

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS BÁSICAS DEL LENGUAJE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

STRENGTHENING BASIC COMMUNICATION LANGUAGE SKILLS: LITERATURE REVIEW

Ángela Ipuz Yagüe*

Resumen: El ser humano es un ser en contexto, por tanto, la comunicación es fundamental para poder aprender a relacionarse con el mundo, apropiarse conceptualmente de la realidad a través de recibir y emitir información desde un código lingüístico. No obstante, conocer un código lingüístico no significa que se use de manera asertiva. El objetivo de este artículo es realizar una revisión documental en la que se evidencie el grado de importancia que tiene la enseñanza de las habilidades comunicativas básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en la actualidad, por consiguiente, se presenta una descripción de los estudios realizados en este aspecto.

La metodología empleada para realizar este artículo fue la revisión bibliográfica de tipo narrativo, la cual permitió obtener y analizar un acervo de textos académicos relacionados con el fortalecimiento de las habilidades

* Licenciada en Educación Básica con Énfasis Humanidades y Lengua Castellana, Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia. angela_ipuz@yahoo.com
ORCID: 0009-0006-4133-0163

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

Proyecto del estanciado: Fortalecimiento de habilidades comunicativas básicas del lenguaje a través de Secuencias didácticas, en estudiantes de básica secundaria en la Institución Educativa José Eustasio Rivera del municipio de Neiva – Huila, durante 2023 y 2024.

comunicativas, la importancia de contexto o el capital cultural y el uso de herramientas tecnológicas Tic en las aulas de clase, en los ámbitos internacional, nacional y regional.

Palabras clave: habilidades comunicativas; competencias comunicativas; capital cultural; tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Abstract: The human being is a being in context, therefore, communication is essential to be able to learn to relate to the world, conceptually appropriating reality through receiving and emitting information from a linguistic code. However, knowing a linguistic code does not mean that it is used assertively. The objective of this article is to carry out a documentary review that demonstrates the degree of importance that the teaching of basic communicative skills of the language (listening, speaking, reading and writing) has today, therefore a presentation of studies carried out is presented. in this aspect.

The methodology used to carry out this article was the bibliographic review, where main ideas from multiple authors were compiled regarding the strengthening of communication skills, the importance of context or cultural capital and the use of ICT technological tools in classrooms.

Keywords: communicative skills; communication skills; cultural capital; information and communications technologies (ICT).

Introducción

Las habilidades comunicativas son un conjunto de procesos sociolingüísticos que se van desarrollando a lo largo de la vida, con el propósito de participar con idoneidad y eficacia en los ámbitos comunicacionales, sociales y culturales. Estas comprenden la capacidad de escuchar activamente, expresarse de manera asertiva, interpretar el lenguaje verbal y no verbal del interlocutor y adecuar el mensaje a emitir considerando el contexto y la audiencia a la que se está dirigiendo.

La educación un aspecto estrechamente ligado al propósito de obtener el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, entendiendo la educación no solo desde la educación formal que brindan las instituciones educativas, sino trascendiendo el concepto como el aprendizaje que se lleva a cabo a partir de la interacción humana en sus variados contextos. Dicho de otra manera, las habilidades comunicativas también llamadas competencias comunicativas se adquieren inicialmente

en los ámbitos familiares, comunitarios, y solo después se pueden consolidar en los espacios escolares. Vygotski, Bruner y Halliday (como se citó en Morales & Cortés, 1997) han evidenciado que los niños sostienen formas tempranas de comunicación con los adultos (lenguaje preverbal) antes de articular palabra alguna.

Por consiguiente, la función que cumple la escuela es fundamental, allí se deben promover las competencias pragmáticas, lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, sin embargo, es oportuno destacar la incidencia que tiene el capital cultural al que los estudiantes tienen acceso en el incremento y potencialización de las habilidades comunicativas. Según Bordieu y Passeron (1995) el desempeño y el “éxito escolar” está supeditado a factores como las características sociales de procedencia de los estudiantes, en tanto sujetos que participan del acto pedagógico comunicativo; por lo tanto la pertenencia de los alumnos y sus familias a grupos sociales y clases sociales concretas, determinan en alta proporción el capital lingüístico de estos, sus desempeños escolares y sus posibilidades de incorporación en la educación superior, con lo cual se reproduce en gran medida la organización socio-económica inequitativa de la sociedad.

Otro factor importante que incide en el desarrollo de las habilidades comunicativas es el consumo mediático de los jóvenes, que ha experimentado un incremento notable en las últimas décadas con la llegada de la tecnología digital y la abundancia interacciones comunicativas en línea, que van desde radio, televisión e internet con todas las plataformas sociales a las que tienen acceso a una gran oferta de contenidos digitales que no solo se limitan a entretener, sino que de manera simultánea influyen en la forma en que los jóvenes se relacionan con sus contextos, los leen o los interpretan.

Este artículo de revisión tiene como finalidad presentar el estado actual del debate referente a la enseñanza de las habilidades comunicativas en la educación básica secundaria, por tanto, se realizará una exposición de los estudios realizados sobre el método de enseñanza para fortalecer las habilidades básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir). Además, el presente documento es un avance parcial de proyecto de investigación, titulado “Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas Básicas del Lenguaje a través de Secuencias Didácticas, en estudiantes de Básica Secundaria en la Institución Educativa José Eustasio Rivera del

municipio de Neiva – Huila, durante 2023 y 2024”, el cual tiene como objetivo general establecer los lineamientos pedagógicos y las secuencias didácticas adecuadas dirigidas a estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa José Eustasio Rivera del municipio de Neiva-Huila, teniendo en cuenta el diagnóstico de sus competencias comunicativas iniciales y las condiciones del contexto socio-cultural de los estudiantes y sus familias, durante los años 2023 y 2024.

Lo anterior se inscribe en el macroproyecto del semillero de investigación denominado “Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora”, que tiene como escenarios la ciudad de Neiva y los municipios del norte del Huila. El referido Macroproyecto, a su vez, forma parte el proyecto de regalías denominado **Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento de Educación para el departamento del Huila**, el cual se adelanta por parte de la Universidad Surcolombiana y Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE), con el apoyo del Ministerio de Ciencias.

Metodología

La metodología que se implementó para realizar este artículo de revisión bibliográfica es cualitativa porque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados completamente; y su diseño es de tipo narrativo o tradicional, aunque con algunos elementos de aproximación sistemática, según la tipología propuesta por Lluís Codina (2024), porque se recopilaban datos de múltiples estudios realizados sobre el procedimiento de enseñanza de las habilidades comunicativas básicas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en la actualidad, para obtener una perspectiva más amplia del objeto de revisión.

Para desarrollar la estrategia de búsqueda bibliográfica en bases de datos y otros recursos disponibles en internet, se dispuso de la guía de protocolos de búsqueda y revisión de fuentes de información basada en el método de búsqueda documental propuesto por Létourneau (2007), en el cual exponen seis pasos para realizarla. Estos incluyen identificar el tema o el problema de investigación, definir un conjunto de palabras claves y buscar sinónimos de cada una, además encontrar sus equivalentes en inglés a partir de su consulta en Thesaurus; luego, se sugiere adelantar la búsqueda

de literatura académica haciendo uso de las diferentes bases de datos académicas y de otros recursos disponibles en internet, tales como los repositorios institucionales, buscadores como Google Académico, según la especialidad de cada una de ellas. Luego, se debe acopiar la información utilizando gestores de referencias bibliográficas para capturar los metadatos de cada referencia, los documentos en pdf disponibles, además de usar herramientas de citación y bibliografías. Después se procede a procesar, sistematizar y analizar la información, usando un formato especial de fichas de revisión bibliográfica y organizando la información en carpetas y subcarpetas. Finalmente se debe evaluar la búsqueda documental identificando los logros y las ausencias o debilidades a corregir.

En la búsqueda bibliográfica realizada se consideraron cuatro categorías fundamentales: habilidades comunicativas, competencias comunicativas, capital cultural y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), como se enunciaron en la introducción del artículo. La temporalidad privilegiada de búsqueda estuvo enmarcada en los estudios realizados en los últimos diez años (2013-2023), la búsqueda bibliográfica se llevó a cabo mediante el escrutinio de diferentes bases de datos, entre ellas *Scielo*, *Dialnet* y el buscador *Google Académico*. Para la organización y sistematización de la información recabada en las bases de datos se emplearon herramientas como Microsoft Excel y el gestor de referencias *Zotero*.

Al examinar la existencia de investigaciones similares al tema/problema de estudio (Fortalecimiento de Habilidades Comunicativas Básicas del Lenguaje en la educación básica secundaria), trabajos publicados en revistas indexadas y revistas especializadas, se tuvieron en cuenta los siguientes documentos científicos que cumplían con los criterios de selección, como los ya mencionados en la introducción. Los criterios de exclusión que se consideraron fueron publicaciones que no estaban relacionadas con el objeto de estudio, que tomaron las habilidades comunicativas para aprender un segundo código lingüístico, las publicaciones que no se encontraban en el rango de temporalidad antes expuesto y publicaciones que se ocupaban de la educación superior.

Resultados y discusión

Bellido, Tomaila y Villegas (2021) en su investigación para optar al título de Licenciados plantearon una propuesta didáctica para promover

las habilidades comunicativas en estudiantes de primer año de secundaria en la ciudad de Lima, para lo cual diseñaron unas sesiones de aprendizaje con diferentes objetivos que convergían en el desarrollo de las habilidades de comunicación. La metodología de la investigación se inscribió en el paradigma sociocognitivo - humanista de Piaget, en el cual el estudiante desarrolla un rol de sujeto participativo y activo en su proceso de formación, al involucrarse constantemente en actividades de integración con sus iguales que le permiten construir sus propios conocimientos y destrezas.

Los investigadores concluyeron que los estudiantes demostraron un incremento en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, además de resaltar la importancia de que en la planeación del docente se considere una visión general de los objetivos, las capacidades, los valores y actitudes a propender en las actividades de aprendizaje. El estudio establece que es fundamental el protagonismo que tienen los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y la importancia que tiene el docente como mediador en este proceso.

En la Universidad Nacional de Tumbes de Perú, Barrera (2019) abordó en su tesis doctoral como objetivo general comprender la importancia de las habilidades comunicativas en el nivel secundaria, y para ello se propuso como objetivos específicos: analizar los aspectos teóricos del lenguaje y el proceso comunicativo, describir las habilidades comunicativas según la información obtenida e identificar las estrategias metodológicas relacionadas con las habilidades comunicativas.

El autor concluyó que las habilidades comunicativas se desarrollan a través de las relaciones que sostiene el hombre en la sociedad, principalmente en los contextos de la escuela y el hogar, debido a que permite relacionar aspectos cognitivos, sociales y físicos para cumplir exigencias escolares y sociales, e identificó específicamente algunas estrategias metodológicas como el debate, la exposición, la lectura, la escritura y la escucha activa, interrelacionándolas con diversos materiales debidamente seleccionados por el docente como pertinentes para tal propósito en el ámbito escolar de secundaria.

Por su parte Blanco (2017) se interesó en investigar sobre los modos como se evidencia la teoría de la reproducción y la desigualdad educativa

a nivel de primaria en México, para lo cual retomó los datos de la prueba Excale aplicada a el INEE en el 2012 a los estudiantes del grado sexto de primaria, incluyendo las variables de contexto con la información de los alumnos sus familias y sus escuelas. El análisis lo elaboró con una muestra definitiva de 12 mil 268 estudiantes en 2 mil 937 escuelas.

Dicho estudio encontró una relación débil entre el origen social y los recursos educativos y culturales, indicando un amplia margen para el desarrollo individual, sugiriendo que las familias podrían desarrollar una estrategia educativa de acumulación de capital cultural y transmisión de *habitus* con mayor independencia del origen social que expone la teoría de la reproducción (TR), presentando un desacoplamiento de la dimensión “institucionalizada” del *capital cultural* respecto de sus dimensiones “objetivada” e “incorporada”. Sin embargo, de los factores analizados el nivel de aspiraciones educativas presenta unos resultados académicos positivos que podrían advertir la hipótesis de entender las aspiraciones como parte del *habitus* y en consecuencia, este hallazgo fortalecería la teoría de la reproducción (TR). Finalmente, sugiere que para una evaluación más precisa se requiere profundizar en los mecanismos que conectan el origen social con los resultados educativos, en el que se consideren otras variables como lo son los recursos familiares, las formas de comunicación en la familia, además de los recursos y los criterios institucionales.

En la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Fernandez (2015) realizó como trabajo de grado de especialización, para renovar su práctica pedagógica utilizando estrategias para mejorar la expresión oral en los alumnos del cuarto año de la Institución Educativa Mario Vargas Llosa de Antilla (Perú). Para tal propósito, desarrolló una investigación con enfoque cualitativo y un diseño de acción pedagógica que comprendió tres fases: la deconstrucción, la reconstrucción y la evaluación.

Fernández aplicó estrategias de expresión y comprensión oral a los estudiantes con el método “Nadradebates”, que abarcó la narración, la dramatización y la realización de debates. Técnicas que priorizó para impulsar la participación y protagonismo de los estudiantes en sus procesos de formación. Finalmente, el autor expuso como conclusión que darles el protagonismo a los estudiantes en el aula de clase contribuye al desarrollo de las capacidades de los estudiantes de manera significativa.

En México, específicamente en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Alcántara (2014) indagó sobre las características que presenta la competencia comunicativa de los profesores de educación secundaria, a través de un estudio comparado de los casos de la Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster en el estado de Norderhein-Westfalen, Alemania y la Escuela Americana de Pachuca, en el Estado de Hidalgo, México, para contribuir en la comprensión de lo que representa dicha competencia en el proceso educativo.

Para ello, con base una investigación no experimental, de corte cualitativo, que se propuso obtener datos a través de diferentes técnicas y herramientas, como la entrevista semiestructurada y la observación sin realizar ningún tipo de intervención, se hizo visible a través del análisis de datos que las competencias comunicativas de los docentes de ambos países están determinadas en función de la disponibilidad a la hora de comunicarse con sus estudiantes, se reconoce que cada persona es diferente y se conduce de manera particular de acuerdo al contexto, sin embargo se reflexiona que las habilidades del docente en el aula son determinantes para el éxito de su práctica educativa, porque el educar demanda no sólo conocimientos sino empatía, al entender las particularidades de los educandos y tener desarrolladas en gran manera las habilidades comunicativas para explicar, formular preguntas, escuchar a los estudiantes y propender por la construcción de aprendizaje en el aula.

Asimismo, Modesto (2013) buscó contribuir al desarrollo de la teoría del capital cultural para el caso chileno, recurriendo mayormente al diálogo y la convergencia metodológica entre las teorías del capital cultural y la de la participación cultural, a partir de una enfoque investigativo mixto.

La aproximación propia del estudio de campo entre grupos focales de Santiago de Chile, compuesto por personas desde los 18 a los 40 años de edad, que ayudaron a explicar las importantes desigualdades que experimentan en relación con la cultura, para lo cual resultó insuficiente contemplar solo dos variables, como lo son el capital cultural y la edad. Por tanto, este estudio concluyó que en la teoría del capital cultural se ha delimitado la actuación de los jóvenes como reproductores de ciertos rasgos relacionados con su clase social de origen, sin embargo, se demuestra que es de suma importancia examinar las características específicas de las desigualdades entre ellos, aunque es evidente que el

capital cultural y los recursos económicos están estrechamente ligados a las diferencias significativas que se identificaron entre los encuestados. El mayor grado de activismo cultural solo se alcanza cuando los recursos económicos también son considerables. Además, la diferencia de edades influye en sus comportamientos, porque entre más jóvenes tienden a participar más en ambientes culturales y hacen mayor uso de las tecnologías y el internet.

De la misma manera, en el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora en México, Zazueta (2011) realizó una investigación que buscó establecer la relación entre las habilidades comunicativas básicas y el rendimiento académico de los estudiantes del ciclo normalista de la Escuela Hermosillo (México), desde un enfoque empírico analítico y dentro del paradigma cualitativo. La relevancia de dicho estudio radicó en que tanto las habilidades comunicativas, las habilidades intelectuales específicas y las competencias didácticas son elementos fundamentales en el perfil del estudiante normalista, en especial de aquellos que desean ejercer como docentes. Sin embargo, la conclusión a la que llegó la investigadora fue algo desconcertante debido a que la investigación permitió observar que aunque el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes es medio y regular, el rendimiento académico de los mismos es alto, por tanto sugiere seguir indagando en las causas de dicho fenómeno y deja abierta la discusión.

A nivel nacional se identificaron los siguientes estudios relevantes en relación a nuestro objeto de estudio; el de la Universidad de la Salle, suscrito por Bernal, Rodríguez, Fuentes y Cuellar (2022), los cuales en su tesis de maestría sistematizaron las experiencias docentes para el desarrollo y afianzamiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de educación media y superior, desde la metodología cualitativa, y articularon la experiencia de cuatro docentes que integraron en sus prácticas educativas la potenciación y desarrollo de la competencia comunicativa de sus educandos, para lo que tomaron diversos grupos focales, entre ellos estudiantes de media académica del Colegio Agustiniiano Suba (CAS), estudiantes de diferentes áreas de conocimiento específicamente en formación posgradual centrados en áreas administrativas, estudiantes de la carrera Ingeniería de Software de la Fundación Universitaria de la Cámara de Comercio de Bogotá y profesionales de la Policía Nacional que adelantaban un Diplomado en Mando, Dirección y Actualización Jurídica.

Este trabajo concluye que la integración de la práctica con la teoría en los diferentes espacios formativos y como ejercicio permanente de los docentes es fundamental para fortalecer las competencias comunicativas de sus alumnos, porque constituye un elemento significativo como afianzamiento de la comunicación, promoviendo la capacidad cognitiva de los estudiantes según sus propias realidades. Del mismo modo, enuncian que la implementación de herramientas tecnológicas mejora la aprehensión de conocimientos y puede ser una estrategia que dinamiza el aprendizaje en el aula.

En la Universidad Nacional de Colombia, Prado (2020) en su tesis de maestría investigó sobre cómo la producción escrita de relatos de vida contextualizados contribuía a mejorar la escritura en los estudiantes del grado octavo cuatro de la Institución Educativa del Dagua. A partir de un enfoque cualitativo, el autor tuvo en cuenta la subjetividad de los educandos para que expresaran sus experiencias, sus cosmovisiones, haciendo uso del modelo constructivista e implementando la metodología del aprendizaje significativo.

El estudio de Prado concluyó que la producción escrita contextualizada sí contribuye de manera óptima al mejoramiento de la escritura de los estudiantes, lo cual se visualizó a través de que el plan de escritura que los estudiantes siguieron, -diseñado a partir del diagnóstico, cumplió a cabalidad con su propósito, porque realizaron las actividades en los tiempos dispuestos, además el ejercicio se evaluó haciendo uso de una rejilla en la que se categorizaron las competencias desarrolladas en el proceso, lo cual arrojó resultados positivos, como el incremento de vocabulario en los alumnos, el uso correcto de palabras conocidas, la comprensión básica de la estructura del idioma; el manejo adecuado de los pasos del proceso: planificación, textualización, revisión, edición y difusión. Es de destacar que como resultado de este proceso se publicó un libro de los relatos de vida contextualizados, que tuvo gran impacto en la comunidad educativa.

También en la UNAL, Gutiérrez (2019) analizó la estructura didáctica, las modalidades de oralidad, los esquemas de lectura y representación de escritura que tienen las estrategias realizadas por maestros de colegios oficiales de doce zonas de la ciudad de Bogotá, orientadas a mejorar procesos de oralidad, lectura y escritura en el aula de clase y en su área

de desempeño. Haciendo uso de la metodología de tipo descriptivo, el autor realizó una caracterización y un análisis de las nociones que tenían los docentes de 12 zonas de la ciudad de Bogotá acerca de una estrategia didáctica adecuada de oralidad, lectura y escritura.

Los docentes del área de humanidades, en quienes recae la enseñanza directa de las habilidades comunicativas, mostraron una evolución de las prácticas de aula en las cuales anteriormente se privilegiaba el silencio del alumno y la voz del maestro, hacia un ambiente en el cual son fundamentales las expresiones de los jóvenes. Los docentes utilizan las estrategias de lectura que implementan en clase, tales como la identificación de términos desconocidos, la búsqueda de datos adyacentes, tipología textual y temática; en relación con la escritura la tendencia es privilegiar la coherencia y cohesión en la ilación del discurso de los alumnos.

Reyes y González (2018) en su trabajo de grado de maestría para la Universidad de los Andes, investigaron sobre como fortalecer las habilidades comunicativas orales mediante la lúdica, el trabajo colaborativo y el pensamiento creativo, incluyendo herramientas tecnológicas basadas en tecnologías de la información y comunicación (Tics) para generar desempeños auténticos en estudiantes de educación básica, en la Institución Educativa Municipal Técnico Empresarial Cartagena, del municipio de Facatativá, para lo cual hicieron uso de la metodología de investigación cualitativa, desde el enfoque de estudio de casos.

Los investigadores concluyeron que en el proceso de enseñanza es de suma importancia diagnosticar una problemática específica para intervenirla en el aula, abordándola pedagógicamente, mediante la conjunción de diversos elementos, como los intereses de los estudiantes, la creación de ambientes propicios aprendizaje y el uso de las tecnologías dentro del aula. El desarrollo de la creatividad es posible en estudiantes de primer grado si de forma adecuada se les conduce a construir saberes auténticos por medio de experiencias significativas bajo los códigos indicados, los estudiantes aprenden a trabajar con otros asumiendo roles al interior del equipo, consiguen comunicarse de forma adecuada y desarrollan la creatividad cuando deben imaginar y hacer representaciones de aquello que habita en sus imaginarios. Esto respalda el pensamiento de que la enseñanza debe ser contextualizada para que logre llegar a tener un impacto significativo en los estudiantes.

Por su parte Reinoso (2017), en su tesis de maestría para la Universidad Autónoma de Bucaramanga, abordó el problema de las marcadas dificultades que evidencian los estudiantes de grado noveno en los resultados de las pruebas SABER, en relación con la comprensión de lectura, y se refirió a los problemas de redacción, argumentación oral y de escucha que manifiestan los jóvenes con pares y docentes, por tanto orientó su investigación a dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado noveno de una institución pública del municipio de Bucaramanga, a partir de unidades didácticas?

De acuerdo a este propósito uso una metodología denominada de Investigación – Acción, porque pretendía transformar una realidad inmediata de los sujetos focalizados de estudio a través de las prácticas educativas en correlación con el análisis de los factores causales de la situación problemática. En este orden de ideas, Reinoso se basó en las teorías del lingüista Noam Chomsky (1999) para efectos de fundamentarse en la premisa de que “el ser humano cuenta con un organismo de adquisición del lenguaje que adecúa e integra nuevos conceptos en la medida que se ve expuesto a situaciones de comunicación”.

En el desarrollo de esta investigación se formularon tres unidades didácticas que abarcaron las cuatro habilidades comunicativas. Se concluyó que los estudiantes lograron desarrollar de manera significativa las cuatro habilidades comunicativas, además de constatar la importancia de la implementación de unidades didácticas en el aula como herramienta pedagógica, que logran a partir de sus elementos constitutivos incorporar los diferentes aspectos a considerar cuando se trata de planear intervenciones educativas en un aula de clase, como lo son la ambientación y el uso de Tics.

Castro, Jurado, y Pantoja (2017), en su tesis de maestría para la Universidad Santo Tomás realizaron una propuesta didáctica denominada “Vuelan las palabras”, en la que establecieron como objetivos específicos identificar las prácticas de enseñanza que el docente realiza para desarrollar las habilidades comunicativas, establecer una propuesta para fortalecerlas y consolidar el proceso de enseñanza con su aplicación, para lo cual utilizaron la metodología investigación/ intervención, por medio de la cual los investigadores hicieron parte activa del proceso

estableciendo una relación sujeto / sujeto, para así poder contemplar el contexto integral de los estudiantes e influenciarlos en la construcción de nuevas realidades.

En la propuesta didáctica se consideró el uso de diversos escenarios de enseñanza en los cuales el valor de la palabra escuchada, hablada, leída y escrita adquiriera el grado de significación requerida para que los jóvenes lograran expresar sentimientos, ideas, pensamientos, deseos, percepciones, de modo tal que los dirigiera a construir aprendizajes relevantes para sus vidas. Por lo tanto, en el proceso se hizo uso de estrategias didácticas como la tertulia literaria, el debate, la mesa redonda, el cine foro, entre otras.

Se concluyó que es el momento de repensar la práctica educativa, es necesario desaprender aquello que ya no es útil en el aula y aprender unas pedagogías más participativas que lleven a los estudiantes a ser sujetos activos en el marco de su formación académica, para que conciban la escuela como un mundo de oportunidades y no solo un lugar donde se “uniforma la ropa y el pensamiento”. Idea que tiene mucha validez, debido a que la actualización de los modos de enseñanza de los docentes debe estar en congruencia con el contexto temporal y cultural vigente.

En la misma línea, Espinel y Piragauta (2017) se interesaron en su tesis de maestría por indagar acerca de cómo fortalecer el lenguaje oral en los estudiantes de quinto y sexto grado de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, de la ciudad de Cúcuta, a través de la implementación de estrategias metodológicas mediadas por TIC; para tal propósito se tomó un grupo focal de quinto y sexto grado en edades que comprenden entre los 10 y 14 años, y se implementó la metodología investigación- acción.

La conclusión del estudio indicó que las instituciones educativas enfrentan desafíos en relación con el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes, debido a las influencias de los diferentes contexto socio-culturales de los que proceden, y algunas veces por la falta de estímulo en las escuelas; además, la investigación permitió identificar dificultades en la expresión oral de los estudiantes, como el miedo a ser juzgados o la falta de claridad sobre la importancia del lenguaje oral. Asimismo, el estudio resaltó la importancia de la evaluación continua y el enfoque constructivista en la enseñanza, así como el papel clave de los docentes

en la implementación de estrategias innovadoras y el uso efectivo de las TIC. Este trabajo indica que los docentes deben ser agentes de cambio que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, aprovechando el potencial de las tecnologías educativas para estimular la creatividad de los alumnos.

En este orden de ideas, a nivel regional cobran importancia los estudios que se presentan a continuación. Núñez (2020) realizó un trabajo de maestría que tenía como objetivo plantear una estrategia pedagógica con base en *Jcllic* para fortalecer las habilidades comunicativas en la Institución Educativa Gallardo, en el municipio de Suaza – Huila, en niños de nivel preescolar, el cual concluyó positivamente y le permitió evidenciar que el uso de herramientas digitales sí contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas y facilita la aprehensión de la escritura convencional; sin embargo, es importante preguntarnos sobre los posibles efectos perjudiciales que eventualmente pueden tener debido al uso de tecnología por niños tan pequeños.

De la misma manera, Durán, Rodríguez, Díaz y Conde (2018) elaboraron un trabajo de investigación para la Universidad Santo Tomás, que tuvo como objetivos centrales analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de las diferentes áreas del saber, reconstruir las acciones didácticas de los maestrantes en el área de Lengua Castellana y consolidar una propuesta didáctica en la Institución Educativa María Auxiliadora de Íquira (Huila). Por esta razón la metodología de investigación que utilizaron se basó en la investigación cualitativa y la investigación-acción, porque la intención era enriquecer la práctica educativa que los docentes venían realizando en la Institución, frente a la lectura crítica en el aula.

El texto concluye afirmando que las acciones didácticas permiten hacer cambios significativos orientados al desarrollo y potencialización de las habilidades comunicativas y la lectura crítica en estudiantes, por lo tanto, es válido y conveniente hacerlo, considerando el contexto social de los jóvenes para incentivar la toma de una postura por parte de los mismos, a partir de la enunciación de juicios de valor argumentados.

Así mismo, Rivera (2017), en su trabajo de grado de maestría en la Universidad Surcolombiana, tuvo como objetivo general caracterizar los enfoques teóricos de la enseñanza de las habilidades comunicativas en

relación con la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja, Huila. Para lo cual empleó una metodología de investigación-acción, de tipo descriptiva, explicativa y de intervención, la cual fue puesta en práctica por los sujetos de estudio. La conclusión a la que llegó es que los procesos de enseñanza tienen aún muchas falencias, por tanto, se sigue aprendiendo, la lectura como proceso de construcción de significado sigue siendo una práctica alejada de la escuela, porque, aunque los niños alcanzan el nivel literal de comprensión no llegan a niveles más complejos de pensamiento, como lo son la lectura inferencial e intertextual. Es importante que se haga énfasis en el proyecto de lecto escritura y que los docentes cuenten con la posibilidad de actualizar sus conocimientos a través de campañas de formación que permitan un análisis sobre las verdaderas urgencias de la educación.

En esta misma universidad, Suaza (2017) realizó su tesis de maestría en la que se interesó por caracterizar factores de resistencia que inciden en el uso y apropiación de las TIC en las prácticas de aula de docentes de la Institución Educativa La Victoria, del municipio de Villavieja, Huila. Para ello implementó una investigación con enfoque cualitativo, un estudio interpretativo de casos que reveló entre sus hallazgos tres factores de resistencia a la integración de las TIC en el aula, tales como el desconocimiento sobre las TICs por parte de los maestros, la falta de capacitación docente adecuada y la carencia de políticas de apoyo administrativo.

Lo anterior magnifica la brecha existente entre el potencial de las TICs y su oportuno empleo en las aulas de clase, porque de manera paradójica los educadores evidencian acceso y uso positivo de las TICs fuera del entorno escolar; sin embargo, cabe mencionar que este uso es restringido porque se limita a las herramientas digitales de los programas comerciales estandarizados.

Las capacitaciones que reciben los docentes en este aspecto son básicas y no logran impactar de manera significativa en la apropiación por parte de los docentes del potencial de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y aunque la institución en mención reconoce la presencia de programas gubernamentales de equipamiento tecnológico, sin una óptima capacitación estos programas carecen de impacto. En

consecuencia, se destacan retos importantes en cuanto a la formación docente, el desarrollo de políticas educativas efectivas y la optimización de la infraestructura tecnológica, para promover un uso más efectivo y significativo de las TICs en la educación.

Por su parte, Cano (2016) en su investigación de posgrado para la Universidad Surcolombiana se adentró en una investigación que tuvo como propósito determinar el impacto de la aplicación de una estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo, mediado por TICs, para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la IE La Merced. Para tal fin empleó una metodología con enfoque cualitativo de carácter empírico-analítico, con un diseño cuasi-experimental; la población de estudio de la investigación comprendió niños y niñas con edades que oscilan entre los siete y diez años, pertenecientes al estrato socioeconómico uno y que en ese momento cursaban tercer grado en la institución mencionada anteriormente.

El estudio se fundamentó en la hipótesis de que los estudiantes participantes en la aplicación de la estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo mediada por las Tics, obtendrían un incremento en los resultados de las pruebas de comprensión lectora en comparación con los no participantes; sin embargo, al concluir la investigación no se pudo comprobar la hipótesis, aunque se identificaron algunos avances, se llegó a deducir que la estrategia debe realizarse en tiempos más prolongados debido a que los niños requieren mayor tiempo para fortalecer los niveles de lectura, considerando el contexto en el que se desarrollan y los diferentes ritmos de aprendizaje.

Por último, Puentes (2014) en su investigación para obtener el título de magister por la Universidad Surcolombiana indagó acerca del desarrollo de habilidades lingüísticas comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Elías, Huila, mediante la práctica del teatro como estrategia didáctica- pedagógica. Por tal razón realizó una investigación de tipo mixto con grupos focales conformados por sesenta y seis estudiantes de grados sexto a undécimo de la sede principal de Elías, Huila, para un total de once grupos con seis estudiantes de cada grado de género masculino y femenino, que obtuvieron niveles variados de desempeño en la escala de muy bajo, bajo, básico alto y superior durante el primer periodo académico del año 2014.

La investigación concluyó que es pertinente integrar el teatro como recurso didáctico de manera específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguaje, debido a que esto fortalece el pensamiento artístico y tiene un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, porque exige prácticas constantes de lectura, escritura, escucha y habla, además de incentivar el pensamiento crítico.

Conclusiones

Al finalizar el análisis de las investigaciones relacionadas con el fortalecimiento de las habilidades comunicativas básicas del lenguaje, se ponen en manifiesto una serie de elementos convergentes y divergentes en este campo de estudio.

Entre los elementos comunes encontramos que:

1. Se reconocen las habilidades comunicativas como capacidades fundamentales asociados al buen desempeño en los diferentes ámbitos académicos y sociales.

2. La metodología de las investigaciones develan la complejidad del tema, por lo tanto se abordan desde diferentes enfoques, entre ellos el cualitativo en mayor grado, el mixto y el enfoque de acción – intervención.

3. La preocupación de los docentes por implementar en el aula estrategias didácticas innovadoras para promover el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, tales como: el debate, la narración, el teatro, entre otros.

4. La importancia del estudiante como agente activo y del docente como mediador o provocador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

5. El uso de los recursos tecnológicos y de las llamadas TIC como herramientas que pueden servir de apoyo en el el proceso de enseñanza – aprendizaje.

6. Y la imperativa necesidad de considerar el contexto social y cultural de los educandos en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las competencias comunicativas.

No obstante, entre los temas que no fueron abordados a profundidad en estas investigaciones están los siguientes:

1. El efecto de fortalecer las habilidades comunicativas en diferentes áreas del conocimiento como lo son las ciencias exactas y en escenarios laborales.

2. La influencia de factores mediáticos como el consumo de medios de comunicación, redes sociales y contenidos de internet en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los jóvenes.

3. El grado de impacto de factores contextuales como los modos de comunicación familiar y los factores socioeconómicos que inciden en las familias de los alumnos y sus comunidades de procedencia, en el desarrollo de las habilidades comunicativas y en el desempeño académico de los estudiantes.

4. Cómo superar la resistencia al uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, por parte de los docentes.

5. La importancia de implementar políticas para dotar a los colegios de recursos tecnológicos, capacitando a los educadores en su uso.

