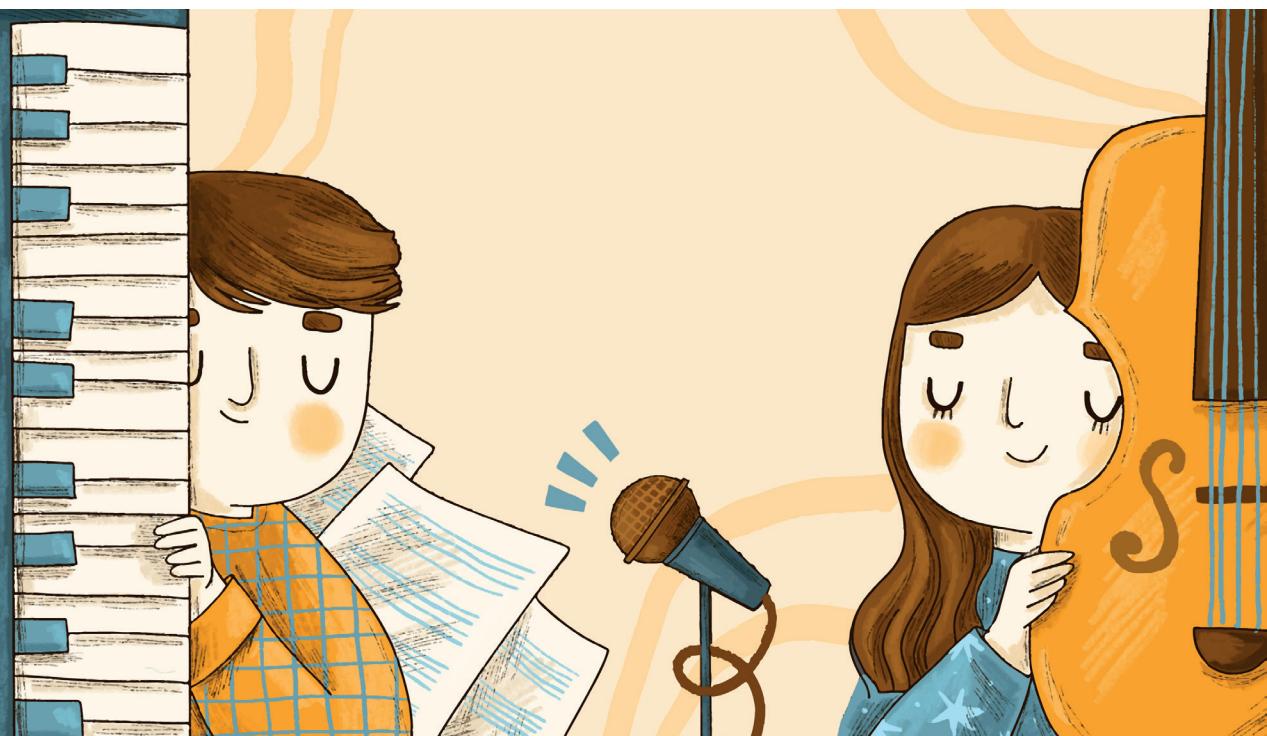
aprendizaje de los estudiantes, su desarrollo integral y mejora su bienestar general. La musicoterapia genera un impacto positivo en el proceso académico de cada uno, la motivación, las habilidades emocionales y la cohesión grupal de los estudiantes. Igualmente, es evidente que reduce el estrés

y la ansiedad, promoviendo la creatividad y el desarrollo de habilidades musicales.

La musicoterapia ofrece un camino innovador y efectivo para enriquecer la experiencia de la creatividad y el desarrollo de habilidades musicales, ofreciendo un enfoque integral para el aprendizaje.

Es importante considerar que estas conclusiones son provisionales y requieren una evaluación continua y a largo plazo para comprender plenamente su efectividad y alcance. Igualmente, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes y la colaboración con profesionales de la musicoterapia son esenciales para maximizar los beneficios de esta estrategia y constituyen el principal reto y limitación al aplicar la musicoterapia.

Sería conveniente desarrollar una línea de investigación orientada a desarrollar la estrategia de la musicoterapia aplicada a la primera infancia.



REFERENCIAS

Barbosa, C., y Salgado, A. Desarrollo de la musicoterapia en Colombia. Nacimiento y evolución. (2023). En: Cannarozzo D. y Díaz V. (2023). Desarrollos disciplinares de la musicoterapia: Construyendo redes desde y hacia el Sur. (pp. 19-29). Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2367/6668/11170-1>.

