PEDAGÓGICAMENTE

Revista de Práctica Pedagógica Investigativa

Programa de Formación Complementaria

Escuela Normal Superior del Quindío

PEDAGÓGICAMENTE

Revista de Práctica Pedagógica Investigativa

ISSN: 2805-6981

EDICIÓN No 5
2022

Rector:
Luis Antonio Cobaleda Garay

Coordinadora:
Maricel Restrepo Nasayó

Comité Editorial
Ligia Marcela Vega Acevedo
Miriam Lucia Aguilar Díaz
Adiela Torres Silva

Docentes Asesores
David Mauricio Giraldo Gaviria
Maria Eugenia Maldonado
Clarena María Marín Romero
Giovanny Hernández Osorio
Indira Carolina Arias Vinasco
Sara Milena Castañeda Díaz
Katherine Bustamante

Diseño y Diagramación
Carlos Mario Londoño Gomez
ARTEIMAGEN / DISEÑO Y PUBLICIDAD

Editorial
Escuela Normal Superior del Quindío
Todos los Derechos Reservados
Armenia, Quindío

Contacto
Maricel Restrepo Nasayó
E-mail: Coordinadormarrestrepo@ensq.edu.co
Celular: 310 833 0433

INTRODUCCIÓN

La editorial Escuela Normal Superior del Quindío, presenta la cuarta versión de la revista Pedagógicamente, la cual fue creada desde el 2014, con el propósito de divulgar los resultados de los ejercicios investigativos que se realizan al interior del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío. Este proceso se ha venido fortaleciendo y transformando desde una postura rigurosa investigativa, la cual parte de los macroproyectos de investigación dirigidos por docentes que han tenido trayectoria y experiencia en la práctica pedagógica e investigación y se rige a partir de parámetros establecidos institucionalmente para el momento de escritura.

Para el año 2020, a nivel mundial se generó la pandemia por coronavirus (COVID-19) la cual generó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En el campo de la educación esta emergencia dio lugar al cierre masivo de todas las actividades presenciales de las instituciones educativas, de la cual la Escuela Normal Superior del Quindío hizo parte. Por tal motivo, se establecieron otros criterios para el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa, insumo fundamental para la escritura de los artículos de reflexión de la presente revista.

Es así, como se decidió establecer la práctica pedagógica investigativa a través de la llamada educación remota de emergencia, en la cual se incorporaban estrategias virtuales, con plataformas que permitían encuentros sincrónicos y asincrónicos y de la cual los estudiantes del Programa de Formación Complementaria hicieron parte. De esta manera, se determinó que los procesos investigativos se enfocaran en estas estrategias, herramientas y didácticas emergentes de la educación remota de emergencia determinada por la pandemia.

Por lo anterior, la presente revista divulga artículos relacionados con los procesos de Práctica Pedagógica Investigativa en torno a: 1) Procesos de producción de escritura en diferentes géneros; 2) La lúdica como estrategia en la educación campesina y rural; 3) Herramientas didácticas en las matemáticas como estrategias en el aprendizaje; 4) Los DUA como promotores de aprendizajes en el aula; 5) La memoria histórica como promotor del pensamiento crítico en el aula; 6) El desarrollo del pensamiento autónomo en la pandemia y 7) Diferentes estrategias para potenciar el aprendizaje del inglés en la básica primaria. Todos estos ejercicios de investigación centraron sus búsquedas en una categoría emergente denominada educación remota de emergencia con la intención de rastrear los avances en materia de educación en tiempos de crisis.

Como cada versión de la revista, nuestro agradecimiento como casa editorial a los líderes de este

proceso de divulgación: maestros investigadores, maestros en formación, docentes involucrados en la corrección de estilo, coordinadores y, por supuesto, a los maestros de básica primaria que abren sus puertas del aula virtual o presencial para poder observar o poner en práctica todo lo correspondiente a los macroproyectos que ayudan a fortalecer y transformar, no solo la reflexión de los maestros en formación, sino avanzar como institución formadora de maestros en la búsqueda de las necesidades educativas del contexto.

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDAD DE FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS 1
Vanessa Ortiz Arteaga

ENSEÑANZA REMOTA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN AMBIENTES VIRTUALES 9
Kevin López Ríos - Johana Quintero Pabón

CONEXIÓN LÚDICA Y NEUROPEDAGOGÍA: UNA MIRADA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y POSTURAS TEÓRICAS 19
Paula Andrea Patiño Salazar - Brayan Alexander Narvaez González

LA LÚDICA COMO MOTOR QUE FAVORECE EL DESARROLLO HUMANO, LA DIVERSIÓN Y EL DESCANSO TERAPÉUTICO. 29
Maria Fernanda Avilés Gómez - Valeria Ramírez Ramírez

LA IMPORTANCIA Y BENEFICIOS GENERADOS POR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN PRIMARIA EMPLEANDO LINGUMI. 37
Valeria González Bedoya - Stephania López Galvis

EL IMPACTO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 43
Luisa María Aristizabal Oliveros - Angie Daniela Bustamante Serna

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL EN LA ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS 47
Danna Zamira Quintero Henao - Marcela Calvache Garcia

LOS RELATOS CRUZADOS: UNA METODOLOGÍA PARA REVOLUCIONAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 55
Daniela Rodríguez Giraldo