Finalmente, se resalta la importancia reconocer las habilidades comunicativas como habilidades de pensamiento – acción, que se hacen evidentes no solo en el procesos educativo, sino en el aspecto personal y social de los estudiantes, como sujetos críticos y constructores de la realidad del país y de sus comunidades.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara, F. (2014). *La competencia comunicativa del docente de educación secundaria. Una comparación entre Alemania y México*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Archivo digital. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2002/AT18694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrera, E. D. (2019). *Las habilidades comunicativas en educación secundaria*. [Tesis de Especialización, Universidad Nacional de Tumbes]. Archivo digital. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/1754>
- Bellido, O., Tomaila, M. S. & Villegas, A. K. (2021). *Propuesta didáctica para promover las habilidades comunicativas en estudiantes de primer año de educación secundaria de una institución educativa de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad Marcelino Champagnat]. Archivo digital. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3302>
- Bernal, D., Rodríguez, C., Fuentes, I. & Cuellar, G. (2022). *Estrategias didácticas para potenciar la competencia comunicativa en el aula: sistematización de experiencias docentes*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Archivo digital. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/maest_docencia/article/1737/&path_info=Estrategias_didacticas_para_potenciar_la_competencia_comunicativa_en_el_aula.pdf
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario. *Revista Scielo*, 22(74), pp. 751-781. <https://>

-
- www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00751.pdf
- Bordieu, P. & Passeron, J.C. (1995). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Editorial Laia, S.A.
- Cano, C. M. (2016). *Impacto de una estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo mediado por Tic para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la Institución Educativa La Merced en el municipio del Agrado - Huila*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/1695/1/TH%20ME%200036.pdf>
- Castro, M., Jurado, M. & Pantoja, N. (2017). *Propuesta didáctica "Vuelan las palabras" para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el área de castellano de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa San Francisco de Asís del municipio de Iles-Nariño*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Archivo digital. <https://acortar.link/cJh8F5>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Codina, Lluís (2024). "Revisiones tradicionales, sistemáticas o de alcance: ¿cómo elegir el tipo de revisión de la literatura que corresponde en cada caso? [Traditional, systematic, or scoping reviews: how to choose the type of literature review that is appropriate in each case?]" *Infonomy*, 2(2) e24021. <https://infonomy.scimagoepi.com/index.php/infonomy/article/view/38>
- Durán, C. A., Rodríguez, M., Díaz, S. C. & Conde, Y. (2018). *Lectura crítica: una propuesta didáctica para las habiliades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora de Íquira - Huila*. [Tesis de maestría, Univesidad Santo Tomas]. Archivo digital. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/12929>
- Espinel, G. Y. & Piragauta, I. J. (2017). *Fortalecimiento del lenguaje oral en estudiantes de quinto y sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Cúcuta, a través de la implementación de estrategias metodológicas mediadas por Tic*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB]. Archivo digital. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2295/2017_Tesis_Espinel_Gladys_Yurley.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernandez, H. (2015). *El método narradebates para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Secundaria Mario Vargas Llosa de Antilla - Curahuasi, 2013 -2015*. [Tesis de especialización, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Archivo digital. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b9b59bf9-281b-4cea-bec7-b22df90f24ca/content>
- Gutiérrez, D. Y. (2019). *Estrategias Didácticas de oralidad, Lectura y Escritura Bajo la Óptica de docentes de Ciclo Cuarto de Colegios de Bogotá, en el Marco de los talleres "OLE" (Oralidad, Lectura y Escritura)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://>

repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/76089/1077940397.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Létourneau, J. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. La Carreta Editores.
- Modesto, G. (2013). La teoría del Capital Cultural y la participación cultural de los jóvenes: el caso chileno como ejemplo. *Scielo*, 21(38), pp. 141-171. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362013000100007
- Morales, J. & Cortés, M. T. (1997). *Discurso y Desarrollo de las Competencias Comunicativas en la Educación Básica*. Trilce Editores.
- Núñez Sogamoso, S. P. (2020). *JClic estrategia pedagógica para fortalecer la escritura convencional, en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Gallardo del municipio de Suaza - Huila*. [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Archivo digital. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/3aa369d8-e7ff-4880-a7b4-c000d69c30e1>
- Prado, A. (2020). *Relatos de vida contextualizados como estrategia para mejorar la escritura en los estudiantes del grado 8-4 de la Institución Educativa del Dagua en el año 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78400/66875510.2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puentes, L. F. (2014). *El teatro y su incidencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Elías*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/1692/1/TH%20ME%200033.pdf>
- Reinoso, M. F. (2017). *Unidades didácticas como estrategia para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa La Medalla Milagrosa del municipio de Bucaramanga*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Archivo digital. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2410>
- Reyes, S. S. & González, J. F. (2018). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas mediante la lúdica, el trabajo colaborativo y el pensamiento creativo en un ambiente de aprendizaje mediado con TIC en el área de lenguaje*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes] Archivo digital. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/5fc388e4-2d2b-4c47-a71b-a4f75d6ec0f3>
- Rivera, L. (2017). *Enfoques teóricos de la enseñanza de las habilidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa San Alfonso del municipio de Villavieja*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://acortar.link/fSUNbO>
- Suaza, C. A. (2017). *Factores de resistencia al uso y apropiación de Tic en Prácticas de aula. Un estudio interpretativo de caso en docentes de la*

Institución Educativa La Victoria de Villavieja-Huila. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://www.grupopaca.edu.co/maestria-en-educacion/egresados-y-trabajos-de-investigacion/factores-de-resistencia-al-uso-y-apropiacion-de-tic-en-practicas-de-aula-un-estudio-interpretativo-de-caso-en-docentes-de-la-institucion-educativa-a-la-victoria-de-villavieja-huila>

Zazueta, Martina. (2011). Habilidades comunicativas básicas de los normalistas en correlatos con su rendimiento académico. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Proceso de Formación. Ponencia. Hermosillo, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1948.pdf

INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EL PLAN LECTOR PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE PRIMARIA

Sara Rey Pérez*

Resumen: Las habilidades del lenguaje son fundamentales en todos los aspectos de la vida, ya que la comunicación humana constituye la base para la transmisión del conocimiento y la vivencia de experiencias significativas en los procesos de aprendizaje. Fortalecer estas habilidades debería ser una meta prioritaria para los docentes de lenguaje en cada etapa de la escolarización, dado que las competencias lingüísticas son imprescindibles a lo largo de la vida y en cualquier contexto sociocultural.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo propone una estrategia pedagógica basada en la investigación formativa, aplicada en el plan lector institucional del Colegio Comunícate Kids en Neiva. El propósito es mejorar los procesos de lectura, escritura, comprensión y expresión de un grupo de 12 estudiantes, distribuidos en los grados 2° a 5° (tres estudiantes por grado). El enfoque de esta propuesta contempla la identificación de los gustos e intereses lectores de los alumnos mediante entrevistas semiestructuradas, así como el análisis de sus hábitos lectores y la influencia de las familias como un factor clave en el desarrollo de sus habilidades del lenguaje. A partir de esta información,

* Licenciada en Lengua Castellana, estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana. reyperezsara@gmail.com

ORCID: 0009-0009-8118-0720

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

Proyecto de la estanciadora: Investigación formativa en el plan lector para el fortalecimiento de las habilidades del Lenguaje en niños de primaria.

se desarrollará una propuesta contextualizada que incluya la creación de una biblioteca escolar con la participación de la comunidad educativa, ofreciendo un espacio que potencie las competencias lingüísticas mediante la implementación de herramientas de valoración formativa en el plan lector institucional.

El estudio busca contribuir al campo pedagógico, especialmente para quienes se centran en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas desde las primeras etapas escolares. Un componente innovador en esta investigación es la aplicación de estrategias de investigación formativa, un enfoque que coloca a los estudiantes en el centro del proceso, permitiéndoles participar activamente en la construcción de su aprendizaje.

Esta investigación surge en respuesta a las crecientes demandas comunicativas de la sociedad contemporánea, un entorno en el que resulta esencial que las personas sean capaces de leer, interpretar y actuar en función de su realidad para contribuir al desarrollo social desde sus respectivos roles. En este contexto, la literatura no solo es un vehículo para el conocimiento, sino también una herramienta que fomenta el pensamiento crítico y el enriquecimiento cultural. El objetivo principal del estudio es, por tanto, fortalecer las habilidades del lenguaje —lectura, escritura, comprensión y expresión— de los estudiantes de 2° a 5° grado a través de la implementación de estrategias de investigación formativa en el plan lector institucional del Colegio Pedagógico Comunícate Kids de Neiva.

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo que enmarca el plan lector institucional como un medio para disfrutar de la lectura y, al mismo tiempo, una vía para que los estudiantes perciban la lectura como un pilar fundamental en sus actividades académicas, sociales y familiares.

Palabras clave: estrategias de investigación formativa; plan lector; habilidades del lenguaje.

Introducción

Este artículo de investigación presenta un análisis sobre la aplicación de estrategias de investigación formativa dentro del plan lector institucional, con el objetivo de fortalecer las habilidades del lenguaje en niños de primaria. La investigación se organiza en cuatro momentos clave que abarcan el contexto lector, el hábito lector, los intereses lectores y la formulación de una propuesta surgida del proceso investigativo. En este contexto, los estudiantes ocupan un rol central, ya que de ellos emerge tanto la problemática como la idea de repensar el plan lector

institucional, formulando propuestas basadas en sus propias experiencias y perspectivas.

La estructura de la investigación se desarrolla en cuatro capítulos, cada uno con un enfoque específico que contribuye al avance del estudio. El primer capítulo aborda la línea de investigación titulada "Educación y pedagogías críticas y didácticas alternativas", donde se introduce la temática del proyecto. En este capítulo también se plantea el problema de investigación, justificando la relevancia del estudio y las necesidades que lo impulsan. Asimismo, se exponen tanto el objetivo general como los objetivos específicos, los cuales orientan las acciones y el alcance de la investigación.

El segundo capítulo se centra en el marco teórico, en el cual se analizan los conceptos, referencias y teorías que sustentan el trabajo. Este apartado proporciona el soporte académico necesario para estructurar la investigación, dialogando con autores y corrientes que fortalecen la propuesta. Aquí se establecen los principios teóricos y conceptuales que guían la investigación, aportando claridad sobre los fundamentos que la respaldan.

El tercer capítulo se dirige al diseño metodológico, un aspecto crucial para comprender la lógica y los procedimientos seguidos en la investigación. En este punto, se presenta el enfoque cualitativo que guía el estudio, destacando su carácter interpretativo y comprensivo de la realidad educativa. Además, se expone la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), subrayando su naturaleza colaborativa y su objetivo de mejorar la práctica educativa en el contexto estudiado, en línea con el pensamiento de Fals Borda (2009) y Mejía & Manjarrés (2011). Asimismo, se describe el alcance del estudio, revelando los desafíos y necesidades presentes en el entorno escolar con respecto al fortalecimiento de las habilidades del lenguaje.

Dentro de este capítulo, se introducen a los participantes a partir de una caracterización sociocultural, describiendo el contexto en el que se desarrollan las acciones investigativas y sus fortalezas y áreas de mejora en cuanto a las habilidades del lenguaje. A continuación, se detallan los recursos utilizados para recoger las vivencias y percepciones de los estudiantes, fundamentales para obtener una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. Entre estos recursos destacan la

observación participante, que facilita la inmersión directa del investigador en el entorno de los estudiantes; el diario de campo, que recoge detalladamente las experiencias y reflexiones del proceso investigativo; y el registro fotográfico y documental, que enriquece el análisis cualitativo con evidencia visual y material de apoyo. Estos recursos se emplean de manera coherente con los objetivos del estudio, asegurando la legitimidad y validez de las experiencias recopiladas, esenciales para generar propuestas pedagógicas significativas y contextualizadas.

Finalmente, este capítulo también aborda el procedimiento seguido en la investigación, vinculado al enfoque metodológico de la IAP. Se aplica el modelo espiral de Lewin, descrito por Latorre (2003), que se organiza en ciclos o fases que se retroalimentan de manera consecutiva, permitiendo una reflexión continua sobre las acciones y resultados, lo que garantiza un enfoque dinámico y adaptable a las realidades educativas.

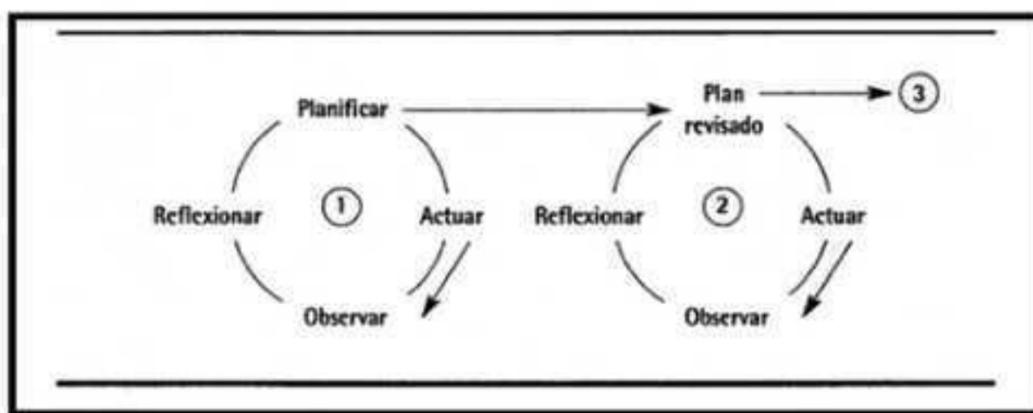


Figura 1. Modelo Espiral de Lewin.

Fuente: Tomado de (Latorre, 2003, p. 32).

En estos ciclos, el valor de la investigación formativa es fundamental, ya que se desarrolla de manera dinámica y cambiante, generando transformaciones a medida que los participantes contribuyen con soluciones y reflexionan sobre el significado de los resultados, lo que les permite formular nuevas posturas propositivas hasta llegar a una solución colectiva.

El cuarto y último capítulo, presenta las conclusiones parciales del estudio hasta el momento, las cuales están en proceso de revisión y ajuste, basadas en la sistematización de la información obtenida durante el desarrollo de la investigación. Este capítulo es clave para sintetizar los hallazgos y reflexiones finales, proporcionando recomendaciones y posibles líneas de continuidad para futuras investigaciones.

Los conceptos bases de la Investigación:

- **La investigación formativa en la línea del objetivo**

La investigación formativa, en este caso, se concibe como una vertiente de la Investigación Acción Participativa (IAP), ubicando la propuesta pedagógica en el marco descrito por Mejía & Manjarrez (2011), donde la investigación desempeña un papel clave en el mejoramiento de los procesos pedagógicos. En este sentido, la investigación formativa genera un espacio en el que los estudiantes pueden expresar su percepción sobre el plan lector institucional y, de manera colectiva, proponen estrategias que pueden ser revisadas y ajustadas continuamente para el robustecimiento del plan lector. Este enfoque dinámico, permite el desarrollo de un plan lector que favorezca el fortalecimiento de las habilidades del lenguaje de forma participativa y contextualizada. La pertinencia de la investigación formativa en el presente estudio es que proviene directamente de las líneas metodológicas de la Investigación- acción participativa, lo que le brinda tanto al estudiante como al docente una característica protagónica en la investigación. Precisamente, (Machuca & Cuesta, 2020) describen esta estrategia como dialógica, manifestando que se conecta con problemas específicos de la realidad social como la cotidianidad de docentes y estudiantes. Además, es un proceso que va dirigido a la resolución de problemas en un ambiente pedagógico, lo que le da un carácter esencial a la presente investigación que pretende mejorar las habilidades del lenguaje desde las clases de plan lector.

- **El plan Lector Institucional**

En el Colegio Pedagógico Comunícate Kids, donde se lleva a cabo este estudio, se ha identificado la ausencia de un espacio definido y sustentado a nivel teórico, metodológico y social para el desarrollo de las habilidades del lenguaje desde el plan lector institucional. Esta carencia se convierte en un factor crítico que requiere intervención a corto plazo, ya que limita el potencial de los estudiantes para fortalecer sus competencias lingüísticas. Al abordar esta necesidad, el presente estudio busca implementar estrategias de investigación formativa en el plan lector institucional, el cual se elige como el espacio coherente para los fines investigativos expresados. Puesto que a través de la lectura se pueden desarrollar ejercicios vinculados a cada habilidad, entendiendo la

lectura como un proceso aplicado naturalmente a la vida humana. Sobre este tema, Farias (2002) comenta en su ensayo "A voz alta":

Me doy cuenta de que leer nos es una acción independiente, que se lee desde los propios sentimientos, desde las íntimas capacidades del alma. Leo la vida y los libros, y en los libros y en la vida, hay párrafos que se me hacen dolorosos, otros atraen a la ternura, algunos son una fiesta (p. 1).

Así, de manera poética, Farias (2002) explicaba que todo se lee. El ser humano actúa en función de las lecturas que hace de la vida, y la capacidad de interpretar es fundamental para comprender los contextos y producir acciones lógicas en respuesta a las lecturas sociales. La lectura no solo enriquece el conocimiento, sino que también fomenta la reflexión crítica y el desarrollo integral de los estudiantes, consolidando así la relevancia del plan lector como un recurso pedagógico esencial.

Por ello, es importante enseñar a leer, a escribir, a escuchar y a expresarse. Es relevante que las personas en formación tengan las herramientas para comprender textos y de allí, comprendan la misma vida. Por tal motivo, la lectura debe ser un proceso de disfrute y no de tedio, los estudiantes deben encontrarse en las lecturas que propone su docente; ver su contexto plasmado y desarrollar las habilidades del lenguaje que necesitará a lo largo de la vida.

Desde el objetivo primario de la ejecución del plan lector dentro de una institución aseguran (Espinosa & Calderón, 2012) que esta herramienta debe proponer un acercamiento a la lectura de forma lúdica y placentera, lo que implica, estar a cargo y bajo la supervisión de los docentes y directivos de las instituciones educativas. Lo que significa que el plan lector debe vincular a esa comunidad educativa y no solo al docente de lenguaje. Por otra parte, el plan lector debe caracterizarse por aplicar la lúdica y la motivación permanente para cerciorarse de proveer de lo esencial para generar gusto por la lectura. Este valor hacia la lectura tiene que ver con la percepción de lo valioso e importante que puede ser leer y que los estudiantes reconozcan el incentivo que está implícito en ella (Avendaño, 2017).

La mirada metodológica

Ante este propósito, el fundamento lógico que rige la presente investigación se encuentra en la línea cualitativa descrita por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como un enfoque que permite comprender y profundizar en los fenómenos a investigar, mediante la exploración y la perspectiva de los participantes en un entorno natural y en relación con su contexto. Esto es especialmente adecuado para las estrategias de investigación que se emplearán como base para mejorar las habilidades comunicativas.

Es una propuesta aplicable en todas las etapas de escolarización, ya que las dificultades en estas habilidades se presentan en todos los procesos formativos. Sin embargo, la investigación se enfoca en implementar las estrategias en la educación primaria, específicamente desde el segundo grado, que es la etapa escolar en la que se han adquirido las capacidades lectoras básicas para el aprendizaje del lenguaje desde otras perspectivas.

Dentro de este enfoque cualitativo, el carácter transformador de una comunidad educativa en la que se quieren generar cambios enriquecedores desde la estructuración y aplicación del plan lector con tintes sociales genera la posibilidad de implementar esa ruta metodológica desde la IAP, puesto que no se trata de visualizar la problemática de manera ajena a los involucrados, sino brindarle a la audiencia una voz propositiva que puede expresar su percepción respecto al plan lector institucional. En lo que respecta a la sistematización, la profundidad del estudio da lugar a un modelo en espiral ya mencionado, que permite materializar el ejercicio metodológico dentro del ámbito investigativo a través de cuatro etapas específicas propuestas por Lewis (1946): la planificación, la implementación de acciones, la observación y la reflexión detallada sobre esas observaciones

Este ejercicio es esencial para el plan lector institucional, el cual debe ser flexible y adaptarse a la heterogeneidad del público lector, en consonancia con las realidades de los estudiantes. Acercarlos a estas realidades a través de la literatura enriquece su conocimiento y fortalece sus habilidades lingüísticas. La Investigación Acción Participativa (IAP), junto con la investigación formativa, fomenta una conciencia crítica respecto al proceso ya que puede valorar su proceso y formarse como

lector de texto y de las realidades. Esto significa que los estudiantes, como participantes activos de la investigación, pueden reconocer sus fortalezas y conocimientos, así como identificar las áreas de mejora. Así, la lectura se convierte en un puente que puede mediar entre las debilidades comunicativas y su fortalecimiento.

En conclusión, la implementación de estrategias de investigación formativa en el plan lector no solo fortalece las habilidades del lenguaje en los estudiantes de primaria para el caso de la investigación, sino también transformar la manera en que se aborda la lectura y la escritura en el aula. Al reconocer la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso educativo, se promueve un aprendizaje significativo que responde a sus intereses y realidades. La literatura se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la reflexión crítica y el desarrollo integral de los alumnos, quienes, al participar activamente en la construcción de su aprendizaje, se preparan mejor para enfrentar los desafíos comunicativos de la vida cotidiana. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos más conscientes y capacitados para interactuar con su entorno de manera efectiva y creativa.

Referencias Bibliográficas

- Avendaño, C. (2017). Motivación por la Lectura Clave para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista de Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4), pp. 1-19. Obtenido de file:///C:/Users/carlo/Downloads/Dialnet-MotivacionPorLaLecturaClavesParaEntenderSuImportan-7716216.pdf
- Espinosa, D. & Calderón, L. (2012). *El Plan Lector como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/198442743.pdf>
- Farias, J. (2002). *En voz alta*. Madrid, España: Hablemos de leer, Madrid, Anaya.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación 5ª Edición*. México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción, conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona- España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Lewis, C. I. (1946). *An analysis of knowledge and valuation*. La Salle, Ill.: The Open Court Pub. Co.

-
- Machuca, G. & Cuesta, A. (2020). *Orientaciones para el Diseño de estrategias de investigación formativa en Pregrado*. Bogotá: Fondo Editorial CUN.
- Mejía, M. & Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber*, 127 a la 177.

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA, UN RECORRIDO AUTOETNOGRÁFICO POR LAS EXPERIENCIAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

THE ACADEMIC PRODUCTION: AN AUTOETHNOGRAPHIC JOURNEY THROUGH EXPERIENCES IN KNOWLEDGE PRODUCTION IN THE UNIVERSITY CONTEXT

José Fernando Tafur Vásquez*
Gina Marcela Ordoñez Andrade**

Resumen: El presente artículo presenta una apuesta reflexiva del sistema de producción académica que existe en la actualidad, en el marco de la investigación titulada “La formación en investigación, un recorrido autoetnográfico por las experiencias en la producción de conocimientos en el contexto universitario”. Se busca problematizar el modelo de estandarización presente para el avance del conocimiento, impuesto desde las dinámicas de la ciencia rápida. Allí se reproducen prácticas coloniales que generan transformaciones subjetivas

* Psicólogo de la Universidad Surcolombiana. Maestrante en Educación por la Universidad Surcolombiana. Estancador del proyecto fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila. jtafurvasquez@gmail.com
ORCID: 0009-0007-4242-5954

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

Proyecto de estancador: La formación en investigación, un recorrido autoetnográfico por las experiencias en la producción de conocimientos en el contexto universitario.

** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales en convenio con el CINDE. Docente asociada de la Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología. Directora grupo de investigación Nómada. gina.ordonez@usco.edu.co, Neiva-Huila. Colombia.

sentidas por quienes hacemos parte de algún proceso de investigación académico y que, se siguen sosteniendo por medio de la matriz colonial de poder. Este documento aborda las reflexiones que surgen en la búsqueda, por medio de un recorrido autoetnográfico, de distancias entre los conocimientos científicos y los saberes cotidianos, una intersección necesaria para reconocer cómo el cuerpo, que sigue siendo más un constructo teórico que un hacer, está encarnando las afectaciones del capitalismo académico en una crisis del habitar.

Palabras clave: autoetnografía; capitalismo académico; opción decolonial; ciencia lenta; pensamiento ambiental latinoamericano.

Abstract: This article presents a reflexive approach of the current academic production system within the framework of the study titled “Research training, an autoethnographic journey through experiences in knowledge production in the university context”.

It seeks to question the current standardization model for the advancement of knowledge imposed by “fast science” dynamics. Colonial practices are reproduced and upheld through the colonial matrix of power causing subjective transformations felt by those of us that are part of any academic research process.

This paper addresses the insights that arise while searching through an autoethnographic journey. The distance between scientific knowledge and everyday knowledge is a necessary intersection to acknowledge how the body, which continues to be more of a theoretical construct than becoming, is embodying the impact of academic capitalism in a heterotopic crisis.

Keywords: autoethnography; academic capitalism; decolonial option; slow science; latin american environmental thinking.

Introducción

Este proyecto de investigación, surge en el marco de la Convocatoria Pública No. 01-2022 dirigida al apoyo para desarrollar investigaciones a nivel de maestría en el campo de la educación, en donde se encuentran como referentes institucionales a la Universidad Surcolombiana y a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, quienes y según su participación, tienen legalmente la propiedad sobre los derechos de autoría de este documento. La Estancia de Investigación, con límite de ejecución de dos años, surge desde el Proyecto BPIN 2020000100461 de Inversión, Fortalecimiento del Sistema de Gestión

de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila, el cual proviene del Sistema General de Regalías por medio del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación y su Órgano Colegiado de Administración y Decisión.

En ese sentido, el proyecto en mención, tiene como objetivo general la creación de un sistema de Gestión del Conocimiento que incremente la articulación entre los componentes de ciencia, tecnología e innovación en el campo de la educación en el departamento del Huila. Por lo anterior, esta investigación, aporta al aumento de dicha articulación, en la medida en que problematiza el modelo de producción estandarizado de conocimiento, en el contexto universitario, y las prácticas coloniales que allí se encuentran, generando una reflexión que abre la posibilidad a otras formas de realizar investigaciones desde territorio huilense.

De igual forma, en cuanto a los objetivos específicos, el proceso de indagación se acerca a la producción, apropiación social del conocimiento, circulación y formación, mediante la introducción de la Autoetnografía como un enfoque de investigación que desafía los parámetros canónicos y propone una ubicación de los conocimientos contextualizada. Así mismo, al proponer la reflexión sobre las problemáticas de la ciencia rápida, permite abrir la posibilidad a la generación de procesos investigativos más críticos para impactar de forma efectiva en el escenario de producción académica sobre educación en el departamento del Huila y, por consiguiente, a las formas de subjetivación que se generan en el marco de dichos procesos de producción.

En este contexto, esta investigación se dirige principalmente al segundo propósito establecido en las Estancias de Investigación, “Discursos, Sujetos Sociales y Discriminaciones Sociales (Desigualdad, género, étnicas, culturales, políticas y económicas)” (Facultad de Educación Universidad Surcolombiana, 2022). En relación a ello, este proceso de indagación tiene en la Ecología de Saberes, planteada por el Grupo de Investigación PACA (Programa de Acción Curricular Alternativo), su referente en cuanto a línea de investigación.

Desde los primeros encuentros en los procesos de formación en investigación académica en la educación universitaria, hemos sentido algunas distancias y resistencias, propias, ajenas y compartidas, en

relación a la producción de conocimientos por medio de la investigación. Este proceso de formación, produce transformaciones subjetivas en respuesta al rol que se asuma en el mismo, bien sea en el escenario interno de la investigación universitaria, es decir, como investigadores, asistentes, apoyo, entre otros, o desde un plano, aparentemente externo, por ejemplo, como amigo de quien hace una investigación.

Desde ambos lugares, hemos tenido la posibilidad de escuchar a personas afirmar que no quieren estudiar una Maestría porque entienden que investigar es una tarea en extremo difícil, o que ven en la investigación un simple requisito para graduarse y tener mejores oportunidades en el mercado laboral, o incluso, hemos escuchado a personas cercanas afirmar que no han podido completar su programa de pregrado debido a que no logran comprender o aceptar las exigencias investigativas que se han establecido como modalidad de grado.

Hemos vivenciando procesos académicos desde y para un sistema capitalista, hegemónico y colonial de poder, como plantea Martínez Boom (2020), quien menciona que la educación, en el marco de los procesos de mundialización y globalización, se sostiene en la consolidación de un sistema propio que la legitima y ejerce control, fomenta el impulso al cambio y la productividad económica; por ejemplo, cuando se oculta nuestra presencia en los textos que redactamos, cuando el seminario de Metodología de la Investigación es uno de los que más inasistencias presenta, y cuando presentamos dificultades para construir textos de investigación que respondan a cánones rígidos y establecidos externamente, aunque se nos solicite hacerlo desde un tema que nos guste.

A propósito de estos procesos de mundialización y globalización Martínez Boom, 2020 va a plantear que, se ha incrementado la velocidad en todos los escenarios educativos, lo cual se hace visible en los términos de eficacia y eficiencia. En esta misma línea, el autor menciona que, durante el proceso de transformación de la educación, hemos pasado por la escolarización social, un fenómeno que ha sido guiado por los elementos propios del mercado global *“Ahora es posible reconocer la escolarización social como un fenómeno productivo, y no simplemente pasivo, que reordena sujetos, racionalidades institucionales, relaciones económicas, culturales y comunicativas que hoy son punto central de la agenda estratégica mundial”* (Martínez Boom, 2020, p. 318).

En ese sentido, este autor (Martínez Boom, 2020) propone el concepto de Educapital, para abordar la producción de los individuos como partes fundamentales de un proceso de emprendimiento que responden a los ritmos y a las exigencias que se plantean en las lógicas del sistema capitalista, existiendo un control de la vida de los sujetos según estos parámetros. Estos procesos de producción y control de la vida, se ejercen, desde el mismo sistema del Educapital, por medio de valores y referentes que los sujetos incorporamos en nuestras prácticas cotidianas para cumplir con las expectativas productivas.

Son estas formas de reordenamiento subjetivo, que aborda Jorge Eliecer Martínez Posada (2015) en el marco de la educación superior en Colombia, quien explica la relación entre los discursos gubernamentales y la manera en cómo estos generan perspectivas de normalidad, familiaridad y aceptabilidad en las experiencias cotidianas. Desde una mirada foucaultiana, Martínez Posada (2015), explica que la fuerza de la producción subjetiva y del control político de la vida se da desde aquellas cosas que son dichas en el escenario de los dispositivos discursivos y legitimados de la educación superior, en donde existe un escenario simbólico que, al igual que en Martínez Boom (2020), responde a las lógicas competitivas del capitalismo.

Es en este contexto, que surge el interés por abordar, desde los mismos dispositivos de investigación que establece la educación superior en Colombia, aquellos modos de subjetivación que surgen en el marco de los procesos de formación en investigación en la educación universitaria. Hacerlo, ha implicado realizar una búsqueda teórica por enfoques de investigación, metodologías y otras formas de saberes y sentires, que permitieran reconocer la subjetividad y las experiencias personales como unidades para la comprensión de las experiencias culturales, teniendo muy en cuenta en el proceso, la influencia de quien investiga.

Por lo anterior, el proceso de investigación que se adelanta, se plantea desde un enfoque autoetnográfico (Ellis, Adams, y Bochner, 2015) como estrategia para abordar como proceso y producto, no un problema puntual, escindido o apartado, sino un entramado problemático, que va construyendo saberes acerca del mismo en la medida en que se va desarrollando. De igual forma, el proceso se ubica en el paradigma de la opción decolonial (Palermo, 2013), escenario desde el cual surgen varios

de los conceptos a trabajar, pero también los sentidos de coherencia entre lo aquí narrado, así mismo, retoma elementos del Pensamiento ambiental latinoamericano (Noguera de Echeverry, y otros, 2018) para reconocer en lo simbólico, la dimensión estética y poética del habitar, una perspectiva que incluye al ser humano en la comprensión sensible de la tierra.

Recorrido autoetnográfico

Acercarse al entramado problemático que se plantea con respecto a la comprensión de los modos de subjetivación en el proceso de formación en investigación, ha implicado, en este caso, distanciarse de los modos de globalización y estandarización impuestos para acercarse a modos que posibiliten la identificación de experiencias de investigación desde una amplitud comprensiva propia de la experiencia cultural. Esto quiere decir, que es necesario reconocer la investigación como un proceso cultural, en donde los saberes allí propuestos respondan a lógicas específicas según las epistemologías que guíen su constitución.

En ese sentido, el enfoque autoetnográfico es una manera de describir y analizar, de forma sistemática, la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural (Ellis, Adams & y Bochner, 2015), es decir, toma elementos de la investigación narrativa y de la autobiografía. Esta estrategia de abordaje, reconoce la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en el proceso de investigación, lo cual permite identificar los lugares simbólicos desde donde cada una de las personas se relaciona con la construcción de conocimientos.

Según Denzin (2017), la vida es un texto social, una producción narrativa, es decir, una agrupación de estructuras de representación con una carga simbólica, por esta razón, puede ser interpretado, mientras se ubique en un contexto histórico. A su vez, puede ser narrado con una carga simbólica poco habitual en la producción científica, por ejemplo, por medio de la poesía. Por lo tanto, investigar desde la Autoetnografía, resulta un acto político, ya que desafía las formas tradicionales de hacerlo, trascendiendo de la dicotomización entre sujetos cognoscentes y sujetos a conocer (Mignolo, 2019), para reconocer saberes en esa experiencia cultural, pero también, identificar que aquellas estructuras, en donde se ve inmerso el investigador en el proceso de indagación, ejercen un gobierno sobre las personas, una corpo-política (Aguirre Aguirre, 2019).

Por lo anterior, resulta indispensable para el recorrido autoetnográfico, reconocer al cuerpo como una posibilidad de incidir en la investigación, una forma de intervención e investigación radical como lo plantea Dwigth Conquergood, citado por (Calderón Rodelo, 2020), en donde el investigador se movilice entre lo político y lo biográfico, identificando cuál es su escenario histórico para que aquello que narre, producto de su proceso de indagación, pueda ser comunicado de la forma más precisa posible.

Lo anterior, implica un reto en cuanto a la validez que la comunidad, en la que se dé a conocer la investigación, pueda asignarle a la misma. En ese sentido, la validez de la Autoetnografía, radica en su característica analítica, es decir, en la selección de datos a analizar a partir de las herramientas teóricas y metodológicas que se establezcan para el proceso de investigación. Por lo mismo, autores como (Guerrero Muñoz, 2014) sostienen necesario triangular los datos obtenidos para fortalecer lo identificado.

Colonialidad epistémica

El desafío de pensar los modos de subjetivación creados en el marco del proceso de formación en investigación en la educación superior desde la propia corporeidad, implica también la problematización sobre aquellos elementos epistemológicos que, hasta ahora, nos han establecido los límites del conocer e interactuar en el escenario cultural. Por ello, esta investigación se ubica en la opción decolonial como una dinámica paradigmática en donde se construyen aquellas coherencias propias de una investigación que no se asume neutral, sino que se posiciona políticamente en cuanto a la desobediencia epistémica (Palermo, 2013).

La opción decolonial, surge en el marco de críticas a las ciencias sociales como partícipes de la crisis del pensamiento y prácticas de la modernidad, resultando ser una perspectiva construida desde Latinoamérica como lugar de enunciación, apoyándose en su diversidad para trascender a la modernidad y sus formas coloniales y capitalistas de dominación de las subjetividades.

En ese sentido, Aníbal Quijano, citado por (Mignolo, 2019), propone el concepto de Matriz Colonial de Poder, para comprender cómo la modernidad ejerce control sobre el escenario cultural, dominando el

saber y el sentir por medio de un proceso de diferenciación colonial. Este proceso, implica una disminución o, en algunos casos, negación del valor del otro al representarlo como un ser diferente, diferencias que hoy es posible reconocer desde la perspectiva interseccional.

Desde este proyecto decolonial, se busca la conservación, promoción y construcción, de prácticas que orienten a cuidar y respetar la vida, sin esto implicar la negación de la razón como una herramienta importante para el conocer, pero sí comprendiendo cómo ha sido, el paradigma científico, sostenido por una retórica del progreso. Aquí, es importante comprender que, si bien desde la ciencia se reconoce la existencia de otro tipo de saberes, este reconocimiento se hace desde una diferenciación con connotaciones negativas, es decir, aquello que no es lo hegemónico, no tiene validez así se reconozca su existencia (Palermo, 2013).