Bruscia, K. E. (2007). Musicoterapia, métodos y prácticas. Editorial Pax México.

Cannarozzo, V. y Díaz, V. (2023) Desarrollos disciplinares de la musicoterapia. Construyendo redes desde y hacia el Sur. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2367/6668/11170-1>

Delgado, J. (2022) Musicoterapia infantil: sus técnicas y beneficios. [Artículo en internet] <https://www.serpadres.es/salud/48566.html>

Gómez Remolina, L. Á., Martínez, P., Castañeda, L., Ramón, H. W., Bibliowch, L., Vanegas, A., Jiménez, O. L., y Londoño La Rotta, E. (2014). Música, cuerpo y lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (12), 91-104.

Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. [Artículo en Internet] <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>

Schultz Gattino, G., Nuzzi, M., y Marsimian (2021), Inicio y desarrollo de la musicoterapia en el campo del autismo en la Argentina. Ecos. Revista científica de musicoterapia y disciplinas afines, 6(2) <https://doi.org/10.24215/27186199e020>





Codeswitching as a bridging strategy for the learning of English as a foreign language

*Alternancia Lingüística como Estrategia de Acoplamiento para el
Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*

Diana María Jaramillo Giraldo

Estudiante, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia.
ORCID_0009-0002-5343-3064 dmjaramillogi@unadvirtual.edu.co

Milly Andrea Muñoz Fandiño

Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia.
ORCID_0000-0002-0952-6258 milly.muñoz@unad.edu.co

ABSTRACT

This ongoing study delves into the effects of using the native language (L1), specifically Spanish, on the process of learning English as a foreign language (EFL) in different academic environments. These include adult learners at UNAD and secondary school students in Colombia. This research examines students' perspectives on the incorporation of L1 in English lessons and its impact on their learning outcomes. Through surveys, on-site observations, and performance evaluations, the research explores how the strategic integration of L1 through codeswitching influences English acquisition. The initial findings, reached through all the previously mentioned data and analysis tools, indicate that thoughtful incorporation of L1 in EFL classes lowers the emotional barriers and fosters the growth of linguistic awareness, potentially boosting students' proficiency levels.

KEYWORDS:

learning,
teaching
methods,
mother tongue,
language
instruction.

RESUMEN

Esta investigación en curso investiga el impacto de usar la lengua materna (L1), específicamente español, en el proceso de aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (EFL) en diversos contextos educativos, que involucra a estudiantes adultos de la UNAD y estudiantes de secundaria en Colombia. Este estudio examina las percepciones de los estudiantes al usar L1 en sus clases de inglés y su influencia en los resultados de aprendizaje obtenidos. A través de entrevistas, observaciones in-situ y evaluaciones de desempeño, la investigación explora cómo el uso estratégico de L1 a través de la alternancia lingüística afecta la adquisición del inglés. Los resultados preliminares sugieren que un uso razonable de la L1 en las clases de EFL reduce el filtro afectivo y promueve el desarrollo de la conciencia lingüística, lo que potencialmente mejoraría las competencias de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje,
método de
enseñanza,
lengua materna,
enseñanza de
idiomas.

INTRODUCTION

The use of the mother tongue in English as a Foreign Language (EFL) contexts is a topic of ongoing debate, with varying views on its impact. As a pedagogical approach,

translanguaging or codeswitching is the practice of moving fluidly between different languages in a classroom with the aim of providing a dynamic environment for

language acquisition and training. This study explores the use of the native language, Spanish, in English as a Foreign Language (EFL) settings. Its objective is to discover how the incorporation of Spanish influences in EFL learning at UNAD online and in face-to-face classes in secondary school. The research also aims to identify common situations in which students use their first language in class, regardless of the teaching method. While traditional thinking suggests that the use of the mother tongue hinders learning, recent studies and practical experience highlight its advantages, especially in explaining cultural ideas and sayings. However, the ideal balance of first language integration remains uncertain, impacted by students' backgrounds, learning needs, and age. This study seeks to shed light on the role of the mother tongue in EFL education, proposing that purposeful use of the native language can improve students' language skills by breaking down emotional barriers and promoting linguistic awareness, ultimately improving their proficiency.