Por esta razón, ubicarse desde el proyecto decolonial nos permite darle reconocimiento y validez a los saberes y prácticas en la medida en que éstos afecten a alguien y le permitan responder ante ciertas circunstancias, por lo que su legitimidad no depende de la extensión o masificación de representación que dichos saberes y prácticas puedan tener, a diferencia de lo propuesto desde el cientificismo moderno.

Tiempo, velocidad y sabiduría

Reconocer la modernidad y su relación con el capitalismo como elemento constitutivo de sí, así como el modelo disciplinar y cientificista del conocimiento que se erige en la misma, implica problematizar la manera en la que se hace ciencia y, por tanto, investigación, ya que, como se mencionó anteriormente, la Matriz Colonial de Poder constituye subjetividades representativas de sus principios.

En ese sentido, hoy en día, no es extraño escuchar que la construcción de conocimiento científico es un tema de álgida discusión en el escenario académico, en ella, los principios de productividad propios del capitalismo académico, se traducen en la publicación anual de más de 2, 6 millones de investigaciones científicas en el mundo, en donde editoriales privadas manejan aproximadamente el 50% de aquellas investigaciones que se publicarán en una revista indexada (Guzmán, 2022). Aquellas, establecen los parámetros que determinarán qué conocimiento se legitima y qué otro

se relega, sin embargo, la proliferación de revistas o, para hacerlo común, escenarios de publicación, ha implicado que aquellas investigaciones que se sean rechazados por la revista A, encuentren en las revistas, B, C, D..., otra oportunidad de publicación.

Esta masificación de la escritura, se puede enmarcar dentro de la lógica de producción si entendemos las consecuencias que dicho proceso tiene para la financiación de las universidades, la mejora salarial docente, o el posicionamiento de los investigadores e investigadoras como autoridad específica de un tema en particular (Espitia Gómez y Segura Soler, 2022). En Colombia, Jhon Alexander Méndez Sayago y Leonardo Vera Azaf, (2015) escribieron un artículo sobre los determinantes que existen en el proceso de productividad intelectual, allí menciona cómo un profesor que inicia su actividad laboral en una universidad pública, puede aumentar su salario, el cual comienza con una base relativamente baja, por medio de la publicación de producción científica en los escenarios que mencioné.

Estos autores, (Méndez Sayago y Vera Azaf, 2015), explican que, en el país, los docentes contratados por universidades, asumen trabajar una cantidad de horas en las tres funciones constitutivas universitarias docencia, proyección social e investigación, sin embargo, como mecanismo de vigilancia, la misma universidad no cuenta con las herramientas para verificar el tiempo en que un docente trabaja en investigación, por lo cual termina siendo la cantidad de productos científicos suyos puestos en los escenarios de publicación, la forma en la que se contrastará su trabajo.

Todo esto, hace parte de lo que hoy puede entenderse como Ciencia Rápida, una forma de producción científica que prioriza los indicadores, las citas y el alcance, por sobre los contenidos creados. Esta misma forma de investigar establece prácticas específicas, operativas y ordenadas en la eficiencia para conocer y construir saberes que tienen áreas específicas, límites de los cuales no puede salirse (Maldonado, 2021). De esta lógica de estandarización, producción, divulgación y masificación, surgen conceptos como las revistas y editoriales depredadoras, las cuales priorizan la obtención de recursos económicos por sobre la calidad de los contenidos publicados (Abad-García, 2019).

En contra punto, surge a finales del siglo XX y comienzos del presente, la Ciencia Lenta, una forma de construcción de conocimiento que asume

el desconocimiento de los límites establecidos, por parte del paradigma científico de la modernidad, de los conocimientos (Pérez Bustos, 2019). Aquí se busca que exista una dilatación en el tiempo que permita construir saberes al ritmo natural, conocer nuevas formas de trabajo, con parámetros que no estén determinados desde un sistema exterior, sino que surjan de la misma experiencia de los investigadores, los cuales, muy probablemente, estemos en puntos de partidas diferentes, tengamos herramientas teóricas, corpóreas y metodológicas diversas (Maldonado, 2021).

RECUENTOS

Por lo mencionado, la cantidad excesiva de información, sumado a las transformaciones subjetivas que presentan las personas que hacemos investigación, debido a las condiciones estructurales de la mercantilización de la vida, es preciso saber en qué lugar se producen aquellos conocimientos que generamos en el marco de los procesos en los que cada uno está, es decir, los estándares de medición que regulan la producción de conocimiento científico, y cómo estos nos afectan a nivel personal. En ese sentido, Tania Pérez Bustos (2019) menciona el concepto de Función de Autor abordado por Foucault (1987), para expresar cómo las obras pueden eliminar la subjetividad de las personas que la escriben, lo que a su vez genera que, los tiempos de producción, como elemento de la lógica del mercado, se apropien de los procesos de construcción de conocimientos y, por tanto, configuren formas de subjetivación para quienes investigan.

La autora (Pérez Bustos, 2019), coincide con lo mencionado por (Gómez-Morales, 2017) a quien también cita en su texto, sobre el concepto de la cultura de la auditoría, el cual usa para expresar una tendencia hacia la economización de la producción académica, sostenida bajo los principios de la aceleración ya mencionada. Estos parámetros de producción de conocimiento propios de los procesos de mundialización y globalización (Martínez Boom, 2020), han desterritorializado los conocimientos que se producen bajo estas lógicas, por lo que las producciones dejan de ser pertinentes para el contexto social y cultural en el cual se desarrollan (Maldonado, 2021).

Comprendiendo lo anterior, es preciso preguntarse como investigadores, ¿para qué investigamos? De igual forma, ¿cómo nos afectan las lógicas de los dispositivos que existen para la producción de conocimiento?

Las preguntas planteadas nos llevan a pensar los modos de subjetivación que se producen en el escenario de la formación en investigación en el escenario de la educación universitaria en Colombia, que se sostienen en lo dicho por los dispositivos discursivos (Martínez Posada, 2015), aquí se entrelazan tres dimensiones que se pueden percibir en los diferentes contextos sociales, el poder, el saber y la subjetividad (Castro-Gómez, 2015, p. 28). Hoy, las formas de poder se dinamizan hacia la creación y sostenimiento de un sujeto productivo, de rendimiento, que se distancie de su interés particular para responder y construir como verdad un interés desde y para el capital, sostenido en un discurso de verdad (Roger-Pol Droit, 2006, p. 99).

Incluir al cuerpo dentro de esta reflexión, implica reconocer las afectaciones de los ritmos de producción impuestos, y encontrar en aportes como los de la opción decolonial y las autoetnografías, herramientas investigativas con las cuales hacer resistencia proponiendo, desde los contextos, otras prácticas para la construcción de conocimientos, que permitan que los mismos tengan un impacto significativo y transformador en los territorios desde los cuales surgen las investigaciones, entendiendo según Gledhill (2000, p. 149), que el poder es plausible de corporeizarse, generando prácticas subjetivas de autocontrol, paralelas a lo establecido por los dispositivos discursivos.

A modo de cierre, se reconoce la crisis que han generado las dicotomizaciones modernas entre saber y sentir, sujeto y objeto, cuerpo y mente, un problema abordado por diferentes autores, desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano, inaugurado por Carlos Augusto Ángel Maya (Tobasura Acuña, 2009), hasta los aportes de los autores ubicados desde la opción decolonial (Palermo, 2013). En relación a ello, la abstracción del sujeto cognoscente como un espectador ubicado desde la exclusividad de la razón, tiene relación con la separación simbólica de los seres humanos de su territorio, situación denominada como Crisis del Habitar (Noguera de Echeverry, y otros, 2018), en donde la habitación de la misma tierra, del contexto y sus dinámicas naturales, deja de ser

un devenir en donde hay una relación inseparable entre el lugar y la experiencia humana, para ubicar a la tierra y a los sujetos en escenarios separados y jerarquizados, privilegiando el antropocentrismo.

En ese sentido, los tiempos modernos, en donde predomina la linealidad para la producción, requieren una revisión que permita ubicar las acciones de los sujetos en el marco de la coherencia con los tiempos propios de la tierra, tiempos complejos que promuevan la multiplicidad, como lo referido por el pensamiento ambiental, como menciona Ana Patricia Noguera de Echeverri (2018): “Para el pensamiento ambiental, en cambio, el tiempo es tejido de vivencias, estratificaciones, trazos gráficos, coligación de fuerzas tectónicas. Es acontecimiento que tiene lugar en el espacio de la tierra, es existencia, es el estar”.

Estas nuevas formas de devenir (Deleuze & Guattari, 2014), requieren la apertura hacia otras maneras de realizar investigación, comprendiendo que la misma es performática. Poner el cuerpo (Leyva Solano, 2019) para descolonizar los escenarios de formación en investigación, precisa la necesidad de narrarnos, siguiendo, en este caso, los planteamientos que realiza Paul Ricoeur en lo planteado en el capítulo La identidad narrativa de su libro *Historia y Narratividad* (1999), para consolidar formas efectivas de resistencias en donde ocupemos el poder y la responsabilidad de construir nuestra propia identidad.

Referencias Bibliográficas

- Abad-García, M. F. (2019). El plagio y las revistas depredadoras como amenaza a la integridad científica. *Anales de Pediatría*, 57.e1-57.e8.
- Aguirre Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Universum*, pp. 15-38.
- Calderon Rodelo, Y. (2020). La Autoetnografía como Inflección y Performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14: Revista de Investigación en el campo del arte*, pp. 16-37.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Denzin, N. (2017). *Autoetnografía Interpretativa. Investigación Cualitativa*, pp. 81-90.

-
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía, un panorama. *Astrolabio*, pp. 249-273.
- Espitia Gómez, Y. L. & Segura Soler, M. E. (2022). *Aproximaciones a la relación del docente Universitario con la escritura académica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1987). ¿Qué es un Autor? Sociedad Francesa de la Filosofía.
- Gledhill, J. (2000). *Power and its Disguises: Anthropological Perspectives on Politics*. Londres: Pluto Press.
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la Auto-Etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, pp. 237-242.
- Gómez-Morales, Y. J. (2017). El baile de los que sobran: Cambio cultural y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*.
- Guzmán, J. A. (2022). El poder simbólico y social de los papers. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, pp. 39-48.
- Maldonado, C. E. (2021). De la Ciencia Lenta al Pensar: El Horizonte de la Sabiduría. *Revista Thélós*, pp. 18-37.
- Martínez Boom, A. (2020). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y Educapital. En C.
- Martínez Posada, J. E. (2015). La interacción entre biopolítica educación y subjetividad: La Universidad como productora de productores desde una lectura foucaultiana. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, pp. 173-188.
- Méndez Sayago, J. A. & Vera Azaf, L. (2015). Salarios, Incentivos y Producción Intelectual docente en la universidad pública en Colombia. *Revista Apuntes del CENES*, pp. 95-130.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: La aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, pp. 14-27.
- Noguera de Echeverry, A. P., Pineda Muñoz, J. A., Alzate Quintero, J. P., Giraldo, O. F., Gómez Sánchez, D. M. & Chacón Ramirez, C. A. (2018). *Pensamiento ambiental en la era planetaria, Biopoder, Bioética y Biodiversidad*. Una Interpretación de los desafíos simbólicos-bióticos en la aldea global. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera-Ramírez & D. Rubio Gaviria, *Genealogías de la Pedagogía* (pág. 371). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palermo, Z. (2013). Desobediencia Epistémica y opción decolonial. *Cuadernos de Estudios Culturalis, Campo Grande*, pp. 194-237.
- Pérez Bustos, T. (2019). Mi tiempo ya no es mío: Reflexiones encarnadas sobre la cienciometría. *Nómadas*.
- Roger-Pol Droit. (2006). *Entrevistas con Michel Foucault*. Paidós. Buenos Aires.

LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: IMPULSANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENTÍFICO EN EL GRADO TRANSICIÓN

RESEARCH AS A PEDAGOGICAL STRATEGY: PROMOTING CRITICAL AND SCIENTIFIC THINKING IN THE TRANSITION DEGREE

Cindy Yorely Sapuy Benavides*
Tobías Rengifo Rengifo

Resumen: Para el departamento del Huila es de suma importancia apuntar hacia una democratización de la producción del conocimiento, fortaleciendo las dinámicas investigativas en los docentes, mediante un sistema de gestión del mismo. El presente artículo se deriva del macroproyecto de investigación trabajado en la zona sur del Huila, donde se trata de comprender el que hacer de los docentes hacia la implementación de estrategias pedagógicas basadas en investigación (IEP) y de su esencia en la formación de ciudadanos pensantes partiendo desde el nivel de transición.

Con la investigación se pretende lograr un insumo que reconozca y permita configurar las prácticas pedagógicas de los docentes desde estos grados tan

* Licenciada en Pedagogía Infantil, estudiante de Maestría en Educación y Estanciadora del proyecto "Fortalecimiento del Sistema de Gestión en Educación para el departamento del Huila", del cual es financiada la presente investigación. caciscindy@gmail.com
ORCID: 0009-0001-6111-5114

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila, código BPIN 2020000100461.

Macroproyecto Zona Sur-Pitalito: Diálogo de saberes entre las organizaciones sociales y las instituciones educativas de la subregión sur del departamento del Huila para articular esfuerzos en la construcción de ciudadanía como estrategia de defensa de la vida.

Proyecto de la estanciadora: La Implementación de la Investigación como Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico y Científico en las Escuelas de Grado Transición.

primordiales y optar por el fortalecimiento de habilidades inclinadas hacia la investigación y la formación de un pensamiento más autónomo, crítico e investigativo, desde los grados transición.

Para ello, se analizarán dos instituciones educativas, pública y privada, de la zona urbana del municipio de Timaná, Huila. En lo metodológico, esta investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo descriptivo de tipo exploratorio, bajo el método estudio de caso. A partir de los hallazgos del trabajo de campo, con las diferentes audiencias, se hizo el respectivo análisis de la información, llegando a conclusiones y recomendaciones que permitieron deducir de esta comprensión la importancia de la IEP para el ejercicio docente y el fortalecimiento en los procesos de pensamiento investigativo y crítico en niños y niñas a futuro.

Palabras clave: educación preescolar; investigación educativa; estrategia pedagógica; pensamiento crítico; habilidades.

Keywords: preschool education; educational research; pedagogical strategy; critical thinking; skills.

Introducción

64

La Investigación como estrategia pedagógica puede ser considerada un elemento pertinente y fundamental en los procesos educativos que se deben desarrollar inicialmente desde el grado transición. Sin embargo, esta estrategia ha presentado un desarrollo teórico plural y no siempre convergente, que ha dificultado una mejor comprensión de la investigación como estrategia formativa y su aplicación en el trabajo del aula. Al ser éste el interés central de la investigación, es indudable plantearse varias preguntas: ¿Cómo aplicar la estrategia de la investigación como práctica pedagógica en el grado transición? ¿Es la investigación, la estrategia más adecuada para el fortalecimiento de los procesos de pensamiento cognitivo en los niños de grado transición en el Huila?

En Colombia, para la propuesta curricular las instituciones educativas tienen lineamientos pedagógicos por áreas y por niveles, como el de preescolar, así como estándares y la Resolución 2343 de 1996, que permiten robustecer todos los procesos de formación, ofreciendo elementos conceptuales para la construcción del núcleo común del currículo en las instituciones, así como de los indicadores desde las dimensiones del desarrollo humano.

Para el caso del grado transición, su propuesta metodológica, la aplicación de estrategias, dependen del docente, lo que permite garantizar en el estudiante, el desarrollo integral de sus capacidades, partiendo desde las dimensiones del niño; estas habilidades potencian su formación hacia nuevos conocimientos. Por tal motivo, el grado transición se convierte en un grado primordial para la vida y la escolarización, preparando a los estudiantes para nuevos desafíos y experiencias de ahí en adelante.

No contar con una propuesta curricular que atienda los lineamientos, estándares, indicadores y estrategias, como la investigación formativa, además, sin lectura del contexto, podría llevar a un grado de transición completamente desarticulado, sin objetivos ni propósitos, con maestros desatendidos de la intencionalidad y enfoque pertinentes, desenfocados de las tareas curriculares y propósitos formativos básicos, desembocarían en preguntas sencillas como ¿qué sujetos se están formando en el nivel fundamental de preescolar?, ¿qué repercusiones tiene una formación no responsable en el mismo proceso que continuaran las niñas y niños después de preescolar?

Por este motivo, actualmente, se están pensando, proponiendo, reconfigurando e implementando caminos hacia la investigación como estrategia pedagógica. Desde la presente investigación, se realizó una búsqueda de antecedentes internacionales que reconocen la estrategia de la investigación como una herramienta de producción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico partiendo desde la indagación (Garrison y Anderson, 1999) y la pregunta como parte inicial del proceso de investigación.

Más adelante, Tonucci (2001) refiere el surgimiento de intereses en los niños por descubrir cosas nuevas constantemente por medio del reconocimiento libre de su espacio y ambientes de aprendizaje en el juego. Otro aspecto que refiere el autor es la habilidad de la predicción en el docente investigador al conocer en su dinámica escolar, cuándo son los momentos para abrir nuevas puertas hacia el conocimiento y de qué manera debe estar ahí para guiar a sus estudiantes.

En otros antecedentes nacionales y locales, este uso de la investigación como estrategia pedagógica - IEP se trabaja desde el desarrollo de competencias en estudiantes de los otros niveles de educación;

adicionalmente se encuentra una propuesta de implementación desde primera infancia, siguiendo la ruta metodológica de la investigación implementada por el proyecto Ondas de Colciencias, quien dio los orígenes a esta corriente pedagógica desde el 2009, siempre dando relevancia a la reflexión del quehacer docente y significado a su enseñanza de un modo investigativo a través del potenciamiento de habilidades que aporten a la formación de seres capaces de responder a situaciones donde tendrán que tomar un juicio, aprender a decidir y tener criterio dentro de una sociedad.

El proyecto de investigación toma este concepto, reafirmando que es necesario fortalecer habilidades críticas y científicas propias del uso del pensamiento cognitivo, como la autonomía, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Además, estas habilidades buscan des-ritualizar la ciencia y crear ambientes significativos donde los niños prueben intereses, retos individuales y en común; donde la cultura de la duda y la incertidumbre se apropien de las aulas rompiendo los estereotipos de educación tradicional. Solamente se “aprende a investigar, investigando, se aprende haciendo, en forma práctica” (Mejía *et al.*, 2015).

Por consiguiente, en búsqueda de una mejor calidad para la educación en el grado transición, la estrategia de la investigación se convierte en un gran vehículo de formación pedagógica para docentes inquietos. Esta corriente permite al maestro comprender cómo perciben el mundo los niños y cómo se lo explican (Mejía *et al.*, 2015). Asimismo, las aulas de aprendizaje en este nivel adquieren un valor que difícilmente lo tienen otros grados: el recurso innato de la pregunta, la duda y la curiosidad. Este elemento significativo en los niños/as da pie hacia la investigación formativa con el uso de los proyectos de aula para encontrar respuestas a muchos interrogantes y saberes que permiten la formación integral de los niños y niñas hacia la construcción de saberes y conocimientos.

Con base en lo anterior, desde las aulas de preescolar de la zona urbana del municipio de Timaná, departamento del Huila, se planteó la siguiente pregunta que guio este proceso de investigación: ¿De qué manera influye la investigación, como estrategia pedagógica, que permita el fortalecimiento del pensamiento crítico y científico, en el grado transición en la zona urbana del municipio de Timaná, Huila?

Referentes teóricos

La Investigación como Estrategia Pedagógica

Se habla de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) a la propuesta formativa que centra su atención en la investigación. Fue implementada por el Programa Ondas de Colciencias con el propósito de invitar a los niños, niñas y jóvenes de Colombia a poner a prueba sus saberes y conocimientos, trabajar en equipo con otros compañeros, adquiriendo nuevos saberes científicos y tecnológicos, partiendo de las necesidades y problemas presentes en su comunidad o localidad, motivado por el interés de los niños por querer conocer más acerca de ellos mismos o intereses dentro de su escuela. Esta propuesta se fundamenta bajo postulaciones de los autores Mejía y Manjarrés (2011) como una “apuesta para construir pedagogías críticas en el siglo XXI” (p. 127).

Tal ha sido la apuesta transformadora de algunas instituciones educativas en el Huila (públicas o privadas), capaces de transformar sus currículos a través de la lectura de contextos, donde se ha evidenciado que es más importante abarcar modelos más íntegros que partan de problemáticas del lugar donde se habita (Macías A., 2023). Esto se consigue solo a través de la investigación como práctica pedagógica.

A su vez, esta producción de conocimientos permite encaminar a los estudiantes a la investigación como proceso que implica el desarrollo de habilidades cognitivas como la resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo.

Esta dinámica de “aprender a investigar investigando” (Manjarrés, 2007) crea la necesidad de utilizar nuevos enfoques, estrategias y métodos pedagógicos al docente como alternativas de enseñanza y aprendizaje, innovaciones que implican cambios en la educación de las nuevas generaciones.

Transformación de currículos desde el grado transición a través de la investigación La educación preescolar es la base principal para el desarrollo integral de niños y niñas como plataforma de la educación básica y secundaria. Desde las instituciones educativas el grado transición es un nivel que: “corresponde a la ofrecida al niño menor de seis años para

su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Ley 115 de 1994, Art. 15). Al ser un grado que requiere de atención especializada por parte del docente, para los niños es el paso a nuevos acercamientos, es el grado que permite enriquecer el desarrollo infantil. Tonucci (2001) resalta las capacidades de los niños por descubrir algo nuevo siempre, menciona el juego como una oportunidad de apropiación de su medio. Para ello se requieren de experiencias significativas, escenarios y, especialmente, un currículo que “garantice una coherencia y pertinencia con los saberes de la cultura que los niños deben aprender para desarrollar su pensamiento y hacer transferencia del conocimiento adquirido” (Ariza *et al.*, 2018, p. 27).

Además, el marco normativo de la educación se establecen unos objetivos para el nivel de educación preescolar, como: “El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social” (Ley 115 de 1994, Art. 16); lo cual se convierte en razón de interés para centrar la atención hacia los niños con un propósito educativo curricularmente significativo, involucrando los saberes previos de los niños, así como orientado a despertar la curiosidad innata y libertad en su pensamiento.

Por otro lado, la investigación debe ser partícipe de estos procesos educativos en el niño; primero, porque son seres recargados de una mentalidad absorbente (Montessori, 1986), que les hace unos investigadores naturales con características y “poderes desconocidos” (Montessori, 1986, p. 10). Dentro de la investigación que se ha venido desarrollando, titulada: La implementación de la investigación como estrategia pedagógica en el grado transición, se rescata la idea de reconocer los niños como individuos que se encuentran estructurando lógicamente sus ideas, no se les debe cohibir o apartar de querer conocer el mundo desde sus interpretaciones.

Desarrollo del pensamiento crítico y científico en la educación inicial
El pensamiento en los niños de edad temprana es uno de los grandes determinantes del funcionamiento cognitivo para el desarrollo de habilidades a partir de la educación inicial. Para Puche (2003) y otros autores, la educación en la niñez es considerar a los niños “pensadores más activos que los adultos, porque tienen menos conocimientos del mundo y menos experiencia en él” (p. 116). Es decir, son más receptivos

y están enfrentados a innumerables problemas en sus pocos años de vida, que no cuentan con herramientas tan preparadas y ágiles como solucionaría un adulto. Es por ello que disponen de habilidades cognitivas para “pensar bien” (Puche, 2003), donde implica que la mente del niño usa el razonamiento como una herramienta cognitiva para resolver problemas de su diario vivir y una comprensión mejor del objeto para la construcción del conocimiento (Puche *et al.*, 2010).

Estos procesos naturales no se le podrán negar a los niños de edades entre los dos y seis años, sean o no escolarizados, dado que el uso inferencial, como una de las herramientas cognitivas, le permitirá involucrarse activamente, participando y teniendo un enriquecimiento intelectual mayor (Restrepo, 2007).

A esto se le llamaría en palabras de Puche (2003): un niño con mente creativa e investigativa.

Cuando el niño utiliza sus herramientas cognitivas de manera natural, se puede considerar que éstas son fundantes de la reflexión científica y parte del equipo intelectual con el que se identifica un tipo de pensamiento en ciencia (p. 113).

69

Estos postulados postpiagetianos despejan las ideas de Piaget al considerar el desarrollo cognitivo como una actividad más compleja y con variantes, destruyendo la idea universal que se tenía de un desarrollo del pensamiento cognitivo igual para todos.

En cuanto al pensamiento crítico, visto desde la perspectiva cognitiva se habla de la capacidad que posee un sujeto para dar juicios de valor, para evaluar qué veracidad posee una opinión, para cuestionar a través de un porqué, así como lo señala Hooks: “exigiendo conocer el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el porqué de la vida” (2022, p. 17).

A su vez, se considera, como una habilidad que se debe potencializar a temprana edad hasta el momento en que el sujeto portador de ideas tome conciencia de sus actuaciones en el mundo. (Cano y Álvarez, 2020). En el caso de esta investigación, desde el grado transición, se debe aprovechar este lapsus para el fortalecimiento de este tipo de habilidades, pues, según lo menciona Lipman (2016) citado por Cano y Álvarez (2020) se debe reconocer el pensamiento crítico como: “un pensamiento responsable

que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios; segundo, es autocorrectivo; y tercero es sensible al contexto” (p. 9).

La lógica y la racionalidad se convierten en el propósito del pensamiento cognitivo al volverse una manera más compleja de pensar y así pensar críticamente. Este desarrollo cognitivo siempre se está dando en los niños desde su nacimiento con la vivencia de experiencias. Por ello es fundamental contar con el valor de los conocimientos previos para la construcción del conocimiento.

Actualmente, desde el sector educativo, se trabaja (o se debe trabajar) en el fortalecimiento de estas habilidades en el s. XXI, que favorezcan y permitan el desarrollo de: “la creatividad, la solución de problemas, la colaboración y la criticidad” (Cano y Álvarez, 2020), por las mismas exigencias de la sociedad actual. Aprender a pensar críticamente permiten al sujeto desde su vida conservar un pensamiento propio y libre, ser autónomos, tener más confianza en sí mismos; y esa es tarea inaplazable de la escuela, y mejor aún si se hace desde los primeros grados.

Para pensar críticamente se exige de la motivación, y más desde el nivel de transición, dejando en los niños la incertidumbre a indagar y, por ellos mismos, crear sus posturas sobre un interés. La docente desde su trabajo educativo es responsable de esa motivación que desea (o debe) ofrecer a sus estudiantes para el desarrollo de esta habilidad.

Metodología

El enfoque metodológico que se utilizó fue el cualitativo, el cual permite una mejor aproximación al fenómeno educativo, facilitando la visibilización de los actores implicados en la investigación; en este caso, las niñas, niños y maestros del grado Transición. El tipo de la investigación de campo es exploratoria pues se desea examinar un problema poco estudiado.

Respecto al método de investigación se toma el estudio de caso, dado que se pretende obtener una visión profunda acerca de la manera cómo influye la formación de habilidades como el pensamiento crítico y científico en niños de cinco años.

Las audiencias con las cuales se desarrolló la investigación fueron 4 grupos del grado de transición, 5 docentes y 5 padres de familia entre las dos instituciones llamadas: I.E. La Gaitana, sede La Central, y el Colegio La Anunciación, ambas del municipio de Timaná, Huila; siendo la primera del sector público y la segunda del sector privado, ambas ubicadas en el centro poblado.

La naturaleza de la investigación es descriptiva y abarca cuatro momentos centrales:

- Una estructuración conceptual como la de caracterizar el estado actual del currículo de preescolar manejado en las dos instituciones.
- Organización y recolección de la información mediante instrumentos como la revisión documental, entrevistas y observación frente a la investigación en el aula y su aplicación en el grado transición.
- Análisis mediante la organización por matrices que se clasificaron de lo recogido.
- Interpretación y codificación de la información. recolectadas en el trabajo de campo mediante la redacción de un informe final y tomando como base las siguientes categorías de análisis: estrategias pedagógicas en investigación, fortalecimiento del pensamiento crítico, pensamiento científico, proyectos pedagógicos de aula y vínculos escuela- familia, ad portas de generar conclusiones o resultados de un modo más preciso.

Para el caso de las técnicas de recolección, en especial las de observación, se tuvieron como referente las categorías de análisis, respondiendo a cada objetivo específico, que permitiera un mayor grado de confiabilidad.

En la técnica de la entrevista a docentes se implementaron categorías emergentes como conocimientos sobre la educación preescolar y la formación de habilidades de pensamiento en el grado transición, conocimientos sobre la investigación como estrategia pedagógica y los proyectos pedagógicos de aula, así como del fortalecimiento de habilidades científicas y del pensamiento crítico. Y en los padres de familia la percepción sobre la formación de habilidades de pensamiento desde este grado, y el fortalecimiento de éstas. Con relación a revisión documental se realizó una tabla que se diligenció detalladamente con aspectos e ítems específicos sobre las categorías mencionadas anteriormente.

Resultados y discusión

De acuerdo al diseño metodológico mencionado y al respectivo trabajo de campo en la implementación de técnicas de recolección de información se encontraron semejanzas y diferencias entre una y otra institución, relacionadas con el objetivo de la investigación. La aplicación de los instrumentos, la recolección y análisis de la información permite aproximar conclusiones en el sentido de mostrar diferencias en la manera como se piensa, se actúa y se evalúa e interpreta la investigación como estrategia pedagógica, en el fortalecimiento de los pensamientos críticos y científicos de la siguiente manera:

Estrategia pedagógica de la investigación:

Ambas instituciones reconocen la importancia de la investigación dentro de sus currículos, uno más detallado que otro, en el sentido de que el Colegio La Anunciación establece la investigación como aspecto fundamental y sólido en las competencias, desempeños y en su aplicabilidad, hallándose explícitamente el trabajo pedagógico sobre competencias científicas para su desarrollo; por tal motivo, todas las dimensiones que se trabajan en el nivel de transición dan énfasis en aspectos como el estímulo a la curiosidad, el funcionamiento cognitivo (inferencia, la clasificación, la formulación de hipótesis, etc.) ayudándoles a tener una mejor comprensión del mundo que les rodea. Para el caso de la I.E. La Gaitana la investigación se ve reflejada mediante la implementación de los proyectos de aula como una herramienta pedagógica para la educación preescolar al integrar competencias como el aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a ser siempre dando pie a procesos transversales de los proyectos obligatorios que exige la institución.

Con relación a las estrategias que emplean en el aula para que los niños adquieran habilidades de pensamiento, dos de las cinco docentes entrevistadas consideran la posibilidad de aplicar proyectos pedagógicos de aula. El resto de las docentes consideran la oportunidad de aprovechar de las vivencias familiares y otras situaciones problemáticas que se presentan al interior del aula. Las docentes enfatizan el papel tan importante que tiene este nivel de transición porque los niños presentan bastante curiosidad por todo, así como de un gran apoyo familiar en casa.

Se concluye que ambas instituciones se preocupan por los intereses de los estudiantes y sus saberes previos como punto de partida para el desarrollo curricular. Sin embargo, ¿qué tanto se refleja esta estrategia en el día a día al interior de las aulas?

Proyectos pedagógicos de aula

En las entrevistas se encontró que la mayoría de las docentes han tenido la oportunidad de vivenciar trabajos por proyectos de aula, unos por todo un año, otro por situaciones vivenciales mientras los niños sienten la curiosidad por resolver las preguntas del momento, otros por periodos, pero, en sí, no hay una duración establecida. Se puede concluir que las docentes emplean estos proyectos de aula como una manera diferente de integrar los saberes.

Se observa que la mayoría de los docentes identifican los intereses de los niños para la creación de los proyectos de aula, éstos procuran ser llamativos y del agrado de los niños.

Fortalecimiento del pensamiento científico

Para el siguiente apartado se retoman entrevistas y las respectivas observaciones que permitieron generar una mejor interpretación sobre su práctica educativa y la promoción de habilidades investigativas en esta edad, reconociéndose el papel fundamental para el desarrollo integral de los niños. Con estos resultados se corrobora el rol del docente y lo importante que es cultivar estas habilidades en ellos. Se evidenció que las docentes, para llegar a sus estudiantes a que inicien estas habilidades, parten de la curiosidad natural de los niños, fomentándoles su capacidad para hacer preguntas y buscar respuestas por medio de un ¿sabías que?, o indagación de respuestas a preguntas que los estudiantes se hagan dejando preguntas en suspenso o situaciones cotidianas dentro de la escuela, empleando diversas estrategias vivenciales (germinación, combinaciones de colores) actividades donde ellos sean testigos de los cambios físicos que puedan tener, ocasionándoles más asombro y curiosidad. Algunas docentes aprenden, junto con ellos, fomentando la observación, la generación de preguntas y la formulación de hipótesis, seguido de la creación de un producto. Hubo el caso de una docente que sugiere la necesidad de una red de apoyo para compartir ideas y

experiencias, facilitando el intercambio de saberes y formación docente en estos procesos hacia la investigación en el aula.

Pensamiento crítico

Las docentes entrevistadas con relación a esta categoría, fortalecen esta habilidad a través de la comprensión de fenómenos naturales, la presentación de dilemas morales y la reflexión o resolución de conflictos, mediante cuestionamientos de los niños y preguntas dirigidas a través de proyectos como el del plan lector y otras actividades. Reconocen de este grado el valor que tienen los niños para opinar y hablar temas de su interés, privilegiándose el don de la palabra en toda la jornada escolar. De igual manera, los docentes consideran que es importante pensar en el contexto en que se desarrollan estas preguntas dirigidas a los niños, porque sucede que en algunos casos no se conocen las necesidades y contextos individuales de ellos, privando a algunos de participar. Resaltan el valor de la participación que tienen los niños en este nivel, lo cual facilita muchas habilidades en ellos además del pensamiento crítico, la autonomía y la confianza en sí mismo.

Vínculos escuela-familia

Esta categoría, de acuerdo con la información obtenida, deja ver la importancia del rol familiar dentro de la escuela, principalmente por el aporte que las familias tienen en la formación de cada niño. De acuerdo a las entrevistas con docentes, ellos involucran los padres de familia constantemente invitándolos a participar con sus saberes, aprendizajes, historias y todo lo que contribuya a la construcción de conocimientos en los niños. Es importante, por lo tanto, la participación dentro de los proyectos de aula que las docentes mencionan porque incitan al niño a contar con el apoyo constante de casa. Los padres de familia entrevistados resaltan la labor docente y consideran que estos docentes siempre están en pro de ayudar a sus hijos a ser mejores personas en la sociedad. Ayudándolos a fortalecer habilidades para ganar autonomía y criterio. Manifestaron de igual manera que el nivel de transición les ha generado cambios positivos en ellos en su capacidad para comprender y explorar más su entorno. Consideran los padres que hay docentes inquietos que les gusta dar de más en sus hijos, haciendo las enseñanzas más dinámicas y participativas.