THEORETICAL FRAMEWORK

Literature Review

Theories play a vital role in understanding the learning process of foreign or second language. Despite its outdated nature, the grammatical-translation method remains a prominent approach in EFL education. This method focuses on memorizing grammar rules through direct and inverse text translations, prioritizing reading and writing over verbal communication. It also stresses the memorization of new vocabulary, with a narrow focus on sentence structure. The method persists due to the belief that it ensures complete language acquisition, leading teachers to avoid L1 in L2 classes so as not to exercises and memorization.

Martín (2000) stresses the importance of the linguistic background of both students and teachers in any second language classroom. The degree to which they share the same L1 can influence the relationship between them with a shared L1 serving as a bridge that makes students feel more comfortable and facilitates communication when they struggle to find the right words in the target language.

Additionally, the socio-cognitive approach in language teaching highlights the relevance of social interaction in language learning. Karaka-Claire et al. (2023) stresses the need for authentic social interaction to provide understandable input and exposure to real-life language contexts beyond the classroom. This approach is crucial in EFL settings where learners require exposure to genuine English and interaction with native speakers for full language immersion.

Furthermore, the process of language acquisition is influenced by learners' internal linguistic knowledge system. Depending on their L1, learners' perception of the L2 they are trying to learn may be facilitated or hindered. As learners progress, they begin to understand the functional properties of the target language and how sentences are used in different contexts, bridging the gap between lexical structures and meanings. In these early stages, L1 can be helpful in bridging elements between the target language and the mother tongue.

Krashen's affective filter theory postulates that negative emotions such as lack of motivation, low self-confidence, and anxiety can create a barrier to language acquisition. Creating a low-anxiety environment is crucial to reduce the affective filter and allowing input to be processed effectively. Effective teachers are those who can make input comprehensible to non-native speakers, focusing on communication rather than grammatical

structure, and providing sufficient input to facilitate language acquisition.

Gaining implicit/unconscious and explicit/conscious knowledge are also essential aspects of language acquisition. Implicit knowledge is intuitive and tacit, fundamental to developing communicative competence, while explicit knowledge is conscious and intentional, requiring attention and awareness. EFL teaching can benefit from encouraging students to rely on their intuitive understanding and realize they may already know more than they think they do.

Finally, several variables influence the teaching and learning of L2, including L1 proficiency, willingness to work hard, and the use of metacognitive strategies. Age has not been found to be a determining factor in learning a second or foreign language, highlighting the importance of individual efforts in the language learning process.

Previous Studies

First, Cantero (2007) conducted outstanding research whose main objective was to prove the importance of the interaction between L1 and L2 when trying to integrate language contents in ESO bilingual classes in Spain. The author also intended to emphasise how knowledge of linguistic skills in their mother tongue can guide students in the process of learning a foreign language. The methodology used was carried out through a bilingual teaching system in which students learned topics of different subjects in English. Four subjects were selected: mathematics, social sciences, music, and physical education. The groups that were receive their instruction in English were chosen, while other groups that were to receive the same instruction but in their L1 were set aside, continuing with their traditional system. Bilingual 1st and 2nd year

ESO students showed a more complete and deeper understanding, assimilation, and internalisation of the concepts explained in the foreign language than their peers in the traditional groups. Cantero (2007) stated that the proper application of the elementary principles of the “integrated curriculum” in the bilingual setting depends on teachers’ ability to make students feel attracted and motivated by a teaching-learning model different from the usual one (p. 59).

Jill Fortune, who was the Language Department Coordinator at Universidad Externado de Colombia in 2012, produced a very important paper addressing the use of L1 in EFL contexts. Her objectives were to analyse current perceptions and practices in terms of L1 use among teachers and students in EFL and ESL settings. In her methodology, students and teachers were surveyed in order to determine perceptions and usual practices; they were enquired about their proficiency in English and their vernacular language and about the use of their local L1 in class. To this end, a stratified random sample was taken among students and teachers. Additionally, in order to maintain specific relevance to the home university demographics, factors such as age and degree programme were controlled by studying higher education courses that included mixed-school groups. Findings confirmed that L1 use can be beneficial to EFL learners, particularly at the lower levels of language acquisition, although teachers may need to review their reasons for using L1 as well as their repertoire of pro-L2 use strategies (Fortune, 2012).