Ellos aportan que todo lo adquirido ayuda a ser responsables y tomar decisiones más independientes. Con relación a las habilidades investigativas que fomentan el pensamiento científico reconocen que sí es importante enseñarlas desde ahora que están iniciando pues les enseña a enfrentar sus desafíos; ellos manifiestan que pueden ayudarlos ofreciéndoles el acompañamiento, encontrando respuestas con el uso de herramientas digitales y resolviendo inquietudes de sus problemas que estén enfrentando. Consideran importante darles la seguridad de que son capaces de muchas cosas y que esa curiosidad que tienen nunca la deberían perder. Para el fortalecimiento del pensamiento crítico los padres de familia dicen que desde la escuela están conociendo cuentos e historias y les ayuda mucho al pensamiento; una madre de familia considera que los docentes ayudan a que desde casa se esté sembrando ese hábito a la lectura.

Conclusiones

A partir del diseño metodológico y el análisis de la información recolectada en el trabajo de campo, se corrobora el significado de la investigación como estrategia pedagógica desde el grado transición en la zona urbana del municipio de Timaná (H), como una posibilidad para fortalecer con eficacia los pensamientos científicos y críticos, en los niños partiendo desde la curiosidad y asombro que la misma investigación genera en ellos. Lograr motivar y generar actitudes investigativas en los menores, hay una mayor predisposición hacia la innovación, la ciencia y la construcción del conocimiento en la educación del departamento del Huila.

El nivel de transición al ser un grado obligatorio adquiere un valor importantísimo en la formación de los niños y las niñas a su vida social y escolar, lo cual es de vital importancia que los ambientes de aprendizaje posean intencionalidad al desarrollo de habilidades de pensamiento cognitivo mediante experiencias, vivencias, dilemas morales, situaciones de resolución de problemas y espacios que les permitan a los estudiantes crear, comentar y compartir sus saberes e inquietudes colectivamente.

Las instituciones donde se realizó el trabajo de campo coincidieron en que, para alcanzar estas habilidades en los niños, el nivel de transición es la chispa que los invita a la construcción del conocimiento. Una institución fortalece mayormente estas habilidades desde su énfasis en

el aspecto curricular, hallándose más seguimiento de la IEP. Los hallazgos demuestran la importancia del trabajo pedagógico por proyectos de aula como una estrategia metodológica para los docentes hacer investigación en su aula y de manera creativa enfrentar a los niños a nuevos desafíos.

Partiendo del recurso vital, que es la curiosidad, hacer investigación puede estar inmersa en cualquier momento de la jornada; basta con atender las dudas de los niños, dando un giro hacia lo que se acostumbra a desarrollar en el plan de aula, abriendo el enfoque de la investigación, no como un específico método científico, sino como una cultura que debe ser practicada desde las edades más pequeñas para cautivar su interés hacia el cuestionamiento de lo que sucede a su alrededor, permitiéndoles adquirir un criterio propio.

Para que cada niño y niña adquiera estas habilidades es indispensable el apoyo familiar y el vínculo con la escuela, apoyando sus procesos e intereses. La audiencia entrevistada reconoce que sí es posible hacer investigación siempre y cuando exista interés por ambos agentes.

Las docentes recomiendan que este fortalecimiento y dinámica del trabajo por proyectos de aula, al ser tan íntegro en los niños, se reevalúe en la primaria hasta el grado tercero, desde las competencias académicas y habilidades investigativas y críticas, garantizando la articulación, como de un desarrollo más completo para la educación primaria. De igual manera, la creación de una red de educadores que ayude a capacitar a los docentes en estos procesos formativos hacia una educación para la investigación es el punto clave para que se hable en un mismo idioma este aspecto tan importante para la educación, lo cual fortalece el sistema de gestión del conocimiento en el departamento.

En resumen, lograr una educación de calidad implica, como condición, una integración en todos los niveles del sistema educativo. Por tanto, el objetivo del Proyecto de Sistema de Gestión del Conocimiento es avanzar hacia una integración de los conocimientos, es decir, ir hacia la construcción de otros mundos posibles, tal como lo asegura (Mejía y Manjarrés, 2011) “desde el principio de la corriente crítica latinoamericana: el cambio educativo por sí solo no cambia la sociedad, pero si no se da, no cambiará la sociedad” (p. 174) Es necesario actuar como investigadores, divulgar y democratizar la implementación de nuevas estrategias pedagógicas como

la IEP que encaminan a sujetos a convertirse en transformadores de su realidad, aportando a la construcción de la ciudadanía y la democracia con el simple hecho de aprender a resolver pacíficamente sus conflictos, buscando siempre cuestionarse y encontrando una razón justa ante los desafíos actuales. Así como desmitificar el hecho de que la ciencia solo se aplica en los laboratorios y que la ciencia es solo para expertos.

Esta investigación, por sus características específicas que han permitido reconocer los saberes que circulan en los grados de preescolar, especialmente relacionados con la generación de conocimiento a partir de asumir la investigación como estrategia pedagógica, que facilita el camino hacia la adquisición de nuevos conocimientos por descubrimiento o indagación, se ubica en la línea de los objetivos y propósitos del proyecto “Fortalecimiento del Sistema de Gestión en Educación para el departamento del Huila”.

Referencias Bibliográficas

- Ariza, P., Barreto, L., Pino, A. y Rengifo, Y. (2018). *Propuesta de innovación curricular para el grado transición basada en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral*. Universidad del Norte.
- Cano Vásquez, L. M. & Álvarez Barrera, L. de los D. (2020). *Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva*. In *Pensamiento crítico: un marco para su medición, comprensión y desarrollo desde la perspectiva cognitiva*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-958-764-836-2>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Macías, T. A. (2023). *Una lectura de contexto a partir del diálogo de la Agenda Social y su relación con la apuesta pedagógica y curricular*.
- Manjarrés, M. E. (2007). *La investigación como estrategia pedagógica del programa Ondas de Colciencias*. www.colciencias.gov.co
- Mejía, Marco. R. y Manjarrés, M. E. (2011). *La investigación como estrategia pedagógica*.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Congreso de La República de Colombia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2, pp. 127–177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388007>
- Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar: Pensar, experimentar y volver a pensar: Un estudio sobre el niño que experimenta con catapultas*.

- Puche, R. (2014). *Mente / creativa /* *Mente / investigativa/* *Mente*. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118909002>
- Puche, R., Ossa, J. C. y Guevara Guerrero, M. (2010). *La resolución de problemas, ¿una alternativa integradora?* <https://www.researchgate.net/publication/277234250>
- Restrepo, F. (2007). Habilidades investigativas en niños y niñas de 5 a 7 años de instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Manizales. *Revista Brasileira de Ergonomía*, 9(2).
- Tonucci, Francesco. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la Escuela*, pp. 39–50.

REFLEXIÓN EN TORNO A LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO

Manuel Andrade*

El presente artículo, surge en el marco del desarrollo del proyecto liderado por la Universidad Surcolombiana en alianza con el CINDE, denominado “*Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila, Código BPIN 2020000100461*”, iniciativa que ha sido financiada a través del fondo general de regalías y cuyo objetivo central es elevar los niveles de gestión de conocimiento en educación en el departamento a través de acciones de formación, producción, gestión y apropiación social del conocimiento. Este proceso ha sido de vital importancia para iniciar un dialogo con diversos actores de la comunidad Huilense, permitiendo que poco a poco se develen algunas problemáticas que atraviesa la investigación en el territorio Huilense, y así mismo logrando consensos con la finalidad de impulsar un movimiento cohesionado que logre materializar una apuesta para impulsar la investigación en la educación en todo el territorio.

79

Este artículo es producto de un ejercicio después de dos años de ejecución del proyecto y reúne los puntos clave producto de las

* Contador Público (USCO), Esp. Revisoría Fiscal y Auditoría (USCO), Docente de Aula I.E. Marillac. manuelandresandrade@gmail.com

ORCID: 0009-0002-8294-6985

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Sistematización de Experiencias Educativas y Comunitarias.

Proyecto del estancador: Evaluación del impacto de la articulación en la media técnica entre la Institución Educativa Marillac y el SENA: observación a graduados 2019 a 2023 en el municipio de La Plata.

conversaciones realizadas entre los dinamizadores de cada zona en las que tiene incidencia el proyecto y un estanciado que ha resultado beneficiario del proceso. A través de diversos puntos se abordarán los principales problemas y desafíos que trae impulsar un sistema de gestión del conocimiento, pero así mismo se realizan una serie de recomendaciones resultado de la experiencia acumulada durante estos años.

El escrito se divide en tres momentos puntuales; en el primero se realizará un gran bosquejo relacionado con el modelo de gestión del conocimiento preponderante en el mundo, con esto se busca dotar un contexto general sobre la génesis de la ideación de los sistemas de gestión del conocimiento, para posterior realizar una argumentación en torno a la necesidad de transformar el concepto. Para el segundo momento se discutirá en torno al sentido y la deconstrucción del concepto producto de las reflexiones que se han desarrollado a partir de la implementación del proyecto; con esto se busca principalmente aportar la conceptualización a la que se ha llegado desde el equipo del proyecto. Para el último momento se centrará la discusión especialmente en la necesidad que existe de integrar a otros actores en el panorama investigativo, con el ánimo de ampliar las fronteras para la generación del conocimiento y propiciar los espacios necesarios para vincular a la comunidad.

La locomotora científica – la lógica de la producción en la ciencia

Para nadie ha sido un secreto que con el pasar de los años, se viene procurando la incorporación de nuevas lógicas en la dinámica de generación de nuevo conocimiento e innovación, desde luego el campo educativo no se escapa de ello, más aún cuando constantemente se pone en tela de juicio la veracidad científica de las ciencias Humanas (incluyendo la educación). Este nuevo panorama es uno que se ha venido gestando con el tiempo, que se ha construido a la par del desarrollo de las nuevas lógicas de mercado y que además está sumido en la visión capitalista del mundo.

La locomotora como analogía de la creciente necesidad de entrar en la nueva lógica de “producción de conocimiento rápido”, nos remota a la imagen de la modernidad, y como a través del desarrollo técnico y tecnológico el capitalismo fundo las bases, teniendo como principio fundamental el libre mercado y la transformación de todo bien en

capital. Hoy en día el conocimiento se mide a nivel vertiginoso, en función del capital científico e intelectual, al igual que la locomotora el desarrollo científico se basa especialmente, en los procesos rápidos, en la acumulación en masa de “capital intelectual”, con el ánimo de garantizar un nivel de producción acorde a las necesidades del mercado. Bajo esta premisa, surgen los sistemas de gestión del conocimiento, instrumento que garantiza, la organización, gestión y producción del conocimiento permanente. Desde luego asistimos a una época en la que los centros académicos (especialmente las universidades) tienen una preocupación latente, los parámetros de medición de la ciencia, o mejor dicho la disputa por aquella ciencia que tiene valor (Foladori, 2017). Esta disputa poco a poco cala en el imaginario colectivo, y el saber científico se aleja cada vez más de la cotidianidad.

Como bien se mencionó líneas arriba, los sistemas de gestión del conocimiento surgen como una iniciativa enfocada en la administración de la creación e investigación científica, resulta curioso entonces que cada vez más y con un ritmo acelerado (igual que la locomotora), el discurso corporativo y de commodities acapare poco a poco el discurso investigativo. La preocupación creciente por la episteme de la ciencia resulta casi desafiante en tiempos modernos, tal y como preveía Huserll (2009), la ciencia poco a poco se va transformando, con el ánimo de adaptarse a las nuevas dinámicas del mundo, sin embargo, ¿en dónde queda el espacio para la ciencia rigurosa, para la reflexión profunda del quehacer de la ciencia?. Este interrogante aún retumba en el aire, y avizora un panorama preocupante especialmente para las ciencias humanas, los modelos de medición crecientes se enfatizan en dar relevancia a las ciencias duras, dejando de lado las ciencias humanas y la creación artística.

La necesidad de una ciencia propia, una ciencia raizal (Borda, 2013), implica pensar en una forma diferente en la que nos relacionamos con los productos derivados de los procesos investigativo. Bien mencionaba Fals Borda (2013), que es necesario encontrarle una utilidad a la producción investigativa, esta debe ser una ciencia por y para la gente, que se encargue de abordar las problemáticas que aquejan el contexto y que a su vez permita realizar un ejercicio de diálogo y validación constante con la realidad imperante. En este sentido, los sistemas de gestión del conocimiento deben empezar a transformarse, deben pensarse desde abajo, deben procurar por dar visibilidad a los procesos que aborden las

problemáticas del contexto, y así mismo garantizar la participación de diversos actores para encontrarle un sentido de utilidad a la investigación, la ciencia, la investigación y la academia al servicio de las comunidades.

Ahora bien, en el caso de la educación, si asumimos principalmente esta desde la perspectiva de Bourdieu (), existen dos visiones que se están disputando el sentido del sistema de gestión del conocimiento en educación para el departamento del Huila; la primera de ella deviene de una concepción de la ciencia y la producción científica anclada en el capitalismo, y la segunda se contrapone al entender que los sistemas de gestión de conocimiento son espacios para el encuentro de los saberes diversos, y a través de estrategias de dialogo se permite la vinculación de la comunidad en general con el ánimo que se puedan abordar las problemáticas de acuerdo a la realidad propia del contexto.

Es así como surge la iniciativa del Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento para el departamento del Huila, que fundamente el accionar de sus principios fundamentales en el dialogo y la ecología de saberes. Desde esta perspectiva epistémica el proyecto consolida una propuesta que busca dar un valor diferente a las formas de hacer investigación en el campo educativo, reconoce la otredad y destaca los saberes que han sido construidos por las comunidades para incentivar formas otras de abordar las problemáticas propias de los territorios en materia de educación. Desde luego, esta episteme también se nutre de elementos propios del dialogo intercultural, la investigación acción/creación, dotando de un sentido particular las diferentes acciones que se generan a partir de los pilares de producción, formación, gestión y apropiación social del conocimiento, de manera tal que procure el encuentro con la diversidad de cultura y la riqueza de epistemes y procesos educativos que existen en el departamento del Huila.

El sentido del proyecto “Fortalecimiento del sistema de gestión del conocimiento para el departamento del Huila”

Como bien se ha mencionado anteriormente, el proyecto retoma la concepción de los sistemas de gestión del conocimiento, lo deconstruye y transforma, resignificando la concepción de este y definiéndolo, como un espacio que permite la convergencia de saberes en torno a la educación, que propicia la creación de escenarios para el dialogo,

la deliberación en investigación, para abordar las problemáticas en la educación de los diversos territorios que hacen parte del departamento; reconoce la riqueza de los saberes construidos por las comunidades, y además crea estrategias para que la comunidad pueda darle una utilidad al conocimiento generado desde procesos de investigación participativa.

La ecología de saberes, como episteme principal del proyecto y que a su vez da sentido a la praxis del mismo, es entendida como el proceso que permite el reconocimiento y la contextualización de los diversos saberes que circulan en un territorio (Figueroa Martínez, Estrella Acencio, Totoy & Guzmán Jordán, 2023). Se entiende como proceso ya que este funciona de manera cíclica ya que la ecología de saberes se nutre de la experiencia permanente que las comunidades, de los diálogos, de la práctica de la vida misma, por otro lado, a través de esta misma se aseguran los procesos de socialización y acercamiento a los conocimientos construidos desde la academia y se incentiva el diálogo entre el saber académico y popular comunitario.

El sentido del proyecto se adquiere a través de la ecología de saberes, está adicionalmente nos permite poner en un plano diferente los procesos de formación, producción, gestión y apropiación social del conocimiento. Desde luego, desde el proyecto se ha procurado por la materialización de este sentido con cada una de las acciones que se han venido implementando con el pasar de los años, con el objetivo de crear un escenario diferente para que confluyan otras formas en las que se puedan abordar las problemáticas de la educación en el departamento del Huila.

Integración de saberes, el reconocimiento de la otredad

La otredad se asume desde luego como otra postura epistémica que se busca encarnar desde cada una de las acciones del proyecto. Con esto se busca desde luego, el reconocimiento del otro, no solo como sujeto que habita un espacio de manera particular o como singularidad, sino como sujeto presente, con acción política y con una experiencia valiosa que aporta al ejercicio de construcción de saberes (Sosa, 2009).

Este reconocimiento del otro de plano plantea una premisa principal puesto que, busca desquebrajar y romper esa visión que se tiene entre el sujeto de la academia, del centro de investigación y el sujeto de los

procesos comunitarios, estudiante, menor de edad. Ya que, a través del reconocimiento de pares, y partiendo de la premisa de que cada uno tiene un saber por compartir de deriva de la experiencia, se logra la escucha activa y el trabajo cooperativo, siendo este sin duda un elemento importante para materializar las acciones del proyecto.

Dar un lugar al otro incentiva la participación de sujetos diversos, garantiza el acercamiento de la comunidad a los procesos académicos y procura la creación de una ciencia que es útil para la gente de a pie (Fals Borda, 2013). Así mismo esto representa un compromiso con y para las personas, ya que busca dar el lugar a los saberes de los campesinos, los pescadores, los maestros, los líderes, ya que todos de una u otra manera han realizado un aporte al campo educativo en el departamento del Huila.

Conclusiones Finales

Para concluir este pequeño ejercicio escritural, es necesario destacar que, este es un abrebocas, con el ánimo de que el lector pueda conocer a profundidad el proyecto, pueda visitar los productos derivados del mismo y permita poner en discusión la necesidad de cambiar o deconstruir el sentido de los sistemas de gestión del conocimiento. Siendo así, a partir de las reflexiones señaladas en el presente escrito se pueden destacar las siguientes conclusiones:

1. Es necesario repensar los procesos investigativos. Si se sigue la lógica capitalista, poco a poco la academia y los investigadores serán arrojados a la dinámica del libre mercado, priorizando la cantidad por sobre la calidad y la pertinencia del trabajo investigativo, de allí la necesidad de tomar acciones radicales que permitan resignificar las formas en las que se hace investigación.

2. Los sistemas de gestión del conocimiento en educación están en disputa, y desde esta reflexión se apunta a integrar a la concepción de estos mismo desde una episteme amparada en la ecología de saberes.

3. Existe una necesidad, casi un llamado a integrar a la comunidad dentro de los procesos investigativos, para ello es importante el reconocimiento de los saberes cotidianos y ahondar esfuerzos para dar respuestas a las necesidades de los contextos.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo veintiuno Editores Argentina S.A.
- Figueroa Martínez, E., Estrella Acencio, P., Totoy, J. & Guzmán Jordán, C. (2023). La descolonización en la universidad. La ecología de saberes como dispositivo de la desmonumentalización del saber. Pacha. *Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 4(11), e230117. <https://doi.org/10.46652/pacha.v4i11.117>
- Foladori, G. (2019). *Teoría del valor y ciencia*. *Unidad Académica en Estudios del Desarrollo*. Recuperado de estudiosdeldesarrollo.mx
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Husserl, E. (2009). *La filosofía como Ciencia rigurosa*. Traducción y presentación, Miguel García-Baró. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Martín-Cabrera, L. (2014). Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda. Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (Comps.) El Colectivo-Lanzas y Letras-Extensión libros, Buenos Aires, Argentina, 2013, 460 págs. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 13(38), pp. 637-641.
- Sosa, Elizabeth. *La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Letras [online]. 2009, vol. 51, No. 80, pp. 349-372. ISSN 0459-1283.

MARCO CONCEPTUAL Y ABORDAJE EPISTÉMICO DEL USO Y DESUSO DE LAS IA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CONCEPTUAL FRAMEWORK AND EPISTEMIC APPROACH TO THE USE AND DISUSE OF AI IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

Juan José Rengifo Cuervo*

Resumen: Este estudio analiza las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en sus procesos educativos, dentro del marco del proyecto BPIN 2020000100461, titulado *Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila*. El proyecto tiene como objetivo integrar los saberes académicos con las experiencias del territorio, fomentando una educación crítica, creativa y transformadora. El uso de tecnologías emergentes como la IA en la educación ha abierto un amplio debate sobre sus ventajas y desafíos. La IA ha demostrado ser una herramienta eficiente para personalizar el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico, aunque su implementación también plantea retos éticos, como la equidad y la privacidad de los datos. Este trabajo no solo evalúa cómo los estudiantes

* Abogado egresado de la Universidad Surcolombiana, estanciado y Maestrante en Educación. juan.j.rengifo@gmail.com

ORCID: 0009-0000-7974-8254

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila, código BPIN 2020000100461.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

Proyecto del estanciado: Percepciones del uso de Inteligencia Artificial en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

perciben la IA como una solución para optimizar su aprendizaje, sino también cómo esta tecnología puede afectar negativamente el desarrollo de habilidades críticas si se utiliza como una "salida fácil." El texto concluye reflexionando sobre la importancia de desarrollar políticas éticas claras para el uso responsable de la IA en los entornos educativos.

Abstract: This study examines the perceptions of students from the Faculty of Education at the University of Surcolombiana regarding the use of artificial intelligence (AI) in their educational processes, within the framework of the BPIN 2020000100461 project titled *Strengthening the Knowledge Management System in Education for the Department of Huila*. The project aims to integrate academic knowledge with territorial experiences, fostering critical, creative, and transformative education. Emerging technologies such as AI have sparked a broad debate about their benefits and challenges. AI has proven to be an effective tool for personalizing learning and improving academic performance, though its implementation also raises ethical challenges, such as equity and data privacy. This research evaluates how students perceive AI as a solution to optimize their learning and how the misuse of such technology might hinder the development of critical skills if treated as an "easy way out." Lastly, the study reflects on the importance of developing clear ethical policies for the responsible use of AI in educational settings.

Introducción

Acorde con los objetivos del proyecto de regalías BPIN 2020000100461, *Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila*, se diseñaron e implementaron diversos ejes estratégicos destinados a integrar los saberes académicos con las experiencias y conocimientos del territorio, particularmente en la región norte del Huila. Esta iniciativa tiene como eje central la construcción de una formación crítica, creativa y transformadora, capaz de enfrentar los desafíos sociales, educativos y culturales presentes en las comunidades. El macroproyecto *Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los Saberes Académicos y las Experiencias del Territorio* fue implementado en el municipio de Neiva, destacando la importancia de la colaboración entre actores locales, la Universidad Surcolombiana en un esfuerzo por promover la equidad, la inclusión y la revalorización de los conocimientos locales.

La región norte del Huila, caracterizada por su diversidad educativa y sociocultural, ha ofrecido un contexto único para el desarrollo de

metodologías educativas que integren las realidades del territorio con los saberes académicos. Esta articulación ha permitido que las comunidades se involucren activamente en la identificación de problemáticas locales, tales como el desplazamiento de víctimas del conflicto armado, la exclusión social y la carencia de políticas inclusivas. Estos factores, que afectan profundamente la dinámica educativa en la región, demandan una respuesta integral que combine innovación pedagógica y compromiso social. En este sentido, la educación en el Huila se ha visto enriquecida por procesos que buscan no solo formar ciudadanos competentes a nivel cognitivo, sino también comprometidos con la transformación de su entorno social.

Uno de los aspectos clave en este proceso de transformación educativa es el papel de las tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA), que ha empezado a ocupar un lugar preponderante en el ámbito educativo, el uso de la IA en el contexto educativo ha sido ampliamente estudiado y demostrado como una herramienta capaz de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la retroalimentación, la personalización del aprendizaje y la motivación estudiantil. Investigaciones recientes, como la de Lee, Hwang y Chen (2022), han revelado que el uso de chatbots basados en IA durante el proceso de revisión después de clase mejora significativamente el rendimiento académico, la autoeficacia y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes. Este estudio destaca que los estudiantes que utilizaron IA en su revisión académica lograron una mayor retención de conocimiento y una interacción más relajada con la plataforma tecnológica, generando un ambiente de aprendizaje más amigable y participativo (Lee *et al.*, 2022).

La capacidad de la IA para ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada se ha mostrado particularmente beneficiosa en entornos de aprendizaje donde los estudiantes suelen tener dificultades para pedir ayuda, ya sea por falta de confianza o por miedo al juicio social. Estudios previos han identificado que la retroalimentación inmediata es esencial para mejorar la memoria y el entendimiento de los estudiantes, asegurando que puedan integrar de manera efectiva el conocimiento adquirido en clases previas (Shinogaya, 2012; Terwel, 1999), esta capacidad de la IA para ofrecer asistencia constante y eficiente es lo que la convierte en una herramienta prometedora para contextos educativos diversos, como el del Huila, donde las brechas tecnológicas y sociales presentan un reto adicional.

El impacto de la IA en la educación no se limita a su capacidad para mejorar el rendimiento académico, sino que también plantea preguntas fundamentales sobre la ética, la pedagogía y la equidad en su implementación. La relación entre tecnología y educación ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, y la integración de la IA en las aulas universitarias, como se evidencia en las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, muestra tanto el potencial de estas herramientas como los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para adaptarse a las nuevas tecnologías. Tal como señala Marche (2022), “el mundo académico está en un punto de inflexión, y la IA está preparada para transformar profundamente la manera en que aprendemos, enseñamos y evaluamos, obligando a las instituciones a repensar sus metodologías y criterios de evaluación” (p. 3).

En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana sobre el uso de la IA en sus procesos de formación, en el marco del proyecto BPIN y el macroproyecto del norte del Huila. La relevancia de este análisis radica en que las percepciones de los estudiantes pueden ofrecer información valiosa sobre cómo las tecnologías emergentes están siendo integradas en los entornos educativos y cómo estas tecnologías pueden ser aprovechadas para mejorar no solo el aprendizaje, sino también la equidad y la inclusión en las aulas. Al abordar estas percepciones, este estudio busca contribuir al diseño de estrategias educativas más efectivas, adaptadas a los desafíos contemporáneos y a las realidades del territorio huilense, promoviendo así una educación transformadora, crítica y comprometida con la equidad social.

Las inteligencias artificiales han emergido como una tecnología disruptiva, con la capacidad de transformar múltiples sectores, incluida la educación, un campo que ha sido objeto de creciente interés (Cukurova *et al.*, 2020). El avance continuo de estas tecnologías plantea oportunidades y retos para los actores educativos, ofreciendo una gama compleja de posibilidades. Su implementación en el ámbito educativo genera nuevas dinámicas, como la *Despersonalización del Aprendizaje* (Virgili, 2021), la *Dependencia Tecnológica* (Del Prado, 2023) y afectaciones en el *Pensamiento Crítico* (Sedano, 2022), abriendo un debate sobre los efectos adversos en la educación superior, especialmente en instituciones como la Universidad Surcolombiana.

En un sentido más amplio, Charniak y McDermott (1985) definen la IA como “el estudio de las facultades mentales mediante modelos computacionales,” lo que destaca su relación simbiótica con la educación, ya que la primera se diseñó siguiendo parámetros de la segunda. Sin embargo, la incorporación de la IA no está exenta de problemas. A medida que su presencia se consolida en el sistema educativo, surgen preocupaciones éticas, en particular en cuanto a la privacidad y la seguridad de los datos de los estudiantes, lo que exige la creación de protocolos sólidos para proteger la información sensible de los usuarios (García, 2023).

La ausencia de políticas institucionales claras respecto al uso responsable de las IA crea un escenario desafiante para las instituciones educativas. La falta de directrices estratégicas puede provocar no solo problemas de privacidad, sino también desigualdades en el acceso a estas tecnologías y una carencia de formación adecuada para los docentes (Hwang *et al.*, 2023). Este panorama invita a la reflexión sobre cómo las instituciones deben adaptarse a la rápida incorporación de la IA en sus procesos educativos.

Aunque la discusión sobre las inteligencias artificiales puede parecer reciente debido a su prominencia en la quinta revolución industrial, en realidad, su estudio ha estado presente durante varias décadas. La primera mención formal y documentada sobre la IA se atribuye a Alan Turing en su obra *Computing Machinery and Intelligence* (1950), en la que plantea la posibilidad de que las máquinas puedan pensar. Desde entonces, el desarrollo de la IA ha avanzado significativamente, hasta el punto de ser aplicada en prácticamente todos los campos del conocimiento humano, cumpliendo, en cierta medida, la visión de Turing sobre la enseñanza inversa, en la que las máquinas enseñan al ser humano a través de plataformas que valoran la individualidad y permiten superar los modelos tradicionales de enseñanza.

Sin embargo, este progreso también genera interrogantes sobre el rol de la IA en la educación. Se plantea la cuestión sobre si debe ser vista como una tecnología que reemplaza al ser humano o como una herramienta que lo asiste en su labor (Luckin *et al.*, 2019). A lo largo de la historia, las tecnologías que han protagonizado las revoluciones industriales han tendido a sustituir al ser humano en diversas actividades, desplazando

profesiones antiguas, pero creando otras nuevas y, en muchos casos, impensables hasta ese momento. No obstante, ciertas áreas, como la educación, si bien se ven influenciadas por el impacto de estas revoluciones, no sufren transformaciones radicales; más bien, mantienen su esencia equilibrando factores como la creatividad, lo técnico, la autonomía y la capacidad de autocrítica, dentro de este contexto, el docente, como sujeto activo en el proceso pedagógico, tiene la responsabilidad de integrar estos criterios en su práctica, reconociendo que su labor no solo es técnica, sino también profundamente humana, creativa y reflexiva. De esta manera, el docente sigue siendo el medio a través del cual se sitúa al estudiante como el verdadero fin de la educación, ya sea en su individualidad o como parte de una colectividad, dentro del aula, la comunidad o la sociedad.

Referentes teóricos

En el marco práctico que acompaña este proyecto de investigación, se examinan las dinámicas de enseñanza y aprendizaje mediadas por el uso de tecnologías avanzadas, particularmente la inteligencia artificial (IA). Este enfoque busca explorar cómo dichas herramientas influyen en los procesos educativos, organizando diversas categorías conceptuales que permiten comprender y profundizar en sus lógicas operativas. La inteligencia artificial, aunque el concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo, se consolida como una respuesta práctica a problemas complejos, constituyéndose en un elemento clave para la transformación educativa (Rouhiainen, 2018).

El uso de la inteligencia artificial en la educación va más allá de la automatización; su impacto se refleja en la personalización del aprendizaje, permitiendo adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, y generando implicaciones significativas en la forma en que se concibe la enseñanza (Martínez *et al.*, 2023). La exploración de este fenómeno implica no solo examinar sus aplicaciones y beneficios, sino también identificar los desafíos que plantea su implementación en el ámbito educativo, como la ética, la equidad y la adaptación de los docentes a estas nuevas dinámicas tecnológicas.

Este ejercicio investigativo se centra en comprender las percepciones de la IA en la educación, desde sus inicios hasta su evolución, destacando cómo ha redefinido las formas de enseñanza y aprendizaje. La investigación

busca generar un análisis crítico que permita valorar no solo las ventajas que ofrece la IA, sino también sus limitaciones y riesgos dentro de un contexto educativo en constante cambio.

Educación superior

En el marco del presente estudio, la **educación superior** se entiende como un espacio donde la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje se ve profundamente transformada por la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, esta inclusión no solo permite la optimización de los procesos educativos, sino que también busca fomentar la equidad, personalización del aprendizaje y preparación de los estudiantes para un entorno laboral altamente tecnificado. Sin embargo, es fundamental abordar los retos éticos y operativos que estas tecnologías traen consigo.

La educación superior, al incorporar tecnologías de inteligencia artificial, busca no solo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también fomentar una mayor equidad, personalización del aprendizaje y preparación de los estudiantes para un entorno laboral cada vez más impulsado por estas tecnologías. Sin embargo, este avance tecnológico plantea importantes desafíos éticos y operacionales que deben abordarse cuidadosamente (Chan, 2023, p. 10).

93

De esta manera se refuerza la importancia de adoptar un marco de políticas educativas que guíe la implementación adecuada y ética de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria, garantizando así un equilibrio entre innovación tecnológica y responsabilidad educativa.

Enfoque epistémico de las IA

El enfoque epistemológico de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior plantea una reflexión profunda sobre cómo la tecnología y el conocimiento se interrelacionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva epistemológica relacional, la IA no se concibe simplemente como una herramienta tecnológica capaz de procesar grandes cantidades de datos, sino como un artefacto que genera juicios en contextos específicos, cuyos resultados, aunque útiles, no siempre pueden ser completamente desentrañados o comprendidos por quienes interactúan con ellos.

En el marco de la educación superior, este enfoque reconoce que el conocimiento no es un bien singular ni propiedad exclusiva de los humanos o de las máquinas, sino que surge de la interacción entre ambos en situaciones particulares, dentro de una dinámica sociomaterial compleja. Tal como lo describen Bearman y Ajjawi (2023), "la inteligencia artificial, entendida desde una epistemología relacional, no depende tanto de cómo está construida tecnológicamente, sino de la relación entre los humanos y el artefacto computacional en un momento particular de interacción" (p. 1164).

Derivado del ejercicio planteado a partir del proyecto del Sistema General de Regalías y del macroproyecto desarrollado en el norte del Huila, este enfoque cobra una relevancia particular. La iniciativa de articulación de los proyectos educativos de la región con los saberes del territorio busca, entre otras cosas, integrar herramientas tecnológicas avanzadas, como la IA, en los procesos educativos de la región, con el fin de promover una educación crítica, creativa y transformadora. De allí que la IA no se presenta únicamente como una solución tecnológica que automatiza o personaliza el aprendizaje, sino como un ente que interviene en la revalorización de los saberes locales y en la formación de los estudiantes, facilitando su interacción con el conocimiento del territorio y las realidades socioeconómicas y culturales de la región.

Este enfoque epistemológico también nos invita a reflexionar sobre cómo la IA puede contribuir al desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes de la región, ayudándoles a enfrentar los desafíos particulares que surgen en un contexto caracterizado por el desplazamiento, la exclusión social y las brechas en acceso a la tecnología. El uso de la IA en este marco educativo no puede limitarse a una mera implementación técnica; debe ser abordado críticamente, considerando los valores, saberes y dinámicas locales, la IA puede actuar como un puente que articule los saberes tradicionales del territorio con los conocimientos académicos, pero esta articulación debe realizarse de manera consciente y contextualizada, para evitar que se refuerce la desigualdad o se despersonalicen los procesos educativos.

Además, uno de los retos centrales del uso de la IA en la educación del norte del Huila, tal como se plantea en el macroproyecto, es su relación con los desafíos éticos y operativos de trabajar con una tecnología que

opera como una "caja negra." Este concepto se refiere a la dificultad de entender o explicar cómo la IA llega a ciertos juicios o resultados, lo que plantea interrogantes sobre la transparencia, la confianza y la autonomía en el proceso educativo. Como señala Zednik (2021), "el problema de la caja negra surge cuando los sistemas informáticos desarrollados en inteligencia artificial son opacos... su comportamiento puede explicarse observando sus acciones, pero no es posible comprender completamente su programación interna" (p. 265).

Es esencial que los estudiantes y docentes del proyecto no solo aprendan a usar la IA, sino que desarrollen competencias para trabajar con la incertidumbre y la ambigüedad que esta tecnología implica, esto es crucial en un entorno como el del norte del Huila, donde la diversidad cultural y los saberes locales son fundamentales para la identidad y la cohesión social de las comunidades. La IA, en lugar de sustituir o despersonalizar la enseñanza, debe ser vista como una tecnología que complementa y enriquece las prácticas educativas locales, siempre y cuando se implemente de manera crítica y reflexiva.

Entonces, para comprensión de una epistemología relacional de la IA nos invita a pensar en cómo esta tecnología puede ser utilizada para fortalecer las capacidades de los estudiantes para tomar decisiones evaluativas, no solo sobre la calidad de su propio trabajo (Saputra *et al.*, 2023), sino también sobre el impacto de las interacciones con la IA en su aprendizaje y en la sociedad en general, esto implica desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica sobre cómo la IA puede ser tanto una herramienta poderosa para la transformación educativa como un elemento que requiere una constante vigilancia ética y una adaptación a los contextos culturales y sociales específicos.

El proyecto no solo busca la implementación de la IA como una herramienta técnica, sino su integración dentro de un marco pedagógico que promueva una educación transformadora, crítica y socialmente consciente, donde los estudiantes puedan navegar las complejidades de la interacción entre tecnología y sociedad, y donde la IA se convierta en un aliado en la construcción de una educación equitativa y contextualizada en el norte del Huila.

Ética en el uso y desuso de las IA en educación superior

La ética en el uso y desuso de las inteligencias artificiales (IA) en la educación superior plantea cuestiones fundamentales relacionadas con la equidad, la privacidad, la responsabilidad y la justicia en la implementación de estas tecnologías en los entornos de aprendizaje (Schiff, 2022). A medida que la IA se implementa de manera más amplia en instituciones educativas, surgen preocupaciones sobre cómo esta tecnología puede afectar la autonomía de los estudiantes, la equidad en el acceso a las oportunidades educativas, y la protección de los derechos fundamentales, como la privacidad de los datos.

Este paradigma derivado de la situación que inherentemente compete a la educación superior, en donde la ética de la IA no se limita a la implementación de sistemas de tutoría inteligente o de personalización del aprendizaje, sino que abarca preguntas más amplias sobre el impacto de estas tecnologías en la sociedad y en las estructuras educativas mismas. Como señala Holmes (2023), "las aplicaciones de la IA en la educación tienen el potencial de transformar profundamente no solo cómo aprenden los estudiantes, sino también cómo se estructura la enseñanza, lo que plantea preguntas éticas críticas sobre la equidad, el control y la privacidad". Este enfoque resalta la importancia de establecer marcos éticos claros para guiar el desarrollo y la aplicación de la IA en contextos educativos, reconociendo que la tecnología, por sí sola, no siempre garantiza mejoras en el aprendizaje o en la equidad de acceso (Kung *et al.*, 2023; Hwang *et al.*, 2020; Alam, 2021).

Uno de los principales desafíos éticos es el manejo de los datos personales de los estudiantes, que se recopilan y analizan a gran escala en los sistemas impulsados por IA, esto plantea riesgos significativos en términos de privacidad y la posibilidad de discriminación algorítmica, como señala el documento, es necesario un marco de gobernanza de datos que asegure que el uso de la IA en la educación promueva los derechos humanos y no perpetúe las desigualdades existentes:

La Recomendación aborda los problemas éticos relacionados con la IA y adopta la ética como una reflexión normativa sistemática, basada en un marco holístico de valores interdependientes, principios y acciones que pueden guiar a las sociedades a lidiar responsablemente con los impactos conocidos y desconocidos de las tecnologías de IA (Holmes & Porayska-Pomsta, 2023, p. 16).

El desuso o mal uso de la IA en la educación superior también plantea cuestiones éticas relacionadas con el "lavado de ética" (*ethics washing*), donde las empresas tecnológicas promueven el uso de IA como ético sin proporcionar los mecanismos necesarios para hacer cumplir los principios establecidos. Esto subraya la necesidad de que las instituciones educativas no solo adopten estas tecnologías con precaución, sino que también sean activas en la creación de mecanismos de rendición de cuentas para asegurar que los sistemas de IA se utilicen de manera justa y transparente.

Del por qué usar la IA en educación superior siendo estudiante

El uso de la inteligencia artificial (IA) por parte de los estudiantes como una "salida fácil" en el proceso educativo está motivado por varios factores que van más allá de la simple búsqueda de conveniencia, en un entorno académico cada vez más exigente, los estudiantes se ven presionados por cumplir con múltiples tareas, exámenes y proyectos, lo que los lleva a buscar herramientas que les permitan gestionar su carga de trabajo de manera más eficiente (Chen *et al.*, 2022). La IA, con su capacidad para generar contenido, realizar análisis rápidos y ofrecer soluciones automáticas, se convierte en una alternativa atractiva para resolver problemas académicos sin necesidad de invertir tanto tiempo o esfuerzo en el proceso de aprendizaje profundo; Esta accesibilidad tecnológica, si bien ofrece soluciones inmediatas, puede erosionar habilidades fundamentales que los estudiantes necesitan desarrollar para su futuro profesional y personal.

Uno de los aspectos críticos de este fenómeno es la dependencia que los estudiantes desarrollan hacia las herramientas de IA, en lugar de participar activamente en la construcción de conocimiento, la utilización de IA puede convertir el aprendizaje en una actividad pasiva, donde los estudiantes se limitan a recibir información y respuestas automáticas, sin procesar ni reflexionar críticamente sobre los contenidos, esto se refleja en la manera en que la tecnología puede llevar a una disminución del compromiso intelectual. Como señala Memarian y Doleck (2023):

Los estudiantes que recurren a la inteligencia artificial como un atajo para completar sus tareas académicas pueden estar sacrificando una comprensión más profunda de los materiales de estudio, lo que a largo plazo puede afectar su capacidad para aplicar conocimientos de manera efectiva en contextos más complejos (p. 23).

La IA, en este sentido, puede ofrecer una falsa sensación de competencia académica, los estudiantes que dependen excesivamente de estas herramientas pueden creer que están logrando el éxito académico simplemente porque cumplen con las tareas requeridas, pero en realidad no están adquiriendo las competencias necesarias para resolver problemas más complejos o participar en actividades cognitivas más desafiantes (Harry y Sayudin, 2023), esto no solo impacta su rendimiento académico a largo plazo, sino que también puede afectar su desarrollo profesional, ya que la resolución creativa de problemas y el pensamiento crítico son habilidades que las IA aún no pueden replicar completamente, y que son altamente valoradas en el mercado laboral.

Acorde con la literatura investigativa trabajada en el texto, otro factor que impulsa a los estudiantes a recurrir a la IA como una salida fácil es la percepción de que el sistema educativo a menudo valora más los resultados que el proceso de aprendizaje, en muchas instituciones de educación superior, los estudiantes son evaluados principalmente por su capacidad para entregar trabajos o aprobar exámenes, lo que refuerza la idea de que lo importante es "cumplir con la tarea" en lugar de desarrollar una comprensión profunda, esto fomenta el uso de IA como una herramienta para cumplir con los requisitos mínimos de las tareas académicas, en lugar de como un recurso para enriquecer el proceso de aprendizaje (Holmes y Tuomi, 2022).

Se debe considerar de igual manera que la velocidad con la que la tecnología avanza también juega un papel en la adopción de estas prácticas, en un entorno donde las herramientas de IA están cada vez más presentes y son accesibles de manera masiva, los estudiantes pueden sentirse tentados a usarlas no solo para resolver problemas, sino también para mantener el ritmo de las crecientes demandas educativas (Ayeni *et al.*, 2024). Sin embargo, como advierten los expertos:

El uso no guiado de IA en la educación superior puede llevar a una dependencia excesiva de estas tecnologías, lo que a su vez reduce las oportunidades de los estudiantes para practicar y mejorar habilidades como la investigación, la escritura analítica y la resolución crítica de problemas (Memarian & Doleck, 2023, p. 24).

Es importante advertir que el uso de IA en la educación superior plantea preguntas éticas significativas qué, si bien estas herramientas pueden ser

útiles cuando se utilizan correctamente, el riesgo de que los estudiantes las utilicen para evitar el esfuerzo necesario en el aprendizaje desafía los principios fundamentales de la integridad académica (Akgun y Greenhow, 2022). Las instituciones educativas deben enfrentar este problema desarrollando políticas claras sobre el uso de la IA y proporcionando orientación a los estudiantes sobre cómo emplear estas tecnologías de manera ética y constructiva, esto incluye la necesidad de enseñar a los estudiantes no solo cómo usar la IA para enriquecer su proceso de aprendizaje, sino también cómo evitar su uso indebido para atajos que pueden comprometer su desarrollo académico a largo plazo.

Referencias Bibliográficas

- Akgun, S. & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), pp. 431-440.
- Alam, A. (2021, November). *Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education*. In 2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA), pp. 1-8. IEEE.
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B. & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), pp. 261-271.
- Bearman, M. & Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), pp. 1160–1173. <https://doi.org/10.1111/bjet.13337>
- Chan, J. (2023). The evolving role of artificial intelligence in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 54(3), pp. 1170-1185. <https://doi.org/10.1111/bjet.13337>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G. & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.
- Cukurova, M., Luckin, R. y Kent, C. (2020). Impact of an Artificial Intelligence Research Frame on the Perceived Credibility of Educational Research Evidence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30(2), pp. 205-235. <https://doi.org/10.1007/s40593-019-00188-w>
- Harry, A. & Sayudin, S. (2023). Role of AI in Education. *Interdisciplinary Journal and Hummanity (INJURITY)*, 2(3), pp. 260-268.
- Holmes, W. & Porayska-Pomsta, K. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, Challenges, and Debates*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429329067>
- Holmes, W. & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), pp. 542-570.

-
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W. & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- Kung, T. H., Cheatham, M., Medenilla, A., Sillos, C., De Leon, L., Elepaño, C. & Tseng, V. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. *PLOS Digit Health* 2(2): e0000198.
- Lee, Y.-F., Hwang, G.-J. & Chen, P.-Y. (2022). Impacts of an AI-based chatbot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Education Tech Research and Development*, 70, pp. 1843–1865. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8>
- Marche, S. (2022). *The college essay is dead*. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/>
- Martínez, J., Álvarez, P. & López, M. (2023). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education. *Computers and Education*, 150, 103889. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.103889>
- Memarian, K. & Doleck, T. (2023). Artificial intelligence in higher education: A critical review of current trends and future directions. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(2), pp. 22-36. <https://doi.org/10.1016/j.jartinedu.2023.03.010>
- Rouhiainen, L. (2018). *Artificial intelligence: 101 things you must know today about our future*. Lasse Rouhiainen Publishing.
- Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M. & Kusumastuti, D. (2023). Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review. *The Indonesian Journal of Computer Science*, 12(4).
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), pp. 527-563.
- Sedano, F. (2022). Critical thinking and creativity in the age of artificial intelligence: A pedagogical analysis. *Journal of Educational Research*, 35(2), pp. 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.jer.2022.112345>
- Wei, J., Karuppiah, M. & Prathik, A. (2022). College music education and teaching based on AI techniques. *Computers and Electrical Engineering*, 100, 107851. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2022.107851>
- Zednik, C. (2021). Solving the black box problem: A normative framework for explainable artificial intelligence. *Philosophy & Technology*, 34(2), pp. 265-288. <https://doi.org/10.1007/s13347-019-00382-7>

ESTRATEGIA TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE CÓMICS EN ESTUDIANTES DE GRADO 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DE SANTA LIBRADA

María Alejandra Cabrera Cuéllar*

Resumen: Este artículo presenta los resultados del estudio realizado con los estudiantes del grado 701 de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, jornada tarde (Huila). La investigación tiene como propósito principal fortalecer la comprensión e interpretación de cómics, puesto que es un formato de lectura que converge con el contexto visual de los estudiantes. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en las teorías y metodologías expuestas en los procesos de comprensión lectora, en la interpretación de los elementos verbo-icónicos y en la producción del cómic.

Palabras clave: comprensión lectora; cómic; tebeos; mangas; webcómic; interpretación; lectura; arte.

Abstract: This article presents the results of the study carried out with the students of grade 701 of the Liceo de Santa Librada Educational Institution, afternoon shift (Huila). The main purpose of the research is to strengthen the comprehension and interpretation of comics, since it is a reading format

* Licenciada en Lengua Castellana, estudiante de Maestría en Educación, Universidad Surcolombiana. alejandra00cabrera@hotmail.com

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

Proyecto de la estanciadora: El cómic como recurso pedagógico para la innovación de herramientas educativas de lectura.

that converges with the visual context of the students. For this, a pedagogical intervention proposal was designed based on the theories and methodologies exposed in the processes of reading comprehension, in the interpretation of the verbo-iconic elements and in the production of the comic.

Keywords: reading comprehension; comic; comics; manga; webcomics; interpretation; reading; art.

Introducción

En el ámbito escolar, se hace evidente la gran influencia que tiene el ritmo acelerado de la era digital, ya que los estudiantes están constantemente interactuando con estos cambios en su entorno social. Esto obliga a los docentes a explorar y producir diariamente contenidos de lecturas pertinentes a los nuevos sistemas de interacción. En esta búsqueda constante, se ha señalado al tebeo en muchas investigaciones como una alternativa importante para la enseñanza, gracias a la diversidad comunicativa que ofrece este formato con la realidad de los niños y jóvenes. En palabras de Mateos y Suárez (2019):

En la cultura de la imagen, el cómic aparece como una herramienta didáctica de incalculable valor para fomentar el hábito lector entre los alumnos más jóvenes. En una sociedad digital mediatizada y multimedia, el acompañamiento de las imágenes al texto, tal y como se muestra en los cómics, sirve para ayudar al alumnado en la comprensión de la línea argumental de un relato y permite trabajar distintas áreas de conocimiento (como la lengua y la literatura o la expresión plástica (p. 1).

Sin embargo, la presencia del cómic en las lecturas de clase, no han sido tan relevantes como debería. Más aún cuando hace parte de la creciente alfabetización visual de los estudiantes. Es por ello que, a partir de este escenario, los estudiantes perciben las prácticas de lectura como una actividad obligatoria para la asignatura, basadas en un contenido exclusivamente verbal, ignorando los demás recursos comunicativos con gran incidencia visual, que conllevan a tener dificultades en la comprensión e interpretación del lenguaje icónico.

Este medio de comunicación masivo es capaz de transmitir conocimiento y valores en un contexto lúdico. Estimulan la imaginación del lector, lo hacen partícipe de la lectura, fomentan su

autoestima, aumentan su vocabulario, mejoran su capacidad crítica, fortalecen la inteligencia emocional y la asimilación de conceptos en diversas áreas del conocimiento, y promueven lo trabajo equipo (Orlaineta *et al*, 2012, p. 470).

Si bien estas formas de comunicación visual son rápidas y sencillas de captar, gracias a la situación que predomina en el momento y al conocimiento que poseemos del emisor, cuando se trata de lecturas más complejas como el tebeo, los estudiantes tienen más dificultades para comprender e interpretar el lenguaje icónico-verbal que da sentido a la narratividad representada. Más aún, si en el ámbito escolar continúa teniendo poca relevancia, y no se es visto como un recurso de lectura que los estudiantes puedan optar para leer durante todo el período académico. Teniendo en cuenta que las lecturas de los cómics pueden suponer un reto en la comprensión e interpretación de sus elementos, también es necesario entender que los docentes debemos brindar espacios que favorezcan el proceso de construcción del capital visual que poseen, para ayudarlos a asociarlos con el lenguaje icónico.

Desde este contexto surge la necesidad de diseñar y aplicar una propuesta pedagógica para fortalecer los procesos de comprensión e interpretación del cómic, en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, planteados por los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, integrar los tres contenidos temáticos adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez (1977): La descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada, jornada tarde, de carácter oficial, ubicado en el municipio del Huila en la ciudad de Neiva. De modo que, durante todo el proceso del estudio se reflexiona y se definen las actividades, apropiadas a las experiencias y significados que construyen los estudiantes.

De igual forma, la intervención propuesta orienta a los docentes que deseen abordar el cómic como herramienta didáctica, dado que proporciona ideas que resultan atractivas para trabajar en los procesos de lectura como en el desarrollo de la escritura pertinentes al contexto del aula. De ahí que, en las actividades empleadas en este estudio, los estudiantes mejoran la confianza en sus capacidades porque se ofrecen espacios que estimulan los conocimientos previos, se refuerzan las falencias observadas y se potencia la discusión en clase con las perspectivas narrativas. Razón

por la cual, el objetivo de este artículo es exponer los resultados obtenidos en la investigación que dan respuesta a la pregunta ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión e interpretación de cómics en los estudiantes de séptimo grado de la IE Liceo de Santa Librada de Neiva?

Referentes teóricos

Cultura visual

Cuando se trata de la visualidad, los individuos siempre buscan el sentido a lo que ven e interpretan desde un panorama particular de su realidad. También, las imágenes son entendidas e interpretadas, según las implicaciones del entorno. En este sentido

(...) la cultura visual asume que la percepción es una interpretación y, por lo tanto, una práctica de producción de significado que depende del punto de vista del observador/ espectador en términos de clase, género, étnica, creencia, información y experiencia cultural (Tourinho y Martins, 2015, p. 22).

En la actualidad, las personas buscan visualizar cada momento de sus vidas, hay una necesidad de plasmar en imágenes sus experiencias. Estos comportamientos pueden evidenciarse en la televisión, la pintura, internet o desde cualquier herramienta de expresión, más aún cuando tienen a disposición esta tecnología visual que les permite observar, crear e interpretar la vida cotidiana. “La cultura visual no depende de las imágenes en sí misma, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia” (Mirzoef, 2003, p. 7). La estimulación digital ha influido a las personas a convertirse en creadores de contenido, gracias a la facilidad con que pueden manipular los medios tecnológicos y la libertad con que pueden construir su propia visión del mundo, relacionando sus valores y creencias. Aunque el término de cultura visual, varía según el campo y la metodología de estudio, es pertinente en este trabajo entenderla como: “Una condición cultural que, especialmente en la época actual, está marcada por nuestra relación con las tecnologías del aprendizaje y la comunicación y que afecta a cómo nos vemos a nosotros mismos y al mundo” (Hernández, 2015, p. 77).

Si bien este apego tecnológico es inevitable en la actualidad, los docentes deben fomentar espacios de discusión y orientación a los

estudiantes, para sacar provecho de las tecnologías y evitar que decaigan en la dependencia. Por lo que es importante direccionar el contenido de clase que ahonde el entorno visual y así estimule el aprendizaje con los medios que consumen su atención, con miras a reforzar estos conocimientos y aptitudes que poseen los niños y jóvenes.

Constructivismo, tecnología y cómics

Por lo que se refiere a la enseñanza visual, el modelo pedagógico del constructivismo es aún importante para la educación actual. Puesto que la enseñanza debe ir orientada a la construcción cognoscitiva que tiene el estudiante, donde es el conocimiento previo un factor importante para entender al individuo, la sociedad y la cultura de su tiempo. Y así, a partir de estas facultades y saberes, se construye una enseñanza y un aprendizaje significativos para los estudiantes.

Además, como se ha recalcado en este trabajo, la sociedad visual está siendo cada vez más creciente en todos los aspectos de la sociedad. Influyen directa e indirectamente en nuestra cotidianidad. Y este desarrollo desenfrenado continúa transformando el medio con el cual, los actores sociales están inmersos. De modo que, la visión del mundo cambia constantemente, a través de las relaciones humanas, los recursos que utilizan del medio, las posiciones políticas y sociales, como también, la forma de enseñar y aprender, se transforman con mayor rapidez. No obstante, el sistema educativo colombiano, aún continúa siendo un sistema de enseñanza atrasado a las tendencias actuales. Prevalecen docentes que rechazan cualquier otra manera de enseñar que se aleje al modelo tradicional acostumbrado. Como también, docentes que temen utilizar herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica, por el evidente uso negativo que ha ejercido en la sociedad.

Motivo por el cual, sujetos que no han sido correctamente guiados con el uso de la tecnología, tienden a ser los más vulnerables. Por lo que, negarse a no involucrar estas herramientas en el aula por las razones anteriores, es evadir la responsabilidad y la oportunidad de ofrecer al estudiante un control de su vida junto a estos aparatos. Ahora veamos, estas herramientas pueden proporcionar actividades interesantes para orientar y diversificar la lectura y la escritura, eliminando la falsa creencia de que la lectura y escritura rivalizan con la tecnología. No obstante,

esto dependerá de las capacidades creativas del docente, y del material didáctico que realice, ya que el material es un componente que influye en el aprendizaje significativo. Ausubel (1983) reitera, que tanto la relación directa entre las ideas preconcebidas por el estudiante y el material de aprendizaje, las ideas previas ayudarán a construir las ideas nuevas y producir nuevos significados. Pero ello no será posible si estos aspectos no se trabajan conjuntamente. Esto quiere decir que el estudiante puede tener una actitud asertiva, pero si el material de aprendizaje no está estructurado adecuadamente, no será significativo para el estudiante:

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra (p. 48).

Aunque la lectura y la escritura son en sí actividades motivadoras para muchos niños y jóvenes, este interés decae cuando el docente no implementa otras herramientas didácticas o formas de lectura. Y la lectura se convierte en un tipo de evaluación escrita. Por este motivo, el docente debe apropiarse de otros medios de lecturas diferentes a los tradicionales, para ofrecer una multiplicidad de recursos en su enseñanza.

Procesos de construcción de sistemas de significación

La lectura, la escritura, la lectura de la imagen, la producción escrita, entre otros, son recursos vinculados al lenguaje, que se deben trabajar. “Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música...” (Estándares Básicos de Competencias, s.f., p. 31).

La lectura es una actividad que se ha implementado desde los primeros años de escolaridad, pero anterior a una educación formal de estos, los niños ya ha aprendido a formular una variedad de elementos lingüísticos en su comunicación cotidiana para luego asociarlas con las palabras. “En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de

la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 27).

Esto quiere decir que los niños ya han aprendido un sinnúmero de significados asociados a las imágenes que ve en la televisión y en la publicidad, por lo que pueden leer la palabra "Coca-Cola" e identificarla con una bebida gaseosa.

El anterior ejemplo es para poner en contexto, que los niños ingresan al aula con una variedad de interpretaciones y significados del lenguaje verbal y no verbal, gracias al entorno social y cultural donde se desarrollan. A partir de estas asociaciones, el estudiante es introducido a reconocer y comprender el manejo del código para aprender a leer y a escribir. “El acto de leer, depende de los saberes culturales, intereses y un texto portador de significados delimitado por una perspectiva social, cultural, política e ideológica, etc.” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Acorde con el modelo interactivo de lectura que expone Solé (1992), la lectura a pesar de ser un proceso secuencial y jerárquico, es descendente, porque parte de las inferencias y anticipaciones previas del lector. Leer no es centrarse únicamente en el texto o en el lector, sino construir simultáneamente con los conocimientos del lector y del texto, una interpretación.

Dicho de otro modo, es el control que asume el lector con su propia lectura, emprendidas desde una finalidad de la lectura, para proceder a elaborar predicciones e hipótesis que conduzcan a la interpretación.

Como se ha mencionado en anteriores enunciados, reconocer los conocimientos previos del estudiante, permitirá al lector saber lo necesario del texto, antes y durante la interpretación, así, podrá atribuirle a la lectura un significado propio, teniendo en cuenta que, el conocimiento del texto, y el conocimiento contextual es el que incide en la interpretación contenida de una palabra u oración.

“(…) la aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece, la estructura de la frase también aporta significado, un párrafo puede contener la idea central de un texto o constituir un simple ejemplo según su articulación en el discurso, el gesto de un personaje puede ser banal o muy significativo según la narración en que aparezca, etc.” (Colomer y Camps, 1990, p. 35).

En otras palabras, la comprensión de un texto se construye a partir de los significados que el lector precisa según la situación comunicativa, la estructura del texto o los indicios visuales: imágenes, gestos, colores etc. Debido a que el significado no solo reside en un mensaje verbal, sino en las demás formas de comunicación. El receptor no se orienta sólo en lo que es visto a simple vista, también infiere y razona el mensaje que no está explícitamente expuesto porque realiza relaciones entre cada mensaje.

Lo anterior expuesto, evidencia los diferentes mecanismos de comprensión, que el lector efectúa por medio de sus estructuras mentales. Para la comprensión de un texto, la formulación de hipótesis e inferencias en la lectura, favorece a la construcción del mensaje y unifica la experiencia personal. Colomer y Camps (1990) afirman:

(...) cuando se ha comprendido un texto, el lector puede explicar el significado con sus propias formulaciones, y para hacerlo tiene que haber deducido las relaciones entre las frases y tiene que haber completado la información del texto con muchas otras informaciones que no eran explícitas porque el autor había supuesto que el lector ya las poseía o deduciría durante su lectura (p. 43).

En relación a lo expuesto, existen ejercicios de anticipación planteados por Colomer y Camps (1990), quienes exponen en su obra, varias direcciones que se pueden efectuar en las actividades y la comprensión de la lectura, por ejemplo: continuar el texto narrativo, con preguntas que ayuden a inferir el contenido explícito de un texto o una caricatura, tales como: el comportamiento del personaje, construir la continuación de una historia, categorizar los textos por géneros o demás actividades que favorezca la coherencia y cohesión de la historia.

Cómic y la enseñanza

Aprender es un proceso que ya viene programado genéticamente en el cerebro de todos los organismos. Es la base de la supervivencia del individuo y de la especie (Mora, 2018). El aprendizaje en el ser humano, es una capacidad innata e ilimitada en comparación al aprendizaje en el animal, que es innata pero limitada a sus prioridades básicas de supervivencia. En el hombre esta capacidad es más compleja, pues no

solo abarca al ser material o las necesidades básicas, vestido y comida, sino que debe responder a necesidades sociales, culturales, afectivas y hasta espirituales; es la forma en la que ha evolucionado.

Es por esto, que la didáctica brinda un estudio teórico y práctico, hacia la enseñanza. Según la teoría de formación, actúa en la selección y análisis de los contenidos, metas y fines de la enseñanza. En cuanto a la didáctica general, se ocupa en teorías y problemas generales de la educación, a partir de diferentes enfoques en la investigación. Esto, vinculado a la reflexión del maestro con su pedagogía, para fortalecer el aprendizaje-enseñanza de los estudiantes. El acto aprendizaje-enseñanza es un acto de carácter recíproco, en el que el estudiante y el docente no son los únicos agentes vinculados al conocimiento. Ellos necesitan de aspectos complementarios, que no se pueden desligar del ámbito educativo y son vitales para alcanzar dicho conocimiento. Es importante como punto de partida precisar el término genérico conocimiento, y entenderlo como la consecuencia de la armonización entre los procesos cognitivos, la experiencia humana con el entorno y la guía pedagógica que recibe el estudiante.

Por tanto, las necesidades cambian de manera desmedida y con ellas se urge que la educación, es decir, la Institución Administrativa, docentes, estudiantes, empresarios y familia se pongan al día con las tareas educativas y entiendan que la educación no sólo es el diálogo de saberes Docente-Estudiantes, sino que en ella está incluida el resto de la comunidad; ya que los problemas sociales requieren de la intervención de todos los gremios que forman la sociedad sumada la educación, como el recurso conceptual que se va a utilizar para brindar soluciones a las generaciones. Redireccionar los contenidos u herramientas pedagógicas junto a la sociedad cambiante e implicar otras formas de lectura, como el cómic. Un formato que aún no se perpetúa completamente en la enseñanza, a pesar de estar presente en un medio tecnológicamente avanzado y visual. Las excesivas ilustraciones en los materiales didácticos han suavizado su importante valor comunicativo y se ha convertido de algún modo en el decorativo de un texto (Rodríguez, 1977).

Además, cada vez ha incrementado la necesidad y preocupación en la enseñanza en buscar alternativas que estimulen e interesen a los estudiantes en distintas áreas del saber, ello sea por una vía extrínseca

y accesoria (Rodríguez, 1977). Y esas alternativas se pueden llevar a cabo, por medio del objeto de consumo e interés del estudiante, como lo es el tebeo que no solo ha demostrado su papel motivador en la enseñanza, sino también su nivel de calidad. Sin embargo, no se trata solamente de una enseñanza del cómic, tales como sus técnicas y códigos interpretativos determinados. Si no, de *realizar una enseñanza por medio del comic* (Rodríguez, 1977).

En otras palabras, no es tomar el lenguaje verbo icónico para una actividad o evaluación, es, sobre todo, darle su función predominante en la enseñanza. Por lo cual, es preocupante que aún en la escuela predomina un aprendizaje del lenguaje verbal y los estudiantes siguen enfrentándose a un extravío de la información masiva de los massmedia. Convirtiéndose así, para el estudiante, la búsqueda y creación de contenidos inadecuados y poco aprovechados para su formación académica y personal. En definitiva, esté aprendizaje por medio del cómic se pueda efectuar, Rodríguez Diéguez propone en su trabajo, un reforzamiento en el aprendizaje de los códigos cinéticos, que representan una semántica conjunta y dan sentido a la narración. La cual, se puede dar uso en la enseñanza y así abarcar diferentes temáticas centradas a alguna área o asignatura específica, con el objeto a desarrollar actitudes y valores.

Metodología

Este trabajo se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, puesto que descubre, construye e interpreta el fenómeno a través de las percepciones y experiencias de los individuos, grupos y culturas. De acuerdo con Sampieri *et al* (2006), este tipo de investigación puede definirse:

(...) como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen) (p. 9).

Así mismo, la interacción psicológica del investigador con el fenómeno estudiado, es activa. Lo que significa, el análisis de la realidad subjetiva entre individuos y grupos sociales en un ambiente natural específico, que

el investigador explora, analiza aspectos puntuales de los participantes y describe la información extraída por medio de las interacciones, eventos y demás conductas que manifiesten los individuos.

El diseño del proceso de esta investigación, se abordó desde el enfoque de la investigación-acción, ya que, pretende transformar un proceso educativo por el cual el investigador sea participe directo a la población, así mismo, son determinantes sus opiniones, pensamientos que contribuyan a desarrollar y modificar el material de trabajo. Sampieri *et al* (2006) subrayó la investigación acción definida por Álvarez-Gayou como “La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar practicas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales”.

Por consiguiente, en el desarrollo de esta investigación, el observador y el participante mantienen una participación activa mutua, que le permita recolectar continuamente los datos evaluados en el proceso, tanto de los objetivos planteados, como de las experiencias y conocimientos de cada individuo. En este sentido, es un ciclo u espiral de reflexión contante en el plan o programa efectuado, así pues, con base a los resultados encontrados, se realizan ajustes en la propuesta de trabajo, se generan nuevas preguntas e hipótesis.

Resultados

Con el fin de identificar el estado de las competencias de comprensión e interpretación de cómics que poseen los estudiantes del 7° grado de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada. Se implementaron tres actividades diagnósticas de inicio: Una prueba de comprensión, un ejercicio de elaboración de tira cómica y un taller de conocimientos previos. Las siguientes actividades diagnósticas comprenden la unidad 1.

Estas pruebas se analizaron a partir de las categorías de análisis que integran los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual, planteados por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Además de los tres contenidos temáticos adaptados a un análisis del cómic por Rodríguez Diéguez: La descripción preiconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica.



Figura 1. Nivel de lectura literal.



Figura 2. Nivel de lectura inferencial.

Estos resultados a nivel literal, comprobó que los estudiantes identificaron en mayor medida, los elementos explícitos de la narración (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato). Sin embargo, referente a una descripción preiconográfica, se observó en la última pregunta, los aciertos y desaciertos con un porcentaje cercano al otro, a diferencia de los desaciertos de la primera pregunta. Lo que denotó las dificultades que tienen los estudiantes para observar a detalle las matices y recursos expresivos de las acciones de los personajes, comprendidas por el texto del personaje principal y los proyectados en la viñeta.

Ante el nivel de lectura inferencial, los resultados reflejaron nuevamente, una falencia para formular hipótesis e ideas no explícitas en la viñeta.



Figura 3. Nivel de lectura crítica.

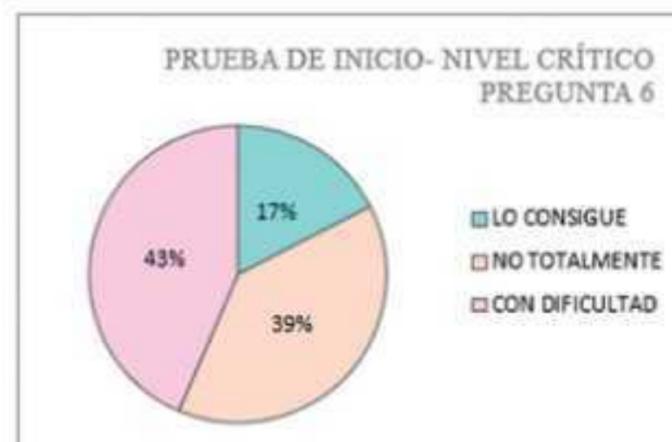


Figura 4. Nivel de lectura crítica.

Por otra parte, las últimas dos preguntas conformaron el nivel de lectura crítica, esto es, la pregunta quinta de selección múltiple y la sexta formulada como pregunta abierta. De donde se infiere que, los estudiantes poseen falencias en relación del mensaje connotado con la infraestructura ideológica del autor, constituida de la siguiente forma: la

estructura de la viñeta, la ironía del mensaje, los estereotipos en el diseño y comportamientos de los personajes, su entorno social y los símbolos icónicos.

Por otro lado, se requirió más de un diagnóstico para determinar el estado de comprensión lectora en los cómics, de ahí que, en los siguientes apartados se expone el análisis de otras dos actividades diagnósticas, donde se introduce a profundidad los niveles de conceptualización de los tebeos, estas son: La elaboración de una tira cómica denominada “¿Quién soy yo?” y otro taller de conocimientos previos sobre el tebeo. Hecha esta salvedad, se brindó a los estudiantes desde el enfoque del tebeo, la libertad expresiva para representarse a sí mismos, respondiendo a tres preguntas concretas: “¿Quién soy?” “¿Qué me gusta hacer?” y “Mi sueño o meta más cercana”. A fin de evaluar el estado de comprensión e interpretación de los estudiantes con los recursos verbo-icónicos. De este modo, se consideró las siguientes pautas analíticas para la evaluación del cómic, por Rodríguez Diéguez (1977): Planos o ángulos, ejecución del dibujo, gestualidad o estado de ánimo, códigos cinéticos, globo y delta, contenido verbal y contenido paralingüístico.



Imagen 1. Actividad diagnóstica 2: ¿Quién soy yo?

Como resultado de la segunda actividad, los elementos iconográficos incorporados en las viñetas, evidenciaron muchas dificultades en la comprensión e interpretación de la historieta, tan solo un porcentaje muy bajo, pudo añadir más de un contenido verbal, ya que, en su Imagen 1. Actividad diagnóstica 2: ¿Quién soy yo? 95 mayoría produjeron viñetas muy incompletas. En consecuencia, la inclusión del tebeo en el área, ha sido un recurso decorativo de un texto u actividad en clase.



Imagen 2. Actividad diagnóstica 3: el cómic.