Agudelo et al. (2017) carried out a thorough selection of the available updated information on the use of Spanish as a mother tongue in English learning in Colombia. Their objective was to characterise the influence of the mother tongue (MT) in the learning of a foreign language (English, in this particular context)

and to identify factors that influence this process based on national and international sources of information. Their methodology was carried out in the period between 2015 and 2016 in Bogota and was derived from a bibliographic review process; different databases such as Ebsco, Scielo, and Redalyc were reviewed, as well as some indexed journals. Documents valid between 2000 and 2015 were considered relevant for the information selection criteria. According to the authors, their results showed that “interlanguage is a phenomenon that occurs in the process of learning a second language, where linguistic transfer and interference are evident and the lexical transfer that the learner performs unconsciously” and “it is evident that there are factors that directly influence the foreign language learning process, such as age, social context, motivation, personality, and the teaching method” (Agudelo et al., 2017, p. 30).

In order to objectively examine the language development of young second -language learners in their social environments, Saneka & Witt (2019) conducted a study at an early childcare institution in South Africa. A qualitative praxeological framework was used as the methodology; parent partnership in mother tongue maintenance was sought and explored in focus group interviews, using an action-reflection cycle to understand the dilemma of young second language learners in South Africa. Ways of overcoming language barriers using the child's competencies were explored through persona dolls. These methods contributed to the development of sustained and shared thinking among children, their parents, and the researchers. Their results showed that young children found their own means of engaging in meaning-making processes both at home and at school. The issue of linguicism was addressed by encouraging parental involvement in preserving their

mother tongue while their children learned English as a second language. The authors concluded that “as long as English means access to improved economic opportunities, there will be a bias against those whose home language is not English; the dilemma of the young English language learners remains an issue of equity, access, and redress for past injustices” (Saneka & Witt, 2019, p. 7).

Lastly, Perfecto (2020) conducted descriptive research on bridging strategies used by English teachers in the Philippines. The study revealed that teachers used translanguaging strategies like direct translation and codeswitching to enhance student engagement in language learning activities. These strategies allowed for more efficient teaching and active student participation. According to the author, “these strategies used the various linguistic and semiotic resources of both students and teachers as mediating tools to allow more efficient teaching and learning and more active participation from students in the language learning activities” (Perfecto, 2020, p. 23).

METHODOLOGY

In this ongoing qualitative research, a methodology based on on-site observation, action research, interviews, and evaluations was implemented. For the first stage of the methodology, the focus was on adult learners in a virtual environment at UNAD. This first stage was developed over two different semesters. In the first semester, students from the Online Language Community (OLC) were observed. In the second semester, the focus shifted to students from the 518020 Pedagogical Practice in Online Environments practicum scenario. In both terms, students shared some common traits, such as ages between 18 and 40 years old, locations throughout the national territory, and English

proficiency levels between A2 and B2, with few exceptions. The process aimed to identify students' perceptions regarding the use of L1 in their class and analyse how the use of the mother tongue affects students' acquisition processes through regular evaluations and monitoring.

Among OLC and 518020 Pedagogical Practice in Online Environments, I had eight groups under my care that I studied. In order to gather information and perceptions, I designed a survey (see Figure 1) to be answered in 5 minutes in order to avoid overwhelming students while being assertive enough to identify the occasions where L1 was used in their classes. Additionally, I created six field journals to record in detail the observations made and situations experienced within the virtual classroom. My observations started from the first class with every group; all classes were recorded, and a complete follow-up of the events was

written down in the six field journals. The usage of L1 was consciously controlled, I did not allow more than 20% of Spanish in class. Interviews were conducted throughout the term with all the students who attended, and their answers were collected through Google Forms. In addition, a debate on whether the use of L1 is convenient or detrimental in EFL classes was promoted with all students to gather their experiences and perceptions. I continued observing and interviewing my students until the end of the term.

The second stage, involving high school students, is pending completion. The tools for data collection in this stage will include surveys, oral interviews, field journals, and evaluations to assess students' progress. The methodology will be similar to the first stage. I will record the classes and save my on-site observations in journal fields. My main objective will be to analyse how the use of the mother tongue could decrease their affective

Figure 1. Interview Format applied to OLC students.

The Use of L1 in Online Language Community classes
Nota: Esta te tomará menos de 3 minutos responder!
* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Nombre *

2. Zona *
Marca solo un óvalo.
○ ZAO
○ ZCAR
○ ZBC
○ ZBOY
○ ZCORI
○ ZCSUR
○ ZOOC
○ ZSUR

3. Anteriormente, ¿se ha hablado en Español durante tus clases en la Comunidad Virtual? Si ese es el caso, ¿Cómo ha sido ese uso?
Seleziona todas las opciones que correspondan.
 Para dar instrucciones
 Para explicar significados (vocabulario)
 De manera general para hablar en la clase
 No se ha usado nunca el Español en mis clases de la Comunidad Virtual
 Otros: _____

4. ¿El uso del Español en las clases de la Comunidad Virtual te ha permitido mejorar en tu comprensión y manejo del inglés?
Seleziona todas las opciones que correspondan.
 Sí
 No

5. ¿Qué podrías sugerirnos en cuanto al uso del Español en tus clases con la Comunidad Virtual?

Google no creó ni aprobó este contenido.
Google Formularios

<https://docs.google.com/forms/d/19nRqCQwV016V33JLcQrBEl2v41zb2z4hRy7w/edit> 1/3 <https://docs.google.com/forms/d/19nRqCQwV016V33JLcQrBEl2v41zb2z4hRy7w/edit> 2/3

Note: Interview format followed in methodology.

Source: Author

filter and improve their acquisition process. I intend to continue the observations, surveys, and interviews until the end of the term.

PRELIMINARY RESULTS

For the first term, 34 students completed the main survey; each class had a maximum of 5 students, with occasional single-student attendance. Despite students coming from different Colombian zones, no significant pattern related to the L1's influence was found. Alternatively, when L1 was used in their English classes within the Online Language Community (OLC), students predominantly chose options such as explaining vocabulary and meanings (79.4%) and giving instructions

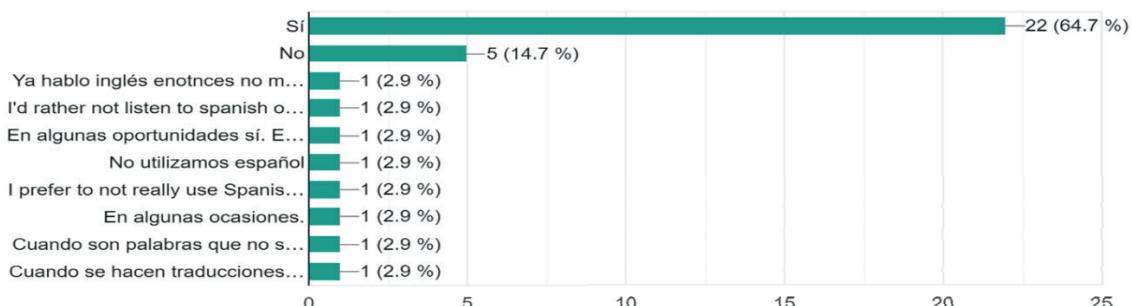
(52.9%). Even at advanced levels such as C1, there was a clear pattern of the use of Spanish in English classes within the OLC. Other uses of L1 included general talking, accommodating low-level students, and when recordings were paused. Only two students (5.9%) declared they had never used their mother tongue in classes.

As shown in Figure 2, the majority (64.7%) acknowledged that the use of Spanish helped them improve their comprehension and understanding of English. Interestingly, students with a very advanced proficiency level (C2) preferred not to use their mother tongue in classes. However, most students considered the use of Spanish in small amounts to be beneficial and useful.

Figure 2. L1 Influence perceived

¿El uso del Español en las clases de la Comunidad Virtual te ha permitido mejorar en tu comprensión y manejo del Inglés?

34 respuestas



Note: Students' perception about the L1 influence in their EFL classes.

Source: Author

more advanced a student's level of proficiency of English, the more likely he or she is to view the use of their native language with fear. On-site observation indicated that students turn to their native language when they believe their vocabulary is insufficient or their English grammar is weak, either for meaning-giving or for communicating ideas they wish to convey.

A clear pattern emerged from the surveys, class observations, and teaching journals, suggesting that Spanish was used to explain meanings or new vocabulary and to give instructions. Additionally, most students (76.5%) mentioned that the use of their mother tongue improved their L2 comprehension and proficiency. These findings indicate that the use of L1 is a reality even in C1 classes and advanced-level settings, used by both teachers and students for various purposes, such as sharing meanings and giving instructions.