Un último aspecto a considerar de la actividad diagnóstica 3, fue el ejercicio de los tipos de cómic y el proceso que se entiende para su realización. La primera parte, se enfocó en determinar cuáles son los conocimientos de los estudiantes en los diferentes formatos del cómic, como: el manga, la novela gráfica, el web cómic, el cómic y la historieta.

Para la última intervención, se pudo observar y comprender los conocimientos del estudiante sobre la producción de un tebeo (Especificado a rasgos generales la variedad de géneros y su distinguible construcción). Este aspecto dio como resultado a 4 grupos de estudiantes que no lograron numerar correctamente las opciones: construir el texto y el guion, además, dibujar el guion gráfico. Teniendo en cuenta que, desconocieron la terminología del guion gráfico o Storyboard utilizado tanto en el tebeo, como en la industria publicitaria y en la producción cinematográfica. Ambas actividades diagnósticas, plasman la insuficiente cercanía del estudiante con el tebeo en el aula, considerando que, no pueden señalar las particularidades de los diferentes rasgos específicos de los tipos de cómics, a excepción del manga. Aunque, al ser el manga el medio de lectura más popular en todo el mundo, cualquier lector o no lector puede detectar la singularidad de sus elementos. Esto quiere decir, que la distinción del manga y el webcómic, son productos de consumo muy populares en los estudiantes por la internet, en el que habitan un sin fin de viñetas, anime o imágenes caricaturizadas, esto quiere decir, que los estudiantes no poseen experiencia directa del tebeo como lectores asiduos dentro del aula.

Discusión

Por lo que se refiere a la unidad 4, se efectuó una prueba diagnóstica de salida, la asistencia de los estudiantes fue igual a la primera prueba, dado que, 23 estudiantes participaron en la sesión. Conforme al primer diagnóstico, la segunda prueba también se analizó con las categorías de análisis para la comprensión e interpretación de cómics. Después de leer y comprender la viñeta “Caen más líderes sociales” del caricaturista Matador, se incorporó en el examen seis preguntas a nivel literal e inferencial y una pregunta a nivel crítico.



Figura 5. Nivel de lectura literal.



Figura 6. Nivel de lectura inferencial.

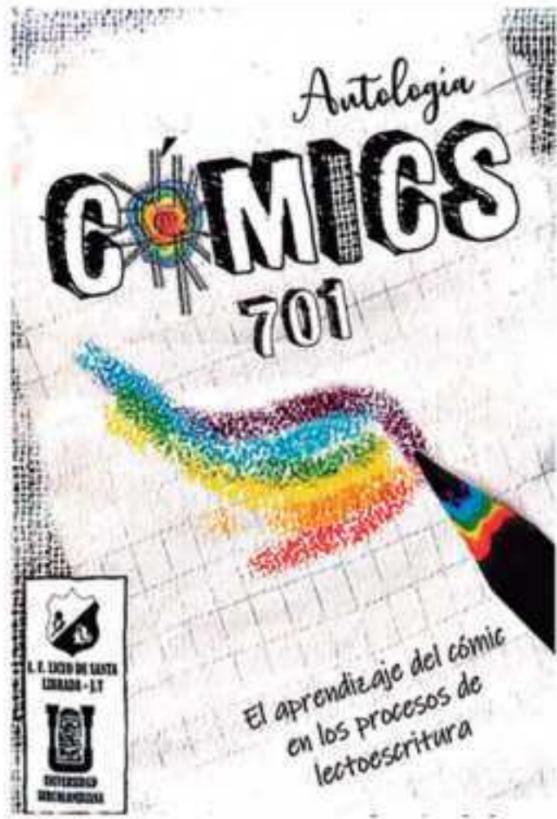


Figura 7. Nivel de lectura crítica.

Comparados al desarrollo que tuvo la prueba inicial, se pudo identificar en esta última prueba un progreso significativo en todas las categorías de comprensión y codificación del contenido expreso. De forma semejante, pues, se manifestó una evolución en la última actividad de la sesión 20.

Un último aspecto a considerar, fue la elaboración final de los tebeos creados por los estudiantes, a partir de varias herramientas de construcción incorporadas en las sesiones de clases. Cada tebeo, conformó cuatro páginas en total, la primera página de la portada, y tres páginas estructuradas entre el inicio, nudo y desenlace de la historia. En

consonancia con los resultados, se recopilaron sus cómics en una antología para cada estudiante, como objeto de todo el esfuerzo empleado durante los seis meses de trabajo.



De forma semejante, a través de esta antología y otros cómics impresos, los estudiantes compartieron, socializaron y reflexionaron con sus compañeros las historias detrás de sus creaciones. Existió, una secuencia narrativa interesante y diversa, del texto a una historia gráfica.

En cuanto al análisis de los tebeos obtenidos, se empleó los mismos parámetros verbo-icónicos establecidos en los talleres diagnósticos, con miras a reflexionar en la evolución de los estudiantes en la comprensión e interpretación de las diferentes subcategorías del lenguaje tanto de los cómics mudos como verbales.

Para empezar, los elementos iconográficos de los tebeos verbales constituyeron las historias de seis estudiantes, a través del cual se dividieron en siete subcategorías de análisis: Planos o ángulos, ejecución del dibujo, gestualidad o estado de ánimo, códigos cinéticos, globo y delta, contenido verbal y contenido paralingüístico.

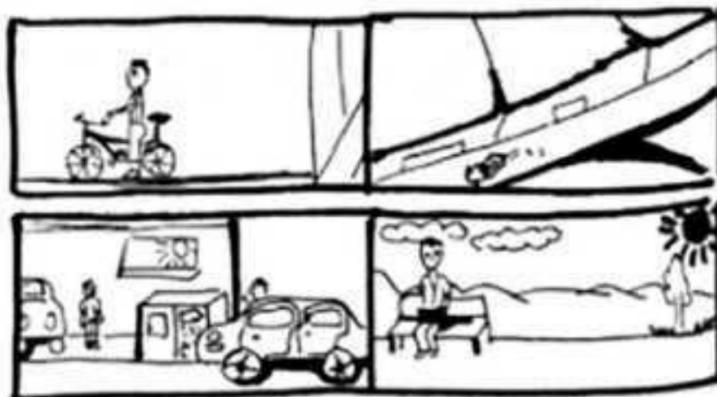


Imagen 3. Diagnóstico final, cómic: "Es un misterio".



Imagen 4. Diagnóstico final, cómic: "Amor absurdo".

Por otro lado, los tebeos no verbales abordaron catorce historias diferentes, y al tratarse de un formato con gran exigencia visual, se excluyó en el análisis el globo y el delta, como el contenido verbal. Por lo cual, estos catorce tebeos, conformaron cinco subcategorías de análisis: Planos y ángulos, ejecución del dibujo, gestualidad o estado de ánimo, códigos cinéticos y contenido paralingüístico.



Al igual que los dos últimos diagnósticos de entrada, la ejecución del trabajo se observó mediante 3 niveles de desempeño: bajo, regular y bueno. Las posibilidades expresivas de los planos y ángulos, fueron útiles para los estudiantes, porque pudieron enfocar las perspectivas de los hechos, el ambiente dramático y las

emociones de los personajes. El interior de cada viñeta, fue una cuadrícula en blanco con la que los estudiantes tuvieron la libertad para recrear mundos nuevos. Tal esfuerzo y comprensión del mismo, se demostró en la construcción de los tebeos, a través de un contenido textual hacia una representación gráfica.

En resumidas palabras, los cómics de cualquier temática o género, contienen una intención comunicativa compleja, donde el creador pone en manifiesto su dominio en los instrumentos gráficos y su capacidad expresiva, estructurada por los elementos verbo-icónicos. Por ende, los resultados de este segundo diagnóstico, puso en tela el esfuerzo estructurado e intencional en la creación de los cómics de los estudiantes, quienes implicaron las estructuras mentales de sus conocimientos previos, adquiridos a lo largo de las sesiones. No solo tomaron en práctica de forma significativa, historias que dieron vida a las experiencias personales u otros medios cinematográficos, sino que, incorporaron el lenguaje verbo-icónico a partir de su propio ingenio, para producir en la lectura una mayor comprensión e interpretación según las necesidades narrativas.

Conclusiones

El desarrollo e implementación de esta investigación permitió a los estudiantes reconocer sus fortalezas y debilidades en el proceso de cada sesión. Por consiguiente, se presentaron diversos retos consecuentes a las necesidades particulares de cada uno, al mismo tiempo, estimuló la confianza en sus propias habilidades y experiencias previas, lo que ayudó a mejorar la participación en clase y a expresar lo que no entendían en el proceso.

En el desarrollo de este estudio, uno de los aspectos más importantes que ayudó a fortalecer la comprensión e interpretación de cómics, fue la planificación de actividades consecuentes a las experiencias previas de los estudiantes en contraste con el nuevo conocimiento. Lo que progresivamente determinó los contenidos a profundizar en las sesiones de clase. Como se puede constatar en las actividades de lectura, en el trabajo individual y en equipo, hubo una disposición de trabajo significativa, dado que, al principio de cada sesión los estudiantes contemplaron previamente los objetivos de las actividades en la "Ruta del cómic" con el fin de visualizar los contenidos desarrollados en sesiones anteriores y ensalzar los conocimientos previos de los estudiantes con las temáticas nuevas. A su vez, estos objetivos planteados, las actividades previas y el contenido visual explicativo, facultó a los estudiantes a concentrarse en tareas específicas, a comprender e interpretar la conceptualización del entorno social e histórico, a través de las diversas propuestas narrativas de los autores del cómic. En otras palabras, le permitió al estudiante tener el control de su propia comprensión e interpretación.

Por otra parte, el proceso de interacción entre la representación gráfica y la cotidianidad del estudiante, incentivó la necesidad de visibilizar y explorar en el lenguaje del cómic el entorno social, cultural y político de los jóvenes. Dentro de los hallazgos de la producción del tebeo, se pudo constatar el potencial de los estudiantes en expresar el mundo y las relaciones humanas, incorporando los recursos, técnicas empleadas en la creación del guion y en los dibujos. Igualmente, pudieron conceptualizar el texto y producir historias con una estructura coherente, dotadas de significado. Lo que reafirmó la comprensión e interpretación del vínculo existente entre la imagen y lo verbal. Lo que reafirmó la comprensión e interpretación del vínculo existente entre la imagen y lo verbal.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós. 325.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (2006). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Gubern, R. (1979). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, N.K. (2019). *El cómic en la didáctica de la escritura: una experiencia con estudiantes de séptimo bachillerato de un colegio público de Floridablanca* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital]. Repositorio Institucional – Universidad Distrital.
- Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. (1998). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Matador. (s.f.). *Fotos* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 26 de enero de 2019 de <https://www.facebook.com/matadorcaricaturista>
- Mateos, M. y Suárez, S. (2019). El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de educación primaria. El reto de la creación de materiales didácticos. *Revista digital Asociación Cultural Tebeosfera, Sevilla*. <https://www.tebeosfera.com/documentos/>
- MIRZOEFF, Nicholas. “¿Qué es la Cultura Visual?” en *Una Introducción a la Cultura Visual*, Paidós, Barcelona, 2003 (1999), p. 23.
- Mirzoef, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. (P. G. Segura, Trans.). Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1999)
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Serie lineamientos curriculares. [mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co). http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.
- Mora, F. (2018). “El cerebro sólo aprende si hay emoción”, *Revista Educación 3.0*. Edición N° 21.
- Orlaineta, S., García-Salcedo, R., Sánchez, D. y Guzmán, J. (2012). *Los cómics en la enseñanza de la Física: Diseño e implementación de una secuencia didáctica para circuitos eléctricos en bachillerato*. *Lat. Am. J. Educ.* Volumen 6(3), pp. 466-481.
- Rodríguez, J. (1977). *La función de la imagen en la enseñanza*. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez, J. (1988). *El cómic y su utilización didáctica*. Los tebeos en la enseñanza. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Bautista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). Mc Graw Hill.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Tourinho y Martins (2015). Circunstancias e injerencias de la cultura visual. (I. O. Rodríguez, Trans.). En Martins, R., Miranda, F., Oliveira, M., Tourinho, I., Vicci, G. (Eds). *Educación de la cultura visual*. (Tomo 1, pp. 21-37). Universidad de la República. <https://www.academia.edu/>

DIALOGICIDAD, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA¹

Oscar Iván Ramos Núñez*
Nelson Ernesto López Jiménez**
Adelina Espejel Rodríguez***

*“El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”
(Freire, 1970, p. 105).*

Introducción

El presente artículo es el producto de la Estancia de investigación a nivel Doctoral realizada en el marco del proyecto *“Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”* BPIN 2020000100461 y el Macroproyecto de Neiva, denominado *“Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte*

1 Cuando nos referimos a la escuela, se hace alusión a todos los niveles del sistema educativo.

* Doctor en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana. Docente catedrático de la Universidad Surcolombiana. Docente de tiempo completo adscrito a la Secretaría de Educación del departamento del Huila. oscarivanramos@gmail.com

** Doctor en Educación de la Universidad del Valle. Magíster en Investigación Educativa y Análisis Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor titular del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Surcolombiana.

del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora". Teniendo en cuenta lo anterior, esta producción científica está relacionada con uno de los objetivos planteados para el proyecto BPIN 2020000100461 que consiste en incrementar la producción de conocimiento en el campo educativo en los diferentes niveles del sistema educativo del departamento del Huila.

En ese sentido, en este artículo se consignan una serie de reflexiones y planteamientos sobre comunicación y educación ambiental que los autores han desarrollado a partir de algunas investigaciones realizadas en los contextos escolares de la Educación Media/Superior latinoamericana, especialmente en instituciones educativas de Colombia y México.

Así las cosas, en la primera parte de este diálogo de saberes, se destacan las nociones de comunicación como construcción de relaciones dialógicas y como proceso de transmisión de información que los sujetos del proceso educativo elaboran en sus prácticas pedagógicas y en los diferentes ambientes de aprendizaje.

En un segundo momento, se abordará y analizará desde los postulados de M. Kaplún (1998) y G. Kaplún (2007) *el modelo de educación en la escuela que pone énfasis en los procesos*, que destaca la importancia de las relaciones dialógicas entre los sujetos del sistema educativo y el rol protagónico y colaborativo de maestros y escolares en las prácticas formativas de la escuela y los entornos cercanos a estas. Finalmente, se desarrollará un apartado sobre la relevancia de la educación ambiental en los contextos escolares y su papel en la generación y fortalecimiento de la conciencia ambiental de las comunidades educativas con el propósito de estructurar desde un trabajo colaborativo e interdisciplinar alternativas de solución a los problemas medioambientales que afectan las instituciones educativas, el territorio y el planeta.

*** Doctora en Ciencias Económicas en la especialidad de Desarrollo Regional (Área Medio Ambiente) de la Universidad de Camagüey de Cuba. Maestra en Análisis Regional por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). Reconocida investigadora Nacional Nivel I. Trabaja la línea de Educación, Ambiente y Género.

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

Palabras clave: dialogicidad, comunicación, educación ambiental, escuela.

Introduction

This article is the product of the Doctoral level research stay carried out within the framework of the project “Strengthening the Knowledge Management System in Education for Huila Department” BPIN2020000100461 and the Macro project of Neiva, called “Articulation of Educational Projects of the Northern Region of Huila with the academic knowledge and experiences of the territory, for critical, creative and transformative training”. Taking into account the above, this scientific production is related to one of the objective set for the BPIN 2020000100461 project, which consists of increasing the production of knowledge in the educational field at the different levels of the educational system in the Department of Huila.

In this sense, in this article contents a series of reflections and approaches on communication and environmental education that the authors have developed based on some research carried out in the school contexts of Latin-American Secondary/higher Education, especially in Educational institutions in Colombia and Mexico.

Thus, in the first part of this dialogue of knowledge, notions of Communication as construction of dialogical relationships and how the process of transmission of information that subjects of the educational process elaborate in their pedagogical practices and in different learning environments, are highlighted.

In a second moment, *the model of Education in the school that emphasizes processes*, which highlights the importance of the dialogic relationships between the subjects of the educational system and the leading and collaborative role of teachers and students in the training practices of the school and environments close to them will be addressed and analyzed from the postulates of M. Kaplun (1998) and G. Kaplun (2007). Finally, a section will be developed on the relevance of Environmental education in school contexts and its role in generating and strengthening environmental awareness in educational communities with the purpose of structuring alternative solutions from a collaborative and interdisciplinary work to environmental issues that affect the educational institutions, the territory and the planet.

Keywords: dialogicity, communication, environmental education, school.

La comunicación como construcción dialógica

Para empezar a dialogar sobre comunicación en la escuela, es importante argumentar que, las instituciones educativas de Educación Básica, Media y Superior en Colombia y América Latina la perciben desde una mirada restringida y reduccionista como instrumento de difusión y transmisión de información a través de diferentes medios o canales, (*carteleros, nuevas tecnologías, programación curricular, circulares, correos electrónicos, chats, memorias audiovisuales y redes sociales*). Una comunicación que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se limita a transmitir información de un emisor a un receptor a partir los contenidos y saberes disciplinares del maestro; una comunicación esencialmente autoritaria, insular y vertical. El docente, es el dueño, el protagonista de la comunicación. Es una comunicación unidireccional porque fluye en un sólo sentido, del emisor al receptor (M. Kaplún, 1998).

En ese sentido, la comunicación basada en la transmisión de contenidos se aleja de la concepción dialógica de comunicación como un proceso de construcción de vínculos, tejidos y relaciones interpersonales que permite el diálogo, la interlocución entre sujetos y/o grupos sociales (Ramos, 2011; Torres, 1997). Una comunicación que en las prácticas pedagógicas de formadores y estudiantes es parte esencial para de-construir² y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan los escolares y las comunidades educativas.

En este orden de ideas, hablar de comunicación en la escuela, es comprender que esta no es sólo disciplinar, instrumental y mediática (*Programación curricular, conocimiento académico, radio escolar, periódico mural, carteleros, medios audiovisuales*), (García et al., 2000) o aquella que establece una implícita relación y equivalencia entre comunicación, medios y tecnologías de la información (Ramos, 2011). Hablar de comunicación en la escuela, es reconocerla como un elemento

² **De-construcción:** proceso de descentramiento, de des-hilvanamiento, de descomposición, de desestructuración de las actuales estructuras curriculares (López, 2020).

social que posibilita la construcción de vínculos dialógicos, la consolidación de relaciones interpersonales (*trabajo colaborativo e interdisciplinar*) y el fortalecimiento de la capacidad de asombro y la duda permanente en los sujetos del proceso educativo.

Para Torres y Pachón (como se citó en Ramírez *et al.* 2007) la comunicación es el proceso en el que se construyen sentidos y significados a través de las relaciones que generan los grupos sociales al interior y al exterior de sí mismos. “La comunicación, y sobre todo el lenguaje, permiten crear y recrear, construir y de-construir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir” (Duarte, 2005, p. 34). Para García *et al.* (2000) se trata de concebir la comunicación escolar como diálogo de sentidos y construcción de nuevos sentidos compartidos entre los integrantes de la comunidad educativa; conocimiento mutuo entre generaciones y como un factor estratégico, *-medio y fin al mismo tiempo-* de la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para M. Kaplún (1998) por ejemplo, la comunicación basada en el diálogo no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres y comunidades que intercambian y comparten experiencias, problemáticas, conocimientos, sentimientos y saberes. Según el autor, la verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando, es decir, la principal condición del sujeto dialogante es saber escuchar, pensar en el otro, identificarse con él, ponerse en su óptica.

Freire (1984) coincide con las reflexiones de M. Kaplún (1998) al argumentar que la comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse; un proceso de construcción de diálogo que no posibilita que haya sujetos pasivos, sino seres críticos y reflexivos de sus realidades y sus entornos.

En la teoría dialógica de la comunicación, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. No existe, por lo tanto, en las relaciones dialógicas, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación (Freire, 1970/2005, p. 218).

Para Freire (1970), Kaplún (1998) y Duarte (2005) es pertinente que la escuela altere y transforme la noción reduccionista de la comunicación

como herramienta de transmisión de información e instrumento de control, poder y autoridad en los ambientes de aprendizaje. Para lograrlo es necesario trabajar desde la participación colectiva, la transversalidad y la interdisciplinariedad. Cuanto más participativa, colaborativa y recíproca sea la comunicación, cuanto más compartido sea el proceso de elaboración del mensaje, se estará menos expuesto a la manipulación, la pasividad y la insularidad.

También es necesario y fundamental, formar desde las escuelas sujetos críticos, no pasivos, conscientes que en los procesos de comunicación se puede caer en la manipulación; sujetos que analicen las informaciones e interpretaciones que se les presentan; sujetos que desde la cultura y la escuela, piensen los procesos de comunicación desde un trabajo colaborativo y participativo para dejar de pensarlos desde las disciplinas, el poder hegemónico y los medios de información. Sujetos que analicen, investiguen, transformen y de-construyan desde un trabajo interdisciplinar y colaborativo sus contextos y realidades.

Esta transformación en la escuela se apoya y estructura en *el modelo de educación que pone énfasis en el proceso*. Freire (1970) llama a este enfoque pedagógico “*educación liberadora*” o “*transformadora*”. Es un modelo gestado en América Latina con el objetivo de transformar la sociedad y liberar las llamadas clases subalternas (G. Kaplún, 2007). En este enfoque, la educación se observa como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento y los saberes de su realidad, su territorio y su contexto.

El enfoque dialógico de la comunicación

Teniendo en cuenta el anterior panorama, algunos autores como M. Kaplún (1998) y G. Kaplún (2007) desarrollaron un trabajo de inmersión y de investigación sobre la comunicación en la escuela a partir del *Enfoque Pedagógico basado en los procesos* y su comparación con los enfoques pedagógicos que hacen énfasis en los contenidos y en los efectos.

En ese sentido, M. Kaplún (1998) afirma que en la escuela existen tres modelos de educación (*educación con énfasis en los contenidos, en los efectos y los procesos*) y a cada uno de ellos corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. En primer

lugar, *la educación que pone énfasis en los contenidos* corresponde a una educación tradicional, vertical y autoritaria. En este enfoque, el diálogo y la participación no son fundamentales; no existe intercambio de ideas; no se ofrecen medios al escolar para pensar auténticamente; no existe un esfuerzo de re-creación, de invención del estudiante. Es una educación basada en la transmisión de conocimientos (*el profesor enseña, el estudiante aprende*). Friere (Como se citó en M. Kaplún, 1998) calificó esta educación de BANCARIA, en tanto concibe al escolar como un depósito para transmitir los conocimientos disciplinares del maestro.

Desde esta perspectiva, el tipo de comunicación que se construye en este modelo, es también una comunicación bancaria, que se limita a transmitir información de un emisor a un receptor. Es una comunicación esencialmente autoritaria, individual y vertical. El emisor domina, es el dueño, el protagonista de la comunicación, es una comunicación unidireccional porque fluye en un sólo sentido, del emisor al receptor (M. Kaplún, 1998).

Por otro lado, *la educación que pone énfasis en los efectos*, consiste en moldear la conducta de los estudiantes con objetivos previamente establecidos por el formador. Quién determina lo que el escolar tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el docente. Este tipo de educación, da una apariencia de participación de los estudiantes, pero es sólo una apariencia, una seudoparticipación; los contenidos y objetivos ya están definidos de antemano. En este modelo no hay espacio para la creatividad, la conciencia crítica, la participación, la autogestión y la toma de decisiones autónomas por parte del escolar (Ramos, 2011).

Desde esta perspectiva, se observa que el proceso de comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. La retroalimentación que existe en este modelo es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto, es decir, la reacción del sujeto ante la propuesta o intento de comunicación. Ella puede ser positiva si el sujeto acata la propuesta o negativa si la rechaza. Nada hay aquí de participación ni de influencia del receptor en la comunicación, sólo hay acatamiento, adaptación, medición y control de efectos (M. Kaplún, 1998).

Por otro lado, *el modelo de educación que pone énfasis en el proceso*, destaca la importancia de la interacción dialéctica entre las personas y su

realidad. El papel del maestro en este modelo, es de acompañamiento al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender junto a él y de él, para construir juntos (G. Kaplún, 2007). En este proceso el estudiante toma un papel protagónico; pasa de ser un actor acrítico a un sujeto social crítico y propositivo; es capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar procesos de análisis. No es una educación individual, sino siempre grupal; nadie se educa solo, sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación con los demás (Cazden, 1991).

Para G. Kaplún (2007) en este tipo de comunicación lo importante no es incorporar recursos didácticos para transmitir conocimientos, sino facilitar y potenciar la expresión *de* y la interacción y el trabajo cooperativo *entre* los escolares. Más que una comunicación educativa, es una educación comunicativa con fuertes raíces en una tradición educativa crítica y comunitaria (Huergo y Fernández, 2000). El objetivo de este modelo es que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad.

Cazden (1991) coincide con los aportes dados anteriormente, al plantear que en la escuela, especialmente en las aulas de clase el aprendizaje no es esencialmente un proceso individual entre cada estudiante por separado y el maestro. Según la autora, lo que sucede en este espacio es un proceso altamente social, un complejo, cooperativo y autoadaptativo modelo de interacción entre los participantes que permite formar sujetos pensantes y críticos a través de interacciones dialógicas entre iguales.

Dentro de este modelo comunicativo basado en los procesos, la función que desempeña el maestro es un papel social valioso que debe impulsarse; no restringirse, ni abolirse, especialmente por la influencia de los organismos de poder y control que regulan las prácticas pedagógicas de los docentes y afectan significativamente los procesos de comunicación, investigación y formación en la escuela. Entre más fuerte sean los principios de control y de poder en la escuela, más restringidos y seleccionados serán los procesos de interacción/comunicación/diálogo y las prácticas pedagógicas entre maestro y estudiante (Bernstein, 2000).

Para Bernstein (2000) cuando los códigos son estructuralmente restringidos basados en principios fuertes de clasificación –*relaciones de poder*- y enmarcación –*principios de control social*- se facilita la

reproducción y la transmisión en el ambiente escolar; se construye una comunicación desde lo disciplinar; las relaciones pedagógicas y comunicativas se consolidan a partir de la autoridad y la verticalidad. Desde esta perspectiva, cuando el principio de clasificación es fuerte, las relaciones de poder y las diferencias entre sujetos es categóricamente evidente. De igual manera, entre más fuerte sea el principio de enmarcación, existe menor posibilidad de comunicación y diálogo entre los sujetos del proceso educativo.

En este sentido, una de las funciones fundamentales como maestros e investigadores consiste en descubrir, analizar y entender la voz de los estudiantes, para romper la concepción errónea que identifica a la educación como un canal de comunicación que de manera impositiva y dominante privilegia unos sectores, relegando y excluyendo a otros sujetos sociales (Bernstein,2000). Pero también, se hace necesario intervenir las estructuras curriculares de la escuela en Colombia, para transformar los códigos educativos en *códigos elaborados* que posibiliten el trabajo colaborativo e interdisciplinario y la consolidación de relaciones basadas en la horizontalidad y el diálogo (López, 2001). De ahí la importancia de que la escuela de hoy se transforme, se emancipe, se libere, se deconstruya a través del diálogo, la investigación, la transversalidad, y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

La importancia de la educación ambiental en el contexto escolar

Ante la problemática ambiental que se ha venido incrementado en la última década y que ha preocupado a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para mitigar los problemas ambientales tanto regionales, nacionales e internacionales, la educación ambiental ha sido vista como un instrumento para la conservación y preservación de los recursos naturales.

La educación ambiental fue impulsada en la “Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente”, realizada en Estocolmo en 1972 por la Organización de las Naciones Unidas, a partir de este momento se le consideró de gran relevancia para incluirse en las instituciones educativas y no educativas. Se ha fortalecido al incluirla en el ámbito no escolarizado y escolarizado, en todos los niveles educativos, con los niños, jóvenes y adultos. Se han incluido temas ambientales en

programas y contenidos de diferentes asignaturas con la finalidad de crear conocimiento, valores y conciencia ambiental en los estudiantes.

Las instituciones educativas han favorecido la inclusión del desarrollo sostenible a través de la educación ambiental y otras asignaturas, para vincular y amasar el conocimiento ambiental con la vida diaria, con la finalidad de crear sujetos con características de pensamiento de interés y preocupación por el medio ambiente, principalmente para la generaciones futuras y presentes. Es decir, lo que buscan las instituciones educativas es “promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales” (Morin, 2002 en Cantú y César, 2014, p. 48).

Lo antes mencionado se ha venido realizando, porque la Organización de las Naciones Unidas desde el 2005 hasta el 2014 ha sido la responsable de dar seguimiento a los señalamientos de las Cumbres de La Tierra de Río 1992 y Johannesburgo 2002; para que los gobiernos de las diferentes naciones fortalezcan los propósitos que se establecieron en las cumbres, a través de actividades que se han incluido en los planes educativos de las instituciones educativas.

Las actividades que se proponen en la campaña internacional, son las siguientes acciones, que se mencionan textualmente (Cantú y César 2014, p. 44):

a) Consumo responsable, que se ajuste a las tres R (Reducir, Reutilizar y Reciclar) y atienda las demandas del “comercio justo”.

b) Reivindicación e impulso de desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad, con control social y la aplicación sistemática del principio de precaución.

c) Acciones sociopolíticas en defensa de la solidaridad y la protección del medio, a escala local y planetaria, que contribuyan a poner fin a los desequilibrios insostenibles y a los conflictos asociados, con una decidida defensa de la ampliación y generalización de los derechos humanos al conjunto de la población mundial, sin discriminaciones de ningún tipo (étnicas, de género...).

d) Superación, en definitiva, de la defensa de los intereses y valores particulares a corto plazo y la comprensión de que la solidaridad y la protección global de la diversidad biológica y cultural constituyen un requisito imprescindible para una auténtica solución de los problemas.

Ante esto la comunicación dialógica y las tecnologías de información han beneficiado a las instituciones del sector educativo formal y no formal porque han formado parte para la enseñanza/aprendizaje de la cultura y los valores ambientales y sociales que se promueven y agilizan el actuar social y ético para el desarrollo sustentable (Cabero y Llorente, en Cantú y César 2014).

Sin embargo, la educación ambiental en el contexto escolar debe seguir un proceso más complejo de enseñanza/aprendizaje para lograr estudiantes con más capacidades y habilidades de sensibilización, conocimiento y practicidad para la conservación de los ecosistemas naturales de nuestro entorno.

La comunicación y su relación con la educación ambiental

Como se ha reflexionado hasta aquí, el modelo de educación con énfasis en el proceso, es fundamental en las actividades pedagógicas, formativas, dialógicas y culturales que desarrolla la escuela debido a tres razones importantes:

-En primer lugar, destaca la importancia de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad.

-En segundo lugar, se observa a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento y los saberes alternativos de su realidad, de su contexto.

-En tercera medida, los sujetos toman un papel protagónico en la escuela, pasan de ser actores acrícos a sujetos reflexivos, críticos y propositivos, capaces de pensar por sí mismos, de desarrollar capacidades de deducción, de relación, de elaboración de síntesis. Un sujeto que desde el trabajo colaborativo busca continuamente la transformación de su entorno y de su ambiente.

Desde esta perspectiva surge un interrogante que es fundamental responder, *¿Cómo este modelo de educación fundamentado en relaciones dialógicas y cooperativas posibilita el fortalecimiento de la educación ambiental en la escuela?*

Dentro del contexto escolar permeado por el modelo pedagógico de la transmisión de contenidos, la educación ambiental desde una mirada reduccionista e instrumental se ha convertido en una actividad específica del área de las ciencias naturales con una programación que no profundiza, ni desarrolla contenidos curriculares que logren fortalecer en los escolares una conciencia ambiental que posibilite cambios de actitudes para la protección y conservación del medio ambiente.

En el sistema educativo, el *reduccionismo* confunde la educación ambiental con la inclusión de una cátedra de ecología en el currículo, y se ha limitado a algunas acciones dispersas para promover cierta concientización ciudadana y a la inserción de "componentes" de capacitación dentro de proyectos de gestión ambiental, lo que ha causado que el proceso de formación ambiental resulte ineficaz, dada la complejidad misma de los problemas ambientales y a sus repercusiones económicas, políticas y sociales (Cruz, 2020, p. 14).

Teniendo en cuenta la reflexión anterior, la educación ambiental no puede reducirse estrictamente a la conservación y protección del medio ambiente y su diversidad; la Educación Ambiental desde la dialogicidad, está llamada a producir un ciudadano conocedor del ambiente y sus problemas asociados, consciente de cómo ayudar y motivado a participar de sus soluciones. La educación ambiental debe transformarse en el espacio para recrear vivencias e interactuar con ellas con el ánimo de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y los modos de actuar de los sujetos sobre éste (Meinardi, 2009).

Pérez (2020) coincide con el anterior postulado, al considerar que la educación ambiental en la escuela debe ser considerada como una herramienta de formación permanente; no una transmisora de conocimientos ambientales y ejecutora de actividades insulares; sino una transformadora de sujetos sociales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus entornos; y por consiguiente, que posibilite consolidar una relación armónica con la naturaleza y permita fortalecer la integración de los diversos conocimientos académicos y saberes para formar integralmente a los escolares.

En ese sentido, desde en el enfoque pedagógico de la dialogicidad, se busca que la escuela y el sistema educativo permita a los sujetos cuestionarse y problematizar el saber que se configura desde lo

ambiental, posibilitando que el sistema en sí mismo, transforme sus prácticas pedagógicas, caracterizadas en la transmisión, reproducción y asimilación del saber preestablecido (*estructuras de poder y control*) y que están presentes en los contenidos curriculares y en las prácticas pedagógicas de los maestros (Flórez, 2012). Dentro de este marco formativo basado en la comunicación dialógica, se entiende la educación ambiental como un proyecto de transformación del sistema educativo, del quehacer pedagógico en general, de la construcción del conocimiento y de la formación de sujetos pensantes y colectivos conscientes que la transformación de la escuela y de sus entornos se construyen desde un trabajo colaborativo fuerte y decidido.

Asimismo, la formación en educación ambiental desde la dialogicidad requiere que los escolares desarrollen sus habilidades, fortalezcan sus saberes (*que son múltiples*) y su pensamiento crítico, con la finalidad de obtener argumentos sólidos al momento de analizar y discutir sobre la problemática medioambiental. Pero también, que comprendan que el cuidado del ambiente forma parte de su hábitat y que al conocer los problemas que coexisten en su entorno, deben impulsar la búsqueda de soluciones prácticas, dinámicas y participativas a través del trabajo colaborativo e investigativo (Badillo, 2012), es decir, que la escuela y los sujetos inmersos en ella den un lugar significativo a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como un proyecto emancipador, que esté orientado a la investigación y a la construcción de nuevos conocimientos y saberes.

Igualmente, es importante resaltar que la formación en educación ambiental desde la dialogicidad se convierte en un instrumento de transformación social y empoderamiento del saber sobre el entorno y sus dinámicas; busca como meta final generar sociedades más armónicas, solidarias y equitativas. La educación ambiental basada en la dialogicidad debe posibilitar la comprensión del ambiente como un bien común, donde se asumen responsabilidades individuales y colectivas para cooperar en sus posibles soluciones, pero también, debe permitir el desarrollo del pensamiento y la participación crítica, reflexiva y propositiva frente a los desequilibrios que se producen en los entornos, los contextos y los ecosistemas.