During the following semester, students showed great interest in learning and engagement, valuing the nurturing learning environment, the freedom to make errors, and the opportunity to resort to their native language when necessary as the field journals showed. Initially, some advanced students were reluctant to use their mother tongue in class, fearing that it might impede their progress. However, they eventually encountered difficulties articulating their thoughts in L2, which made the use of L1 necessary to bridge those gaps as the recorded classes demonstrate. As interviews demonstrated, students expressed satisfaction with these classes, considering them among the most beneficial they had experienced, as they were able to actively analyse the foreign language, feel secure in making mistakes, grasp concepts more effectively by practicing all elements immediately after learning them, and discern

the distinctions between their native language and the acquired foreign language.

These findings suggest that the use of L1 can serve as a tool to aid students learning by improving their semantic comprehension and self-confidence. However, further research is needed to study L1 use across all English levels and age groups comprehensively.

PRELIMINARY CONCLUSIONS

The use of Spanish as a mother tongue is widely demonstrated through surveys, class observations, recordings, and field journals as an important tool for explaining vocabulary, giving clear instructions, making up for deficiencies, and for metalinguistic comparison. Moreover, the majority of students stated that the use of L1 positively influenced their acquisition process by helping them decrease their affective filter and providing them with a safety net for mistakes.

Additionally, findings suggest that students, even those at advanced proficiency levels, benefit from the judicious use of L1 in the classroom. It bridges languages, aids the comprehension of complex concepts, and promotes a more relaxed and confident learning environment.

Future research will focus on secondary students and the role of their first language in the process of learning English, considering their unique learning preferences, obstacles, and approaches. By examining diverse groups with varying levels of mother tongue use, other researchers can further analyse how using the first language may influence English proficiency and performance.

These preliminary conclusions highlight the importance of recognizing and valuing

students' linguistic diversity in the language learning process, recognizing that the use of the mother tongue can be a valuable asset in second language acquisition.

REFERENCES

- Agudelo, J., Díaz, A.G., Zabala, K.J. (2017). Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). [Tesis de tipo de grado, Universidad de la Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/181
- Bell, J., & Waters, S. (2014). Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers (Vol. 6th ed). Maidenhead: McGraw-Hill Education <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=937946&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Cantero, V. (2007). El aprovechamiento de la “integrabilidad” en el proceso de transferencias lingüísticas de la L1 a L2 o como potenciar la interactividad de las lenguas en los procesos comunicativos del modelo educativo bilingüe. Didáctica, Lengua y Literatura, 20, 37-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110037A>
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, Bruselas, Publicaciones del Consejo de Europa.
- Fortune, J. (2012). The forbidden fruit: using the mother tongue in a Bogota university EFL programme. Colombia Applied Linguistics Journal, 14 (2), 70-87. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012346412012000200006&lng=en&tlng=en.
- Godfroid, A. (2021). Implicit and Explicit Learning and Knowledge. In: Mohebbi, H., Coombe, C. (eds) Research Questions in Language Education and Applied Linguistics. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_142
- Jordens, P. (2012). Language Acquisition and the Functional Category System. Studies on Language Acquisition. https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=530549&lang=es&site=eds-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_ii
- Krashen, S.D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press. Oxford. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Karaka-Clarke, T., Macfarlane, A., Fletcher, J. (2023). Approaches to teaching and learning a second language online. *Waikato Journal of Education*, 28 (1), 109-124. https://www.researchgate.net/publication/371790858_Approaches_to_teaching_and_learning_a_second_language_online
- Lankshear, C., Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research*. Open University Press. McGraw-Hill Education. <https://vdocuments.mx/a-handbook-for-teacher-research.html?page=5>
- Loughran, J. J. (1999). *Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*. London: Routledge. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=83004&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Martin, J. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Universidad de Sevilla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713464>
- Perfecto, M. (2020). English Language teaching and bridging in mother tongue-based multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 107-123. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1716771>
- Santana, J., García-Santillana, A., Escalera, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como Segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>
- Saneka, N.E., De Witt, M. (2019). Barriers and bridges between mother tongue and English as a second language in young children. *South African Journal of Childhood Education*, 9 (1), a516. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.516>
- Santos, J.M. (2012). Fundamentación Teórica de la importancia de la lengua materna en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. *Sintagma*, 24 (1), 49-63. https://www.researchgate.net/publication/276041717_Fundamentacion_teorica_de_la_importancia_de_la_lengua_materna_en_el_proceso_de_adquisicion_de_lenguas_extranjeras
- Su, Y. (2018). A Review of Language Learning Strategy Research. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(5), 522-527: <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=130529156&lang=es&site=eds-live&scope=site>

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