Teniendo en cuenta el contexto dialógico anterior, es pertinente agregar que, para la elaboración de este artículo y la estructuración de

la investigación desarrollada en el marco de la estancia doctoral, no se encontraron referencias bibliográficas y documentales que estudien y analicen la comunicación como un proceso de construcción de relaciones dialógicas en contextos formativos como la escuela y su importancia para la formación en educación ambiental. En ese sentido, la comunicación formador-escolar dentro de los entornos educativos y su relación con las prácticas pedagógicas en educación ambiental se vislumbra como un campo emergente de estudio en la región Surcolombiana y el departamento del Huila. Lo anterior indica, que el presente artículo y el trabajo desarrollado en el marco del proyecto BPIN 2020000100461 se encuentran directamente relacionados con el incremento de la producción de conocimiento en el campo educativo, en los diferentes niveles y grados del departamento del Huila.

Referencias Bibliográficas

- Badillo, M. E. (2012). Comunicación, educación y medio ambiente: escenarios históricos de relación. *Criterio Libre Jurídico*, volumen, 9(1). pp. 73-96.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio (1ª. ed.).
- Cantú-Martínez, P. C. (2014). Educación ambiental y la escuela como espacio educativo para la promoción de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), pp. 39-52.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Cruz, L. A. (2020). *Lineamientos para la resignificación de la educación ambiental en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva- Huila, con enfoque de identidad con el territorio y articulación de la escuela con el entorno regional*. (Tesis de Doctorado, Universidad Surcolombiana). <https://www.grupopaca.edu.co/doctorado/tesis-de-doctorado>
- Duarte, J. (2005). Comunicación y Convivencia Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), pp. 135-154.
- Flórez, G. A. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), pp. 79-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>
- Freire, P. (1970). *Pedagógica del oprimido*. (1ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. (13ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagógica del oprimido*. (55ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- García, J., Acebedo J. C. y Rincón, A. (2000). *Una comunicación para la renovación de las prácticas pedagógicas: estudio de caso de los colegios*

-
- Humberto Tafur Charry y José Eustasio Rivera de Neiva, 1999-2000.* (Tesis de la Especialización, Universidad Surcolombiana).
- Huergo, J. y Fernández B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones.* Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, G. (2007). *Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos.* (Tesis de Doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar). <https://core.ac.uk/download/pdf/159774217.pdf>.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* (1ª. ed.). Ediciones de la Torre.
- López, N. E. (2001). *La de-construcción curricular.* Cooperativa Editorial Magisterio.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación.*
- Pérez, N. S. (2020). *Educación ambiental de docentes en formación a partir de una propuesta curricular alternativa soportada en la interdisciplinariedad y la responsabilidad ética, política y social.* (Tesis de Doctorado, Universidad Surcolombiana). <https://www.grupopaca.edu.co/doctorado/tesis-de-doctorado>
- Ramírez, Á., Ramos O. I. y Zamora C. (2007). *Jóvenes y Comunicación: el caso de Nátaga, Huila.* (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).
- Ramos, O. I. (2011). *La comunicación: interacción social que transforma o perpetúa la escuela.* (Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana).
- Torres, W. F. (1997). *Amarrar la burra de la cola. ¿Qué personas y ciudadanos intenta ser en la globalización? Artículo, Preguntas para Construir una Nube. Una experiencia en formación de maestros.* Libros del Olmo.

LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DEL HUILA: ENTRE LA DEPENDENCIA Y LA AUTONOMÍA¹

Diana Marcela Leal Díaz*

Resumen: Durante el desarrollo del proyecto de “Fortalecimiento del sistema de gestión de conocimiento en educación para el departamento del Huila”, el Semillero de Investigación del municipio de Pitalito, formuló colectivamente el proyecto “Diálogo de saberes entre las Organizaciones Sociales y las Instituciones Educativas de la subregión Sur del departamento del Huila” con el propósito de conocer la naturaleza de sus relaciones y determinar cómo articulan sus esfuerzos en la construcción de ciudadanía como estrategia de defensa de la vida el territorio y el medio ambiente. Para aportar en la conceptualización del proyecto y ampliar la información relacionada con las dinámicas internas de las Instituciones Educativas, se realizó una investigación de educación comparada dirigida a determinar si los procesos de enseñanza-aprendizaje de las IE del departamento del Huila se desarrollan en concordancia con lo dispuesto en los discursos oficiales (referentes de calidad) del Ministerio de Educación y si es posible evidenciar una relación entre su implementación y los niveles de desempeño académico alcanzados institucionalmente. Para

137

1 El artículo presenta resultados investigativos logrados dentro del Macroproyecto de la Región Sur del Huila (Pitalito y municipios aledaños), desarrollado durante los meses de abril a diciembre de 2023, en el marco del “Proyecto de Inversión BPIN 2020000100461: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila”.

* Licenciada en Español y Comunicación Educativa de la Universidad Surcolombiana, con estudios de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental en la misma universidad; Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander y Magíster en Informática Educativa de la Universidad Norbert Wiener de Perú. Vinculada desde hace 18 años al Magisterio colombiano y actualmente se desempeña como Rectora de la Institución Educativa Domingo Savio del municipio de Pitalito (Huila). dianamarcelaleal@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1828-3355

ello se fundamentó teóricamente sobre los referentes de calidad que regulan los procesos académicos en los niveles de básica y media; luego se estableció cómo son adoptados estos referentes en las programaciones curriculares de 24 instituciones educativas del Huila; y, finalmente se interpretó la información recopilada encontrando que las diferencias en los desempeños académicos alcanzados en las Instituciones objeto de estudio guardan mayor relación con los procesos pedagógicos y metodológicos impulsados por los docentes y no con la implementación o no de los referentes de calidad.

Palabras clave: discursos oficiales, referentes de calidad, estandarización, dependencia curricular.

Abstract: During the development of the project “Strengthening of the knowledge management system in education for the Department of Huila”, the Research group in the municipality of Pitalito, collectively formulated the project “Dialogue of knowledge between Social Organizations and Educational Institutions of the southern sub-region of the Department of Huila” in order to know the nature of their relationships and determine how they articulate their efforts in the construction of citizenship as a strategy to defend life, territory and the environment. In order to contribute to the conceptualization of the project and to expand the information related to the internal dynamics of the educational institutions, a comparative education research was conducted to determine whether the teaching-learning processes of the IE of the Department of Huila are developed in accordance with the official discourses (quality standards) of the Ministry of Education and whether it is possible to demonstrate a relationship between their implementation and the levels of academic performance achieved institutionally. For this purpose, a theoretical basis was provided on the quality standards that regulate the academic processes at the elementary and middle school levels; then it was established how these standards are adopted in the curricular programs of 24 educational institutions in Huila; and finally, the information gathered was interpreted, finding that the differences in the academic performance achieved in the institutions under study are more related to the pedagogical and methodological processes promoted by the teachers and not to the implementation or not of the quality standards.

Keywords: official speeches, quality referents, standardization, curricular dependency.

Introducción

La relación escuela, territorio y sociedad no es estática y varía según las conexiones que los individuos tengan consigo mismos, con los otros

y con su entorno -natural, social, político, cultural, etc.- (Lopes da Silva, 2011; Macías *et al.*, 2021). De ellas y de la capacidad que tengan los sujetos de conocerlas, reconocerlas y respetarlas depende la posibilidad de definir algunos mecanismos y acuerdos mínimos que permitan el establecimiento de lazos conectores.

El Semillero de Investigación del municipio de Pitalito conformado en el marco del “Proyecto de Inversión BPIN 2020000100461: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila - Macroproyecto de la Región Sur del Huila”, eligió como población de estudio las instituciones educativas y las organizaciones sociales, porque son dos colectivos amplios y diversos que habitan en los territorios. Sus acciones, aunque en apariencia son divergentes, coinciden en ubicar al ser humano como punto focal y en la búsqueda de posicionarlo en un lugar significativo dentro de la sociedad.

Durante los encuentros del Semillero se realizaron amplios debates dirigidos a comprender por qué muchas de las acciones emprendidas desde el ámbito escolar no logran trascender la acumulación de conocimientos y resultan insuficientes para que los estudiantes encuentren su lugar en el mundo y entiendan la importancia de modificar algunos de sus comportamientos para aportar positivamente a la sociedad y construir ciudadanía. A la luz de la experiencia de los miembros del semillero, en su gran mayoría docentes, se coincidió (entre muchas otras coincidencias) en que las buenas intenciones de los maestros se están diluyendo en medio de una maraña de conceptos fragmentados e inconexos que no consiguen incorporarse en la mente de los niños y jóvenes para modificar sus acciones habituales porque carecen de vínculos estrechos entre la acción educativa y la realidad contextual.

Esta profunda desconexión es consecuencia directa de la mala decisión, tomada por los legisladores durante la más reciente reforma educativa en Colombia, de asignar al Ministerio de Educación Nacional –MEN la potestad exclusiva de definir el diseño curricular de la educación básica y media; la cual debería ser una tarea concertada entre los maestros y la comunidad educativa, de acuerdo con las particularidades y necesidades de los territorios (Montes, 2019). Lastimosamente el MEN ha concentrado sus acciones en establecer una ideal de educación concebido desde un enfoque de calidad que mide el alcance de unas competencias

estandarizadas que, a su vez, indican qué y cómo se debe enseñar en el aula. Para ello ha formulado un marco legal, unos lineamientos generales y unos referentes de calidad que las instituciones obligatoriamente deben tomar como punto común para definir sus esquemas programáticos.

La autonomía que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), atendiendo a lo dispuesto en la Constitución Política del 91, dispuso para las comunidades educativas y los territorios en la construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales –PEI (Art.73), ha sido menguada progresivamente por las autoridades educativas a través de diversas normas (casi todas compiladas en el Decreto No. 1075 de 2015 - reglamentario del sector educación) y de múltiples referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, mallas de aprendizaje y matrices de referencia) que la redujeron al cumplimiento y adopción de las consideraciones en ellos explicitadas. De la misma manera, la concepción inicial de currículo como el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, orientado al desarrollo del sujeto como un ser social que reconoce la diversidad y la convivencia como elementos clave para la construcción de país (Art. 76), poco a poco se ha ido diluyendo en una excesiva normatividad que lo reduce a un simple programa de contenidos, enfocado en la enseñanza de aprendizajes fraccionados, fragmentados, disociados y unidimensionales y en la universalización de aprendizajes que dejan en evidencia una clara intencionalidad de fomentar inteligencias parceladas que limitan las posibilidades de los estudiantes para comprender y reflexionar sobre sus realidades (Morin, 1999).

Las orientaciones curriculares que el Ministerio ha emitido con posterioridad a la Ley 115 y que son materia de esta investigación, han estado lejos de fortalecer la educación básica y media en Colombia. Su materialización empezó en 1996 con la Resolución 2343 que estableció para la educación básica y media un currículo común y de forzosa adopción en todas las instituciones (Art. 7) y se fortaleció bajo el amparo de la Ley 715 de 2001 (numeral 5.5- Art. 5) que abrió la puerta al desarrollo e implementación de los diversos lineamientos y normas técnicas curriculares y pedagógicas (Medina, 2022). Para el MEN, el abordaje del currículo en las instituciones educativas de básica y media se agota en la organización

de un programa de contenidos que incluye las competencias básicas a alcanzar en cada asignatura (acorde a los indicadores y lineamientos curriculares), los contenidos que se aprenderán durante el año (según lo establecido en los estándares básicos), el cálculo de las intensidades y la definición de las actividades a desarrollar (ajustadas a los DBA y a las mallas de aprendizaje) y la selección de las acciones de evaluación que determinarán el alcance de los aprendizajes (atendiendo a las matrices de referencia). En este escenario delimitado por los discursos oficiales, se priorizan desarrollos curriculares generalizados, homogéneos y globales, distantes de la multidiversidad de los territorios, que conducen a procesos educativos poco operativos que limitan la capacidad transformadora del saber y lo convierten en un rompecabezas de conocimientos que los estudiantes no logran correlacionar (Bermúdez y De Longhi, 2006).

Esta investigación [que apenas escala el primer peldaño de una indagación que debiera ser más extensa y que se constituye en una aporte para el logro de los propósitos macros del Semillero de la zona Sur en el marco del Proyecto de Inversión BPIN 2020000100461] busca determinar si el proceso de enseñanza-aprendizaje definido en las programaciones curriculares (discursos institucionales) de las instituciones oficiales de educación básica y media del Huila se sujeta exclusivamente a lo dispuesto en los referentes de calidad (discursos oficiales) reglados por el Ministerio de Educación o si se evidencia la emergencia de mecanismos alternativos.

Referentes teóricos

Hasta finales de la década del 40 la educación en Colombia estuvo influenciada por iniciativas europeas a través del modelo pedagógico de la Escuela Activa que cautivó al gobierno colombiano y a los intelectuales y educadores distinguidos del país. Su objetivo fundamental fue formar hombres productivos, prácticos y saludables; cualidades indispensables para corregir los defectos de una *raza débil*, como la Latina que, a juicio de los teóricos del modelo, era la causante del atraso de los pueblos. Se consideró que la pedagogía activa tenía un papel transformador de la sociedad porque posibilitaba la superación de las debilidades de la raza nacional y convertía al individuo en un ser socialmente útil (Guerrero, 2002).

Más adelante, en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura demográfica del país, que incrementó también la demanda educativa (Ramírez y Téllez, 2006) apareció, de la mano de la inversión y asistencia técnica de numerosos organismos financieros norteamericanos, la denominada Tecnología Educativa que defendió la articulación del currículo y los planes, métodos y procesos educativos a los requerimientos del capital (Guerrero, 2002). Como garantía de implementación, las autoridades educativas enfocaron las políticas del sector en optimizar los recursos para alcanzar índices de eficiencia (calculados a través del ingreso, la retención y la promoción de los estudiantes) y construyeron (con profesionales ajenos al campo educativo) una propuesta curricular nacional organizada por áreas, con una rigurosa planeación por objetivos y que integró lo técnico y lo instruccional. Esta propuesta implicó una fragmentación de los conocimientos desarrollados y generó una producción masiva de materiales didácticos, entre los que se destacan los textos guía que se convirtieron en el referente de la educación y del trabajo en el aula (Medina, 2022).

Las profundas transformaciones que vivió la sociedad durante los 70 y 80, exigieron que, para comienzos de la década del noventa, se hiciera una revisión y reestructuración del sector educativo para dar respuesta a las expectativas que el nuevo milenio empezaba a generar. En Colombia² la nueva reforma educativa tuvo a la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 como puntos de partida (Medina, 2022) que establecieron la educación como un derecho-deber bajo la responsabilidad conjunta del Estado, la sociedad y la familia y constituyeron, para su garantía, un sistema educativo con una clara organización sectorial en la que cada nivel tiene unas competencias y responsabilidades que debe cumplir de manera coordinada con los otros niveles. Posteriormente, desde una lógica tecnocrática-economicista, enfocada principalmente en la desburocratización y en el logro de la eficiencia administrativa, la reforma avanzó en la búsqueda de la descentralización de la administración y la gestión educativa, para lo que se establecieron mecanismos de acreditación de los departamentos y municipios, dirigidos a determinar si estaban en condiciones de recibir y administrar las transferencias presupuestales del Estado nacional (Ferrer, 2004).

² Durante la década del 90 la revisión y reestructuración del sector educativo se dio a escala mundial y varios países Latinoamericanos aprovecharon la coyuntura para iniciar sus reformas (Medina, 2022).

La educación básica y media en Colombia está distribuida en tres niveles (Tabla 1) y es concebida como un proceso flexible e interrelacionado que permite a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo, gracias a su organización vertical (posibilita el paso de un grado a otro) y horizontal (facilita la movilidad de un establecimiento a otro).

Tabla 1
Educación Básica y Media en Colombia.

Nivel	Grados	Propósito
Básica Primaria	1° a 5°	Desarrollar habilidades y conocimientos comunicativos, matemáticos, artísticos y en valores; fomentar la comprensión del medio físico, social y cultural, entre otras.
Básica Secundaria	6° a 9°	Fomentar el razonamiento lógico, el conocimiento científico de las ciencias, la historia y el universo y el desarrollo del sentido crítico, entre otros.
Media	10° y 11°	Preparar para la formación superior en su modalidad académica y para el trabajo en sus modalidades técnicas.

Nota: elaborado por la autora.

Con posterioridad a la promulgación de la Ley 115 de 1994, el Estado (sin promover acuerdos) se enfocó en establecer un modelo de formación por competencias para el cual ha definido e instalado una serie de marcos curriculares y discursos pedagógicos comunes y obligatorios (Ferrer, 2004). Empezaron con la definición de los indicadores de logros (1996) como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo y los lineamientos curriculares (1998) que apoyan el proceso de fundamentación y planeación de las diferentes áreas obligatorias planteadas en la Ley 115 de 1994; pasaron por la fijación de los estándares básicos de competencias (2006) que propusieron competencias comunes para los ciclos internos de los niveles educativos, llamados conjuntos de grados; hasta que llegaron, en los años más recientes, a los derechos básicos de aprendizaje (2016) y a las mallas de aprendizaje (2017), que le indican al maestro los saberes a desarrollar y las rutas a emprender grado a grado y a las matrices de referencia

(2017) que presentan los aprendizajes que evalúa el ICFES por medio de las Pruebas Saber.

Indicadores de Logros Curriculares: Se materializaron a través de la Resolución 2343 del 96 y establecieron los aprendizajes que, en función de los fines y objetivos de la educación, debían alcanzarse en las áreas obligatorias y fundamentales y en cada conjunto de grados (1º a 3º; 4º a 6º; 7º a 9º y 10º a 11º) para lograr un nivel de desarrollo deseable y esperado. Según el MEN son signos de una realidad educativa más amplia y compleja y aunque son útiles para facilitar la interpretación de situaciones (qué está logrando aprender el estudiante y qué le presenta dificultades) no dan solución a cada situación específica, sino que ayudan a planear acciones de mejoramiento generales. Por tanto, no hay uno o más indicadores exclusivos para cada logro o meta a alcanzar, ni tampoco se pueden dividir por temáticas o contenidos, sino que deben pensarse como una unidad integral de cada proceso y como un posible engranaje dentro de las múltiples relaciones que se dan durante el aprendizaje.

Lineamientos Curriculares: Se formalizaron con la Resolución 2343 pero se formularon y publicaron a partir del año 1998. Son orientaciones conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de las instituciones, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales (Art. 3, Resolución 2343/96) que mejoren la calidad de la educación. Definen unos campos de acción y unas orientaciones generales a partir de las cuales se debe construir la estructura curricular de las áreas. Los lineamientos son materiales de extensión moderada, con diversos estilos de redacción y que no siguen una estructura determinada o común, sino que responden más a las concepciones e intencionalidades educativas que consideraban pertinentes los profesionales que los elaboraron.

Estándares Básicos de Competencias -EBC: Su denominación integra tres componentes conceptuales: estándares, asociados a la unificación y modelado de un proceso; básicos, entendidos como lo esencial o fundamental que debe contener; y competencias, que da cuenta del modelo pedagógico sobre el cual está pensado el sistema educativo, comprendido como un saber hacer (Montes, 2019). Están agrupados en conjuntos de grados (de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo) que recogen

lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por cada uno y establecen unos criterios para juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad. Tienen una estructura de complejidad creciente que se alcanza de manera secuencial y gradual, por lo que los estándares de un grupo guardan relación directa con los del anterior y los del siguiente (coherencia vertical) y no pueden simplemente dividirse por partes iguales en los grados ni tampoco separarse por periodos claramente delimitados. Así mismo, los aprendizajes de cada área están distribuidos en columnas, según sus ejes articuladores, (coherencia horizontal) que representan y entrelazan los desarrollos propios de cada disciplina.

Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA³: Para el MEN son una herramienta para fortalecer las prácticas escolares y mejorar los aprendizajes porque guardan coherencia con los lineamientos y los estándares y se enfocan en definir los conocimientos, habilidades y actitudes específicas que un estudiante debe alcanzar durante el estudio de cada unidad básica y fundamental de las áreas de aprendizaje. Establecen rutas de enseñanza que pueden seguir los docentes para que sus estudiantes alcancen los EBC propuestos para cada una de las áreas, en cada grupo de grados (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Fueron elaborados grado a grado para las áreas de inglés, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales; las demás áreas aún no cuentan con DBA.

Mallas de Aprendizaje: Fueron diseñadas por el MEN para especificar detalladamente las rutas de aprendizaje y las actividades que deberían desarrollarse en los grados del subnivel de básica primaria (1° a 5°) y para indicar a los docentes cómo hacer el seguimiento al aprendizaje de sus estudiantes. Su estructura tiene cuatro secciones: 1) Un mapa de relaciones que vincula los ejes, los conceptos y las acciones específicas que deben desarrollar los estudiantes. 2) Unas progresiones de aprendizajes que muestran las relaciones entre los enunciados de los DBA del grado anterior, el actual y el siguiente. 3) Unas consideraciones didácticas que dan precisiones conceptuales y exponen las posibles dificultades que los estudiantes pueden

³ Establecidos por el Decreto 501 de 2016, que adicionó al Decreto 1075 de 2015 un conjunto de artículos para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales de Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los Artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015.

presentar en el desarrollo de ciertos aprendizajes e indican cómo pueden abordarse didácticamente. Y finalmente, 4) Unas recomendaciones para seleccionar materiales didácticos complementarios para implementar las competencias ciudadanas y hacer una evaluación diferencial e inclusiva.

Matrices de Referencia: Son instrumentos de consulta que presentan los aprendizajes que el ICFES evalúa en las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Sus cuatro secciones (competencia, componente, aprendizaje y evidencia) indican a las instituciones qué aprendizajes deberían alcanzar sus estudiantes en cada área para adquirir las habilidades para resolver situaciones concretas en contextos específicos.

Metodología

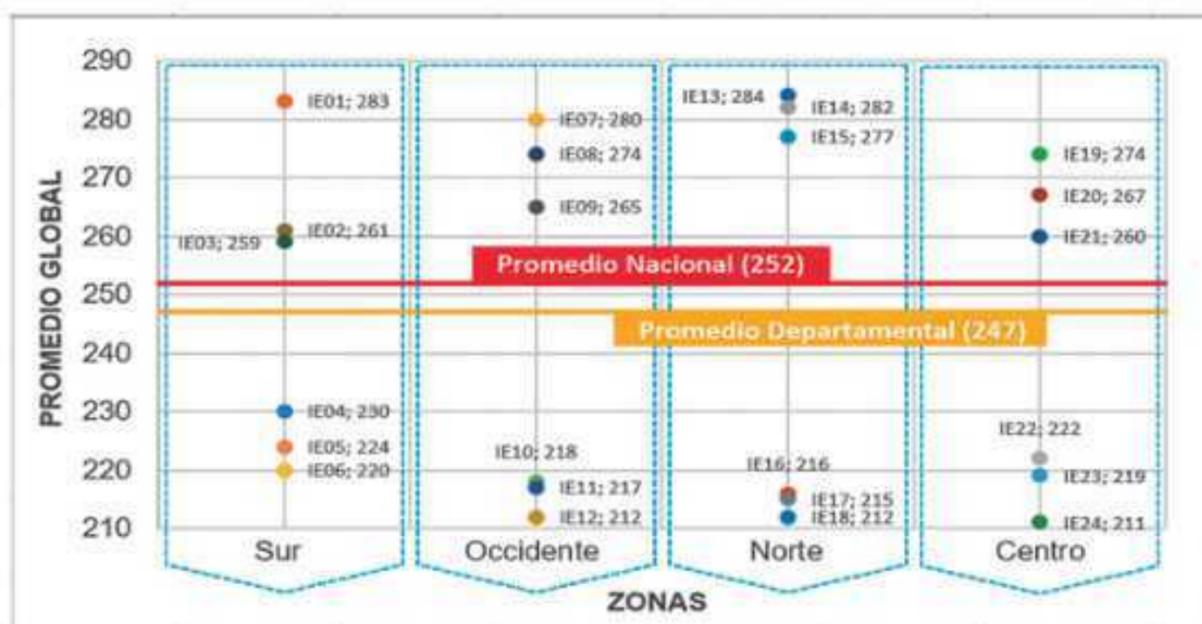
La educación comparada fue el método elegido para alcanzar el objetivo de esta investigación porque forma parte de un plan más amplio para explicar los fenómenos, primero dentro de los sistemas e instituciones educacionales y segundo abrazando y vinculando la educación con su ambiente social (Ferrer, 2002). Se empleó específicamente el enfoque de la dependencia porque es apropiado para determinar las relaciones de subordinación de los discursos institucionales frente a los oficiales. para un adecuado desarrollo del modelo inicialmente se localizaron y ordenaron las fuentes primarias de información; luego se examinaron los referentes de calidad emitidos por el MEN (de 1994 a la fecha) para regular los procesos educativos en los niveles de básica y media; después se revisaron las programaciones curriculares de las 24 Instituciones del Huila seleccionadas y, finalmente, se aplicaron criterios interpretativos para establecer algunas conclusiones.

Población. Para asegurar una alta representatividad de los datos y disminuir la arbitrariedad en la selección del universo de estudio se utilizaron los resultados de las Pruebas Saber 11° de los últimos tres años como criterio general. Se descargaron los reportes oficiales de la página web del ICFES de los años 2020, 2021 y 2022 y se clasificaron a partir de cinco subcriterios: 1) Pertenecen a la Secretaría de Educación del Huila; 2) Pertenecen a población mayoritaria; 3) Atienden población en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media; 4) Presentaron estudiantes a las pruebas durante los tres años seleccionados; y, 5) Durante los años revisados presentaron más de 10 estudiantes a las pruebas.

Resultados

Pruebas Saber 11° de los últimos tres años

Tabla 2
Dispersión de los resultados.



Nota: elaborado por la autora.

A la entidad territorial Huila le corresponde la administración de los procesos educativos de 35 municipios⁴, que para el año 2023 atendieron una población de 114.290 estudiantes⁵, de primero a undécimo, en 177 instituciones educativas, agrupadas por la secretaría de educación, en cuatro zonas desconcentradas (centro, norte, occidente y sur). Una vez aplicados los criterios de selección resultaron 130 Instituciones⁶; se calculó el promedio global (2022, 2021, 2020) de cada una; y, se organizaron de mayor a menor. Finalmente se seleccionaron las 3 Instituciones con promedios más altos y las 3 con más bajos de cada zona desconcentrada para conformar el universo total de estudio (24 Instituciones). Los 12

⁴ El departamento del Huila tiene 37 municipios, pero Neiva y Pitalito, por ser certificados, son autónomos en la administración de su sector educativo.

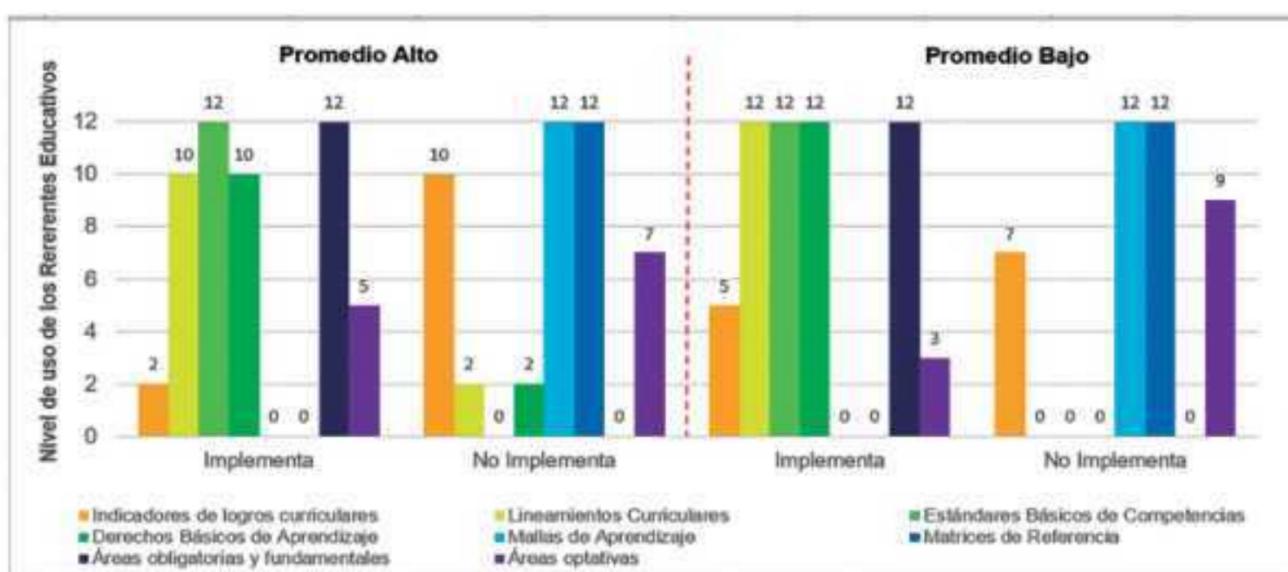
⁵ Matrícula oficial según reporte de SIMAT con corte a 01-06/2023. 58.875 son estudiantes en Primaria (1° a 5°), 40.742 de Secundaria (6° a 9°) y 14.673 de Media (10° y 11°).

⁶ Se descartaron 5 por no pertenecer a la población mayoritaria (criterio 2); 15 por ser de educación básica (criterio 3); 4 por no aplicar a las pruebas en uno o varios de los años objeto de revisión (criterio 4); y 23 porque la población presentada durante los años de estudio no superó los 10 estudiantes (criterio 5).

promedios más altos (284 a 259) de las instituciones educativas que hicieron parte del estudio estuvieron por encima de las medias en el nivel nacional y en el nivel departamental fueron 252 y 247 respectivamente y los 12 más bajos (230 a 211) se mantuvieron por debajo.

Implementación de los Referentes de Calidad

Tabla 3
Porcentaje de implementación de Referentes de Calidad.



Nota: elaborado por la autora.

En cuanto al uso de los referentes de calidad en la formulación y diseño de las programaciones curriculares de las instituciones de educación básica del huila que integran el universo de estudio se pudo verificar que los estándares básicos de competencias tienen la mayor implementación (100%); seguido de los lineamientos curriculares y los derechos básicos de aprendizaje con un porcentaje significativamente alto (91,6%). Los indicadores de logros curriculares son implementados por un mínimo porcentaje (29.2%) de las instituciones y ninguna de ellas incluye las mallas de aprendizaje ni las matrices de referencia. No se evidenciaron diferencias significativas entre los subgrupos de estudio “promedios más altos” y “promedios más bajos” en relación con el uso de los referentes de calidad.

De otro lado, en la formulación de las programaciones curriculares no se evidencia con claridad la emergencia de propuestas alternativas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el 33,3% de las instituciones incluyen áreas optativas, propias o específicas, el emprendimiento y la cátedra de la paz son las más representativas y éstas también han sido direccionadas desde el MEN.

Discusión

La autonomía territorial e institucional para la organización, planeación y prestación del servicio educativo establecido en la Constitución Política y la Ley 115 de 1994 poco a poco ha sido menguada por la Nación, en cabeza del Ministerio de Educación, a través de la imposición de unos discursos oficiales ajenos a las realidades particulares de los territorios. A nivel territorial fue limitada a la transferencia de autoridad, de responsabilidades administrativas y de ejecución de los recursos⁷ y a nivel institucional a labores eminentemente operativas como organizar internamente las áreas fundamentales (intensidades, tiempos, contenidos, etc.), introducir algunas asignaturas optativas, seleccionar los métodos de enseñanza que implementarán en las aulas y planear y ejecutar actividades formativas, culturales y deportivas adicionales que respondan a las necesidades y características regionales; todo ello, siempre y cuando no se salgan de los lineamientos establecidos por el MEN⁸.

Las programaciones curriculares de las instituciones revisadas no responden a una estructura específica ni por entidad territorial, ni por zona, incluso tampoco por Institución Educativa porque en muchas de ellas cada área es presentada de manera diferente.

Algunas programaciones presentan inconsistencias e imprecisiones relacionadas con la significación y uso de los referentes. Entre las más significativas está el uso de los indicadores de logros como acciones específicas que los estudiantes deben desarrollar para evidenciar el alcance de una competencia; el uso de las denominaciones estándares, DBA o competencias para referirse a los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar durante un periodo de tiempo, sin percatarse que,

7 La descentralización contempla que los departamentos, distritos y municipios con más de 100 mil habitantes deben asumir la prestación del servicio educativo en sus territorios y la Nación les girará directamente los recursos del Sistema General de Participaciones -SGP de acuerdo con el número de estudiantes atendidos y por atender (Ley 715 de 2001).

8 Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente Ley (Art. 77 y 78 de la Ley 115 de 1994).

aunque guardan relación, son ampliamente diferentes; y, la mención de las mallas de aprendizaje y las matrices de referencia en los apartes de fundamentación legal, pero sin detallar luego cómo las implementan.

Conclusiones

El carácter de obligatoriedad que el MEN ha dado a los referentes de calidad dificulta percibirlos como puntos de apoyo para la formulación de propuestas pedagógicas en los establecimientos de educación básica y media. Su estructura eminentemente vertical limita el currículo a un conjunto de competencias estandarizadas que buscan universalizar aprendizajes. Su marcada ideología de especialización (competencias específicas por áreas o asignaturas) contribuye al fraccionamiento, fragmentación y disociación de los aprendizajes, acercando a los estudiantes a concepciones unidimensionales que limitan sus posibilidades para comprender y reflexionar sobre sus realidades y para formarse un juicio correctivo o una visión a largo plazo.

La aparición de nuevos referentes de calidad no ha implicado la ampliación, consolidación o perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se ha convertido en una secuencia de validación de los referentes anteriores a través de la formulación de nuevas rutas para que los docentes los implementen en sus aulas de clase.

Al interior de las instituciones educativas realmente no se está construyendo currículo, sino que se está adaptando el currículo común a las necesidades contextuales de los territorios, para luego formular un plan de estudios que convierte en acciones lo conceptualizado a través de la normatividad educativa, los referentes de calidad y las orientaciones curriculares diseñadas por el Ministerio de Educación.

A excepción de las mallas de aprendizaje y las matrices de referencia, fue posible evidenciar que los discursos oficiales, determinados a través de los referentes de calidad, son un insumo para el diseño y formulación de las programaciones curriculares de las instituciones de educación básica y media del Huila. Aunque su implementación se da en porcentajes significativamente altos, no es posible afirmar que su inclusión mejore los resultados educativos que los estudiantes alcanzan durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, medidos a través de los resultados de las Pruebas

Saber 11°, porque no se encontraron diferencias significativas entre los subgrupos “promedios más altos” y “promedios más bajos”.

No hay evidencia que permita afirmar que en las instituciones estudiadas están emergiendo propuestas alternativas de enseñanza-aprendizaje vinculadas a las programaciones curriculares porque solo el 33,3% incluyen áreas optativas, propias o específicas y de ellas, las de más común implementación (emprendimiento y cátedra de la paz) también han sido orientadas por medio de los discursos oficiales Nacionales y/o Departamentales.

Todo lo expuesto permite sugerir que las marcadas diferencias en los resultados obtenidos por las instituciones podrían estar relacionadas con los procesos pedagógicos y metodológicos que los docentes desarrollan en sus prácticas educativas y no con las bases conceptuales (discurso oficial) utilizadas para formular las programaciones curriculares, sin embargo, es necesario indagar más sobre el tema para poder hacer afirmaciones.

Referencias Bibliográficas

- Bermúdez, G.M. y De Longhi, A.L. (2006). Propuesta curricular de hipótesis de progresión para conceptos estructurantes de ecología. *Campo abierto*, 25(2), pp. 13-38. <http://hdl.handle.net/11162/28157>
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel Educación.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados? GRADE*, Lima. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100511014531/ddt45.pdf>
- Guerrero, G.L. (2002). La imposición de modelos pedagógicos en Colombia. *Estudios latinoamericanos*, (10), pp. 21-32. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3253/3799>
- Lopes da Silva, E. (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Revista Decisio*. pp. 73-77. https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio30_saber13.pdf
- Macías, A., Peña, Y. y Bernal, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Revista Territorios*, (44). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>
- Medina, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), pp. 9–30. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/13835>

-
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Indicadores de Logros Curriculares*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021:Estandares-Basicos-de-competencia>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Cartilla Introductoria a los Derechos Básicos de Aprendizaje*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje*. <https://drive.google.com/drive/folders/1zpwZcRoTWQl010LKT8c8hb7k34LbntkB>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Matrices de Referencia*. <https://www.saber-intensamente.com/matrices-de-referencia>
- Montes, A. J. (2019). Desarrollo del Currículo en Educación Básica en Colombia. *UNIVERSITAM, Revista Internacional de Ciencia*, 1(1), pp. 84-105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2538442>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma*. Reformar el pensamiento. Nueva Visión.
- Ramírez, M.T. y Téllez, J.P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Borradores de Economía. No. 002992. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

RESIGNIFICACIÓN DEL TERRITORIO: EXPLORANDO ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL CONTEXTUAL

RESIGNIFICATION OF THE TERRITORY: EXPLORING EDUCATIONAL STRATEGIES FOR CONTEXTUAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Kelly Yurany Losada Montenegro*

Resumen: Este artículo reflexivo explora la temática de la resignificación del territorio desde una perspectiva educativa, focalizándose en estrategias pedagógicas para promover modelos naturales basados en el sentido de lugar. Se destaca la relación entre la resignificación del territorio y el análisis de mensajes visuales en la publicidad social gráfica de WWF, enfocándose en cómo estos mensajes transmiten significados arraigados en valores culturales, ambientales y ecológicos. Por ello, a través de este abordaje se demuestra la importancia de la resignificación del territorio, especialmente a través de la identidad ambiental y el sentido de lugar, considerándolos como elementos cruciales para el "buen vivir". Se subraya la necesidad de una actuación responsable y coherente de todos los actores involucrados, creando una cultura equilibrada mediante la implementación de la educación ambiental. Esta educación busca mejorar la comprensión y la interacción entre las

153

* Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística, Especialista en administración de informática educativa, Magister en gestión de tecnología educativa, estudiante de Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila. Estanciadora e investigadora, Universidad Surcolombiana, Docente de la UNAD. kelyurany34@gmail.com

ORCID: 0009-0006-1570-6323

Proyecto: Fortalecimiento del Sistema de Gestión del Conocimiento en Educación para el departamento del Huila.

Macroproyecto: Articulación de los Proyectos Educativos de la Región Norte del Huila con los saberes académicos y las experiencias del territorio, para una formación crítica, creativa y transformadora.

actividades humanas y los ecosistemas. La perspectiva analítica y crítica del artículo se evidencia a través de una reflexión teórica y conceptual respaldada por hallazgos y contribuciones de otros autores en los ámbitos investigativo, científico y académico. Esta aproximación permite profundizar en el fenómeno estudiado, promoviendo un mejor entendimiento de la resignificación del territorio y su impacto en la interacción entre seres humanos y entornos ecosistémicos.

Palabras clave: resignificación del territorio, sustentabilidad, estrategia pedagógica, educación, sentido de lugar, modelo de análisis semiótico.

Abstract: This reflective article explores the theme of the resignification of the territory from an educational perspective, focusing on pedagogical strategies to promote natural models based on the sense of place. The relationship between the resignification of the territory and the analysis of visual messages in WWF's graphic social advertising is highlighted, focusing on how these messages transmit meanings rooted in cultural, environmental and ecological values. Therefore, through this approach the importance of the resignification of the territory is demonstrated, especially through environmental identity and the sense of place, considering them as crucial elements for "good living." The need for responsible and coherent action by all actors involved is highlighted, creating a balanced culture through the implementation of environmental education. This education seeks to improve understanding and interaction between human activities and ecosystems. The analytical and critical perspective of the article is evidenced through a theoretical and conceptual reflection supported by findings and contributions from other authors in the investigative, scientific and academic fields. This approach allows us to delve deeper into the phenomenon studied, promoting a better understanding of the resignification of the territory and its impact on the interaction between human beings and ecosystem environments.

Keywords: resignification of the territory, sustainability, pedagogical strategy, education, sense of place, semiotic analysis model.

Introducción

La resignificación del territorio ha adquirido un protagonismo creciente en los últimos años como un enfoque integral para revalorizar los espacios físicos, sociales y culturales en los que las comunidades habitan e interactúan. Este concepto, según Vargas (2020), se entiende como un proceso de reconstrucción del tejido social y de la territorialidad, donde la identidad se configura no solo desde una perspectiva social, sino también a partir de una relación equilibrada entre las actividades humanas y los

ecosistemas que las rodean. Desde esta perspectiva, la resignificación del territorio trasciende la dimensión física, posicionándose como una herramienta clave para transformar el vínculo entre las comunidades y su entorno natural.

En esta línea, Casanova (2017) plantea que la resignificación es una posibilidad fundamental para alcanzar el “buen vivir,” ya que permite reconfigurar los espacios desde un enfoque sostenible que integra las necesidades humanas y ambientales. Este planteamiento es apoyado por Arreola y Saldívar (2017), quienes argumentan que, al modificar las mentalidades colectivas, se generan territorios más seguros, saludables y pacíficos. Esta transformación se logra mediante un proceso de apropiación del entorno que redefine las relaciones entre las personas y los servicios ecosistémicos, propiciando una interacción armónica y responsable con el medio ambiente.

En este contexto, Abadía (2022) subraya que el acto de habitar un territorio no solo deja huellas físicas en el espacio, sino que también imprime marcas simbólicas y culturales que configuran la identidad de las comunidades. Por ello, resulta imprescindible adoptar una visión holística que permita entender el territorio como un sistema interconectado donde los aspectos físicos, sociales y culturales convergen. La gestión sostenible de los recursos naturales, desde esta perspectiva, se convierte en una responsabilidad compartida que trasciende el ámbito individual para posicionarse como un compromiso colectivo orientado a garantizar la supervivencia y el bienestar de las futuras generaciones.

Desde una perspectiva global, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) resalta que la construcción de comunidades inclusivas, resilientes y sostenibles requiere políticas públicas que protejan el patrimonio natural y cultural. Estas políticas deben estar orientadas a reducir el impacto ambiental, especialmente en aquellas regiones que enfrentan mayores índices de pobreza y desigualdad (Espinoza, 2020; Quispe, 2017). En América Latina y el Caribe, la historia evidencia un panorama complejo, donde la falta de una identidad ambiental sólida ha dificultado la implementación de acciones eficientes para garantizar la seguridad alimentaria y el cuidado del medio ambiente (Iragorri *et al.*, 2021).

Sin embargo, uno de los mayores desafíos para la resignificación del territorio radica en el ámbito educativo. Los modelos pedagógicos tradicionales, marcados por enfoques rígidos y poco participativos, continúan prevaleciendo en muchas instituciones, limitando las oportunidades de aprendizaje significativo y crítico. Carbajal (2019) destaca que estos modelos no fomentan el desarrollo de competencias necesarias para que los estudiantes enfrenten problemas reales desde una perspectiva analítica y reflexiva. En este sentido, es fundamental un cambio de paradigma que integre metodologías activas, autónomas y colaborativas, capaces de trascender las fronteras de las ciencias naturales y abarcar todas las disciplinas del conocimiento (Velázquez, 2023).

La implementación de programas educativos interdisciplinarios y transdisciplinarios, como señala Lisvel (2023), es crucial para que los estudiantes puedan abordar problemas complejos de manera integral. Estos programas deben considerar todas las dimensiones del desarrollo humano—cognitiva, social, emocional y ética—para promover una formación integral que prepare a los individuos para actuar de forma responsable y consciente en sus entornos. De esta manera, se fomenta una educación que no se limite a la mera transmisión de contenidos, sino que potencie las habilidades críticas necesarias para resignificar el territorio desde una perspectiva sostenible.

En este contexto, la comunidad sorda se presenta como un caso de estudio emblemático para explorar cómo las percepciones ambientales y las formas de comunicación viso-gestual pueden contribuir a la resignificación del territorio. Ya que Castillo, R. (2016) enfatiza que esta comunidad interpreta y resignifica su entorno a través de una lectura de contexto que combina elementos visuales, gestuales y simbólicos. Esta interacción les permite no solo comprender su entorno físico, sino también construir un sentido de pertenencia profundo que refuerza su identidad cultural y ambiental.

La percepción ambiental de la comunidad sorda no se limita a una interpretación visual del espacio, sino que integra experiencias colectivas, interacciones sociales y significados simbólicos que dotan de valor a los lugares que habitan. Desde una perspectiva metodológica, esta investigación adopta un enfoque cualitativo que busca explorar en profundidad estas percepciones mediante entrevistas en profundidad,

cartografía social y grupos focales facilitados por intérpretes de lengua de señas. Este enfoque garantiza una comprensión integral de las experiencias y necesidades de esta población, permitiendo visibilizar sus aportes en la construcción de territorios más inclusivos y sostenibles.

Asimismo, Escobar (2011) y Santos (2018) señalan que la resignificación del territorio debe considerar no solo las dimensiones físicas, sino también las culturales y sociales. Adoptar enfoques inclusivos y participativos es esencial para que las comunidades históricamente marginadas, como la comunidad sorda, puedan participar activamente en la toma de decisiones sobre la gestión de su entorno. Esto no solo promueve la equidad y la justicia social, sino que también facilita la creación de territorios más representativos y resilientes.

Para profundizar los aspectos enunciados anteriormente, presentaremos cuatro ejes de exposición; el primero sobre la identidad ambiental. En segundo lugar, abordaremos, el sentido de lugar, el tercero sobre la resignificación del territorio y, por último, presentaremos algunas apreciaciones finales al respecto.

Primer eje: La identidad ambiental

La identidad ambiental es un constructo que articula de manera profunda la relación simbólica, emocional y cultural de los individuos y las comunidades con su entorno natural y construido. Este concepto, lejos de ser una percepción estática o meramente sensorial, se configura como un proceso dinámico influido por las experiencias, prácticas sociales, interacciones culturales y los valores que las personas asignan a los espacios que habitan. Según Castillo, R. (2016) la identidad ambiental en comunidades como la sorda emerge de la interacción viso-gestual con el entorno, donde la lengua de señas y otras formas de comunicación visual permiten no solo interpretar la realidad física del territorio, sino también resignificarla y transformarla en un espacio cargado de significados colectivos y culturales. Esta resignificación fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a la creación de un vínculo emocional sólido entre las personas y el lugar que habitan.

Desde esta perspectiva, la identidad ambiental no puede ser entendida únicamente como una conexión individual con el entorno natural, sino

que se manifiesta como una construcción social colectiva. Martínez Zampa (2007) destaca que, en el contexto de comunidades con discapacidades sensoriales, como la población sorda, esta identidad se configura a partir de experiencias compartidas que integran tanto elementos naturales como culturales. Es en este proceso donde la interacción diaria con el entorno, mediada por la comunicación viso-gestual, se convierte en un elemento fundamental para la construcción de una identidad que trasciende las barreras físicas y sensoriales, permitiendo que los individuos y las comunidades desarrollen una relación más compleja y profunda con el territorio.

En este sentido, la identidad ambiental no es un fenómeno estático, sino un proceso continuo de adaptación y transformación. Almeida et al. (2018) subrayan que esta identidad se moldea constantemente a medida que las comunidades enfrentan nuevos desafíos sociales, económicos y ambientales, lo que les permite resignificar su relación con el entorno en función de las circunstancias cambiantes. En el caso de la comunidad sorda, este proceso es especialmente relevante, ya que su interacción con el territorio está mediada por la comunicación visual y gestual, lo que les ofrece una percepción del espacio diferente y enriquecida. Esta percepción, a su vez, les permite dotar de nuevos significados a los espacios que habitan, lo que fortalece su sentido de pertenencia y arraigo territorial.

Además, la identidad ambiental no solo fortalece el vínculo emocional con el entorno, sino que también tiene implicaciones prácticas en la gestión y conservación de los recursos naturales. Napier *et al.* (2016) argumentan que una identidad ambiental sólida puede ser un factor determinante para motivar la acción colectiva en defensa del medio ambiente. Cuando los individuos desarrollan una conexión profunda con el territorio que habitan, es más probable que asuman responsabilidades en su protección y conservación. Este compromiso con el entorno no solo beneficia a la comunidad en términos de bienestar y calidad de vida, sino que también contribuye al desarrollo sostenible de la región, especialmente en contextos donde existen conflictos socioambientales derivados de prácticas de desarrollo insostenibles.

Por otro lado, la construcción de la identidad ambiental en comunidades como la sorda no solo implica una conexión emocional con el entorno,

sino también un proceso de aprendizaje y apropiación del conocimiento sobre el territorio. La educación juega un papel crucial en este proceso, ya que proporciona a las comunidades las herramientas necesarias para comprender y gestionar su entorno de manera sostenible. En este sentido, la integración de enfoques educativos inclusivos y participativos, que reconozcan y valoren las particularidades sensoriales y culturales de cada comunidad, es esencial para fortalecer la identidad ambiental y promover una relación más equitativa y respetuosa con el medio ambiente.

Asimismo, la identidad ambiental tiene un componente cultural que se manifiesta en la forma en que las comunidades resignifican los espacios públicos y naturales, transformándolos en escenarios de inclusión, participación y cohesión social. Escobar (2011) señala que este proceso de resignificación requiere la integración de las voces y experiencias de todos los actores sociales, especialmente de aquellos que han sido históricamente marginados, como la comunidad sorda. La inclusión de estas perspectivas en la planificación y gestión territorial no solo enriquece el diseño de políticas públicas más representativas, sino que también promueve una mayor cohesión social y un sentido de pertenencia compartido que refuerza la identidad colectiva de la comunidad.

159

Desde esta comprensión, la identidad ambiental no solo es un reflejo de la relación de las personas con su entorno, sino también un recurso fundamental para la construcción de sociedades más inclusivas, resilientes y sostenibles. Al visibilizar y valorar las percepciones, experiencias y conocimientos de comunidades diversas, como la sorda, es posible diseñar intervenciones más justas y representativas que promuevan una gestión territorial equitativa y sostenible. De esta manera, la identidad ambiental se convierte en un puente entre la comunidad y su entorno, facilitando una interacción más armónica y responsable que contribuye al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible de las regiones.

Segundo eje: el sentido de lugar

El sentido de lugar es un concepto complejo que integra las dimensiones físicas, simbólicas y emocionales de un territorio. Este sentido no se refiere únicamente a la ocupación geográfica de un espacio, sino que abarca la relación profunda que los individuos y las comunidades establecen con su entorno, impregnando los lugares de significados y valores que trascienden

su existencia material. Según Castillo, R. (2016), el sentido de lugar se construye de manera particular en la comunidad sorda, ya que su interacción con el territorio se media a través de la comunicación viso-gestual, lo que les permite crear vínculos más profundos y personales con el entorno que habitan. Esta comunidad, al utilizar una forma de comunicación visual, resignifica los espacios de manera única, otorgándoles un significado colectivo que fortalece su identidad cultural y su sentido de pertenencia.

Este proceso de construcción del sentido de lugar está intrínsecamente ligado a las experiencias vividas por las personas en esos espacios. Almeida et al. (2018) destacan que el sentido de lugar no es un fenómeno estático, sino que se desarrolla y se reconfigura constantemente a medida que los individuos interactúan con su entorno y reinterpretan los significados asociados a él, en función de sus necesidades, emociones y contextos sociales. Así, el sentido de lugar se va nutriendo de las vivencias cotidianas, de las historias compartidas, de los recuerdos y de los significados culturales que las comunidades atribuyen a los espacios que habitan. En el caso de la comunidad sorda, esta construcción se ve enriquecida por la particularidad de su percepción visual y su forma de comunicarse, lo que les permite experimentar su entorno de una manera sensorialmente diferente, pero igualmente válida y significativa.

La relación de los miembros de la comunidad con el espacio que habitan se basa también en un proceso colectivo que involucra no solo la experiencia individual, sino también la interacción y el intercambio de significados dentro del grupo. Martínez Zampa (2007) argumenta que el sentido de lugar se forma a través de las experiencias compartidas, donde el territorio se convierte en un espacio de construcción de la identidad colectiva. Esta visión colectiva es crucial en comunidades como la sorda, donde el espacio no solo se entiende desde una perspectiva personal, sino que se comparte y se resignifica de manera conjunta. A través de esta interacción social y cultural, los miembros de la comunidad no solo fortalecen su sentido de pertenencia, sino que también contribuyen a la creación de un entorno de apoyo mutuo y solidaridad, basado en la comprensión compartida del lugar que habitan.

El sentido de lugar, además de ser un proceso simbólico y emocional, tiene implicaciones muy concretas en la gestión del territorio y en la planificación urbana. Según Napier *et al.* (2016), comprender cómo las

comunidades perciben y se relacionan con su entorno es fundamental para diseñar políticas públicas y estrategias de desarrollo que respondan efectivamente a sus necesidades y expectativas. En el caso de la comunidad sorda, la resignificación del territorio a través del sentido de lugar les permite ser actores activos en la toma de decisiones sobre su entorno, garantizando que sus necesidades y derechos sean reconocidos y que los espacios que habitan sean diseñados de manera inclusiva. Esta perspectiva inclusiva no solo mejora la accesibilidad de los espacios públicos, sino que también promueve la equidad en la distribución de recursos y servicios, facilitando la integración plena de la comunidad sorda en la vida social, cultural y económica de la región.

Castillo, R. (2016) también resalta que el sentido de lugar, cuando se construye de manera participativa y consciente, se convierte en un recurso clave para la sostenibilidad y el desarrollo local. En este sentido, la comunidad sorda, al resignificar los espacios que habita, no solo fortalece su identidad colectiva, sino que también contribuye al proceso de preservación del patrimonio cultural y natural de la región. La integración de esta comunidad en los procesos de planificación territorial no solo enriquece la diversidad de perspectivas, sino que también facilita la creación de un espacio compartido que refleje las necesidades de todos los habitantes, sin excluir a ninguna de las partes involucradas. Al dotar a la comunidad sorda de un lugar activo en la toma de decisiones sobre su entorno, se fomenta una participación más equitativa y justa, lo que lleva a una mayor cohesión social y a un sentido de comunidad más profundo.

Este enfoque inclusivo del sentido de lugar tiene también un impacto directo en la creación de territorios más resilientes y sostenibles. La resignificación de los espacios a través del sentido de lugar permite que las comunidades se apropien de su entorno de manera responsable, desarrollando un compromiso con la protección y conservación de los recursos naturales. Como señala Escobar (2011), este proceso de resignificación no solo tiene un valor simbólico, sino que también promueve la acción colectiva y el cuidado del patrimonio natural y cultural. En un contexto global donde los desafíos ambientales son cada vez mayores, el sentido de lugar se convierte en un motor para la construcción de territorios sostenibles, donde las personas se reconozcan como parte de un sistema complejo y equilibrado, y donde la relación con la naturaleza sea vista como una responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva, el sentido de lugar es un componente esencial para la resignificación del territorio, ya que vincula las dimensiones físicas, emocionales y culturales del espacio. A través de este proceso, las comunidades, como la sorda, no solo reconfiguran su relación con el entorno, sino que también fortalecen su identidad colectiva, promueven la inclusión social y contribuyen al desarrollo sostenible de sus territorios. Este enfoque, que integra la visión individual con la experiencia colectiva, permite crear espacios más inclusivos, participativos y resilientes, donde todas las voces son escuchadas y todas las perspectivas son consideradas en la construcción de un futuro compartido.

Tercer eje: resignificación del territorio

La resignificación del territorio es un concepto clave en el estudio de las relaciones entre las comunidades y los espacios que habitan. Este proceso implica no solo la reconfiguración física de los territorios, sino una transformación profunda en los significados y valores que las personas y las comunidades otorgan a esos espacios. En este sentido, la resignificación busca trascender la mera ocupación del suelo y generar una relación más significativa y consciente con el entorno, reconociendo que los territorios no son solo espacios geográficos, sino lugares cargados de historia, cultura, emociones y símbolos compartidos. Según Vargas (2020), la resignificación del territorio puede entenderse como un proceso de reconstrucción del tejido social y territorial, orientado hacia la construcción de una identidad colectiva que no solo se construye a través de las relaciones sociales, sino también a partir de la conexión profunda con el lugar que se habita. Este proceso tiene como objetivo crear una cultura territorial que equilibre las actividades humanas con las necesidades del medio ambiente, permitiendo que las personas asuman una responsabilidad compartida sobre la conservación y el cuidado de los recursos naturales.

En el ámbito de la sostenibilidad, Casanova (2017) señala que la resignificación del territorio es esencial para la construcción de territorios sostenibles, ya que implica reconfigurar los espacios de tal manera que se logre una integración armónica entre los componentes humanos, sociales y ambientales. Esta integración es clave para lograr lo que Arreola y Saldívar (2017) llaman "el buen vivir", un concepto que promueve el bienestar colectivo y la paz, pero que no se basa en el consumo ilimitado

de recursos, sino en la creación de un equilibrio entre los seres humanos y el medio ambiente. Para estos autores, la resignificación territorial se convierte en un proceso esencial para la construcción de territorios más seguros, saludables y pacíficos, donde las comunidades no solo se apropian de los espacios, sino que también se vinculan de manera responsable y respetuosa con los servicios ecosistémicos que les rodean.

Abadía (2022) refuerza esta visión al argumentar que la resignificación del territorio debe abordarse de manera holística. Esta visión integral del territorio reconoce que los espacios no son solo elementos físicos, sino que están impregnados de significados culturales, sociales y simbólicos que los transforman en lugares de interacción, aprendizaje y reflexión colectiva. La resignificación, en este sentido, no solo implica un cambio en la percepción del espacio, sino también en las prácticas cotidianas que los habitantes realizan en él. Al redefinir las relaciones entre los habitantes y los territorios que ocupan, la resignificación del territorio se convierte en un proceso que involucra tanto la memoria histórica como la adaptación a los cambios contemporáneos, permitiendo que las comunidades se conecten de manera más profunda con su entorno y con las generaciones futuras.

Un aspecto clave en el proceso de resignificación del territorio es el modelo de desarrollo que se adopte. La OCDE (2019) sostiene que la resignificación debe orientarse hacia la construcción de comunidades inclusivas, resilientes y sostenibles, lo que requiere la implementación de políticas públicas que garanticen la protección del patrimonio natural y cultural. Estas políticas deben estar diseñadas para reducir el impacto ambiental, especialmente en las regiones que enfrentan mayores desafíos socioeconómicos, como aquellas que tienen altos índices de pobreza y desigualdad (Espinoza, 2020; Quispe, 2017). En muchas regiones de América Latina y el Caribe, la falta de una identidad ambiental sólida ha dificultado la creación de territorios sostenibles e inclusivos. Irigorri *et al.* (2021) señalan que los territorios han quedado relegados a un plano superficial en el imaginario social, sin una visión clara de cómo la identidad ambiental puede ser un motor para generar territorios más justos e igualitarios, donde se promuevan acciones eficientes hacia la seguridad alimentaria y el cuidado del medio ambiente.

En el ámbito educativo, el proceso de resignificación del territorio enfrenta desafíos relacionados con los modelos de enseñanza

tradicionales. Según Carbajal (2019), los modelos pedagógicos actuales a menudo se centran en métodos poco participativos y no ofrecen oportunidades de aprendizaje significativo que permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico. En este contexto, la resignificación del territorio también se relaciona con la necesidad de un cambio de mentalidad tanto en los educandos como en los docentes, para que los métodos de enseñanza sean más inclusivos y fomenten la participación activa en la resolución de problemas reales que afectan a las comunidades. Velázquez (2023) resalta que es fundamental que la educación sobre la identidad ambiental y el sentido de lugar trascienda el ámbito de las ciencias naturales, extendiéndose a todas las disciplinas del conocimiento. Esta visión interdisciplinaria es esencial para desarrollar un enfoque más integral que permita a los estudiantes comprender los problemas territoriales desde diversas perspectivas, involucrando tanto las ciencias sociales como las ciencias naturales y promoviendo un aprendizaje colaborativo y autónomo.

Además, como sostienen Lisvel (2023) y Casanova (2017), la transdisciplinariedad es un aspecto crucial en la resignificación del territorio, ya que permite integrar diferentes saberes y enfoques para abordar los problemas complejos que enfrentan las comunidades. La resignificación del territorio no se limita a un cambio en la forma en que entendemos los espacios geográficos, sino que también implica un cuestionamiento de las relaciones sociales, económicas y culturales que prevalecen en esos espacios. En este sentido, el proceso de resignificación debe ir más allá de las prácticas educativas tradicionales, involucrando a las comunidades en la creación de soluciones adaptadas a sus realidades específicas. Este enfoque no solo promueve una comprensión más profunda de los problemas territoriales, sino que también fomenta la creatividad y la innovación, al integrar diversos conocimientos y experiencias.

Desde esta visión, la resignificación del territorio debe ser vista como una oportunidad para repensar la forma en que nos relacionamos con los recursos naturales y el medio ambiente. A medida que las comunidades se apropian de sus territorios, se generan nuevas formas de gestión que no solo buscan la preservación de los recursos, sino también la creación de territorios más equitativos y sostenibles. La integración de las diferentes perspectivas en este proceso, como lo señalan Escobar (2011) y Lisvel

(2023), es esencial para lograr un cambio profundo en las relaciones entre los seres humanos y su entorno. La resignificación del territorio no solo transforma los espacios físicos, sino también las relaciones sociales, promoviendo un desarrollo más justo, inclusivo y respetuoso con el medio ambiente.

Conclusiones finales

La resignificación del territorio constituye un proceso complejo y multifacético que va más allá de la reconfiguración física de los espacios geográficos, abarcando también la transformación de los significados culturales, sociales y emocionales que las comunidades atribuyen a esos lugares. A lo largo de este trabajo, se ha argumentado que este proceso de resignificación está estrechamente vinculado con la construcción de la identidad ambiental y el sentido de lugar, los cuales juegan un papel fundamental en la relación que los individuos y las comunidades establecen con su entorno.

La identidad ambiental, como se ha destacado en las contribuciones de autores como Castillo, R. (2016) y Martínez Zampa (2007), emerge a partir de las interacciones cotidianas entre las comunidades y su entorno. En el caso específico de la comunidad sorda de Neiva, esta identidad se configura a través de una interacción viso-gestual que no solo les permite interpretar el territorio, sino también resignificarlo, dotándolo de significados culturales y simbólicos que refuerzan su vínculo con el espacio que habitan. Este proceso de resignificación no solo fortalece el sentido de pertenencia, sino que también impulsa la adopción de prácticas responsables hacia la conservación y gestión de los recursos naturales, lo que contribuye de manera significativa al desarrollo sostenible del territorio.

Por otro lado, el sentido de lugar, como señalan Almeida et al. (2018) y Martínez Zampa (2007), no es un fenómeno estático, sino un proceso dinámico que se construye colectivamente a través de las experiencias y vivencias compartidas. En la comunidad sorda de Neiva, este sentido de lugar se ve enriquecido por la particularidad de su percepción visual y la forma en que se comunica, lo que les permite dotar al espacio de significados profundamente personales y colectivos. Este vínculo emocional con el territorio fortalece la cohesión social, fomentando la

participación activa de la comunidad en la toma de decisiones sobre la gestión de su entorno. Como resultado, el sentido de lugar se convierte en una herramienta clave para la creación de territorios más inclusivos, equitativos y sostenibles, en los cuales las necesidades de todos los habitantes, independientemente de sus condiciones sensoriales o culturales, sean consideradas.

La resignificación del territorio, tal como se ha expuesto, requiere un enfoque holístico e interdisciplinario que integre diversas perspectivas y conocimientos. Este enfoque, defendido por autores como Velázquez (2023) y Lisvel (2023), permite abordar los desafíos territoriales de manera integral, considerando no solo las características físicas y ecológicas del espacio, sino también los aspectos sociales, culturales y económicos que influyen en su configuración. La transdisciplinariedad, por tanto, se presenta como un elemento esencial en la resignificación del territorio, permitiendo la integración de diferentes saberes y enfoques para generar soluciones adaptadas a las realidades locales, al mismo tiempo que se fomenta la participación activa de todas las partes interesadas en el proceso de transformación.

Es crucial entender que la resignificación del territorio no se limita a un cambio físico en los espacios, sino que también implica una reconfiguración de las relaciones sociales y culturales que los habitan. A través de la integración de las perspectivas y las voces de las comunidades, particularmente aquellas que han sido históricamente marginalizadas, como la comunidad sorda, es posible generar territorios más inclusivos, justos y sostenibles. Este proceso demanda un cambio de mentalidad en los individuos y en las instituciones, reconociendo la importancia de valorar las particularidades sensoriales, culturales y sociales que cada comunidad aporta al territorio.

Referencias Bibliográficas

- Abadía Sánchez, H. (2022). *Resignificación del territorio y su identidad cultural a través de la gestión, uso y apropiación de la marca Paisaje Cultural Cafetero por parte de los usuarios y beneficiarios de esta (empresarios del café y turismo y población del territorio)*. Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 1-252. doi:<https://www.tdx.cat/handle/10803/687797#page=1>
- Almeida, M., Angelino, M., Strada, V., Acosta, S. & Sosa, E. (2018). *Cartografiar historias, potenciar el reconocimiento*. *Educación y Vínculos*, 1(1), pp. 88-

-
101. <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Almeida-et-al.pdf>
- Arreola Muñoz, A. & Saldívar Moreno, A. (2017). De Reclus a Harvey, la resignificación del territorio en la construcción de la sustentabilidad. *Región y Sociedad*, 1(68), pp. 223-258. doi:<https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v29n68/1870-3925-regsoc-29-68-00223.pdf>
- Carbajal Padilla, P. (2019). *Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis*. Repositorio Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 52-81. doi:https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Carbajal-5/publication/316617159_Educacion_para_una_convivencia_democratica_en_las_aulas_Tres_dimensiones_para_su_analisis/links/5a317aa8458515afb6617a04/Educacion-para-una-convivencia-democratica-en-las-aulas
- Castillo, R. (2016). La inclusión educativa de personas sordas en contextos ambientales: Retos y oportunidades. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 14(2), pp. 165-180.
- Casanova Ortiz, E. (31 de Octubre de 2017). *La resignificación del territorio como una posibilidad de construir identidad*. Obtenido de Sociedad-Espacio-Naturaleza.
- Cruz Herrera, L. (2020). *Lineamientos para la resignificación de la educación ambiental en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva, Huila, con enfoque de identidad con el territorio y articulación de la escuela con el entorno regional*. Repositorio de la Universidad Surcolombiana, pp. 1-199.
- Díaz QOsorio, M., Pulgarín Osorio, Y., Páez Calvo, A. & Ovalle Garay, J. (2022). Resignificación del patrimonio cultural en bordes urbano. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 32(1), pp. 247-260. doi:<https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n1.96008>
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y pensamiento*, 30(58), pp. 278-284.
- Esponiza, R. (2020). Desarrollo endógeno sostenible de regiones interfronterizas. La región de la guajira- Colombia y el municipio de la Guajira Venezuela. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 1(2), pp. 70-93. doi:<https://doi.org/10.1756>
- Fernández, Zabaleta. (2022). Espacios de inclusión: Integración cultural para la comunidad sorda. *Social Science Review*, 12(4), pp. 301-315.1/ree. v2020n2.5
- Garzón Benavides, B. (2022). Resignificación del territorio: protegemos lo que conocemos. *Travesías Investigativas*, 1(1), pp. 53-64. doi:<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/17685/11983>
- Gómez Fierro, W. & Peralta Velosa, M. (2021). Resignificar la enseñanza de las ciencias naturales: reflexión en tiempos de pandemia. *Revista Erasmus*, 6(1), pp. 78-95. doi:<https://doi.org/10.25054/2590759X.3644>

-
- Iragorri rojas, L., Ceballos Gutiérrez, M. & Taborda Gómez, V. (2021). *Avances, desafíos y tensiones de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en América Latina*. Tecnológico de Antioquía Institución Universitaria, pp. 1-78. doi:<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2188>
- Lisvel Hernández, F. (2023). Educación ambiental y desarrollo sustentable: Entramado teórico transdisciplinario de la praxis docente. *Revista Transdisciplinaria del Saber*, 1(5), pp. 579-899. doi:<http://revistas.unelvez.edu.ve/index.php/rtsa/article/view/2069/1853>
- Napier, J., McKee, R. & Goswell, D. (2016). *Sign Language Interpreting: Theory and Practice in Australia and New Zealand*. Federation Press.
- OCDE. (2019). Hacia ciudades incluyentes, el ODS 11 y el reto de la segregación socioespacial en América Latina. *Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe*, pp. 1-27. doi:<https://cods.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2019/12/Documento-CODS-Ciudades-Sostenibles.pdf>
- Quispe Fernandez, G. (2017). Visiones del desarrollo endógeno desde las comunidades locales. *Revista Perspectivas*, 1(37), pp. 1-78. doi:http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1994-37332016000100006&script=sci_arttext
- Sánchez Cuevas, G. (15 de Noviembre de 2022). *¿Qué son las relaciones verticales y horizontales?*. Obtenido de La mente es maravillosa: <https://lamenteesmaravillosa.com/que-son-las-relaciones-verticales-y-horizontales/>
- Santos, B. de S. (2018). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge.
- Vargas Giraldo, A. (2020). *Resignificando el desarrollo y el territorio: una mirada desde la reconstrucción del tejido social y la territorialidad en la Vereda Arenosas del Municipio de San Carlos entre los años 2013-2019*. Repositorio de la Universidad de Antioquia, pp. 1-117. doi:https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15152/7/VargasAndres_2020_Resignifaci%C3%B3nDesarrolloTerritorio.pdf
- Velázquez, A. (2023). Ciencias, raíces y desafíos transdisciplinarios ambientales emergentes. *Revista científica ProQuest*, 48(9), pp. 437-450. doi:<https://www.proquest.com/openview/be1b812eba7f8a50915e210cf1ed7369/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27688>