LA MEMORIA HISTÓRICA EN CONJUGACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO: LAS LLAVES DE UNA COSMOVISIÓN 61
Gabriela Ruiz Alcalde - Jader Henao Ortiz

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA: ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS SOLICITADOS EN LA BÁSICA PRIMARIA 67
Angie Viviana Sánchez Giraldo - Luisa Fernanda Sánchez Giraldo

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN LA EDUCACIÓN DE BÁSICA PRIMARIA 73
Raquel Echeverri Ramírez - Andrea Natalia Hurtado Garzón

Pág.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE UNA OPCION PARA MINIMIZAR LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE 81
Gloria Alejandra Benítez Maya - Jenifer Buitrago Guarín

ENTORNOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE A PARTIR DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE 87
Karen Tatiana Castrillón Arias - María José Castañeda González

EL TRABAJO COOPERATIVO ENTRE DOCENTES A PARTIR DEL DUA UN APORTE AL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES 95
Laura Juliana Cañas Olaya - Maria Camila Reina Mosquera

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: POSIBILIDAD PARA DAR RESPUESTA ALA DIVERSIDAD EN EL AULA 103
Leidy Tatiana Piñeros Villegas - Stephany Sánchez Daza

UNA PROPUESTA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS 111
Mary Nelcy Mosquera Romero - Nataly Andrea Ramos Contreras

ESQUEMA MULTIPLICATIVO: UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN LAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS 117
Alejandra Ayala Álvarez - Valentina Oliveros Ceballos

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDAD DE FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

PROJECT-BASED LEARNING AND TECHNOLOGICAL TOOLS: OPPORTUNITY TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN ENGLISH

Vanessa Ortiz Arteaga[1]

Resumen

A continuación, se pretende brindar información correspondiente a las ventajas que resultan de utilizar metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y herramientas tecnológicas como los libros digitales, para fortalecer las habilidades comunicativas de la lengua extranjera inglés. Es por esto que el objetivo principal es considerar los beneficios que trae consigo el uso de estrategias innovadoras durante la pandemia ocasionada por el Covid-19. El mayor desafío es que el proceso de enseñanza-aprendizaje, impulse la formación de seres integrales y competentes, capaces de desenvolverse en el mundo actual con una posición crítica. Teniendo como referencia, premisas de autores como Kilpatric, Ausubel y Krashen, quienes proponen distintas metodologías sobre el aprendizaje de los estudiantes con respecto de una lengua extranjera, se presenta la definición de conceptos como enseñanza remota. Por otra parte, se exponen tres ámbitos relacionados con el tema: 1) La comprensión lectora como potenciador de una lengua extranjera; 2) El aprendizaje basado en proyectos como movilizador del aprendizaje del inglés; 3) Las herramientas tecnológicas: oportunidad de aprendizaje de una lengua extranjera durante la enseñanza remota de emergencia. De esta manera, se incita a la constante profesionalización docente, por medio de estrategias que permitan desarrollar el interés de los estudiantes por aprender una lengua extranjera.

Palabras claves: Lengua extranjera, inglés, Aprendizaje basado en proyectos, comprensión lectora, libros digitales.

Abstract

Next, it is intended to provide information corresponding to the advantages that result from using methodologies such as project-based learning (PBL) and technological tools such as digital books, to strengthen the communication skills of the English foreign language. This is why the main objective is to consider the benefits that the use of innovative strategies brings with it during the pandemic caused by Covid-19. The biggest challenge is that the teaching-learning process promotes the formation of comprehensive and competent beings, capable of managing in today's world with a critical position. Taking as reference, premises of authors such as Kilpatric, Ausubel and krashen, who propose different methodologies on student learning. Likewise, the definition of concepts such as remote teaching is presented. On the other hand, three areas related to the subject are exposed: 1) Reading comprehension as an enhancer of a foreign language; 2) Project-based learning as a mobilizer of English learning; 3) Technological tools: opportunity to learn a foreign language during emergency remote teaching. In this way, the constant professionalization of teachers is encouraged, through strategies that allow students to develop their interest in learning a foreign language.

Keywords: Foreign language, English, Project-based learning, reading comprehension, digital books.

[1] Escuela Normal Superior del Quindío-Programa de Formación Complementaria
Normalista superior, bachiller académico, perteneciente al macroproyecto pedagógico:
Desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés a través del enfoque basado en proyectos para la enseñanza remota de emergencia.
Correo: pfc.vanortiz@ensq.edu.co

Introducción

En la actualidad se evidencia de múltiples formas la ineludible necesidad e importancia que tiene aprender una lengua extranjera, siendo este aprendizaje el punto de partida que permita el acceso a oportunidades de avanzar, no solo en el campo personal y profesional, sino también en el laboral. Según Chacón (2010) "la cantidad de trabajadores con dominio del inglés aún es insuficiente para el mercado laboral" (p.202). Debido a esto, las personas no logran aplicar, ni acceder, a muchas de las opciones que brindan otros países para ingresar a su mercado laboral, los cuales cuentan con grandes beneficios para aquellos que logran alcanzar dichas oportunidades. En el caso de la educación, el aprendizaje de una lengua extranjera se ha convertido en un desafío para las instituciones, quienes buscan impulsar dicho aprendizaje desde la básica primaria; es por esto que, considerar el uso de estrategias innovadoras como los libros digitales, se convierte en una oportunidad de impulsar el bilingüismo, sin que denote una imposición u obligación a los estudiantes.

Para que el aprendizaje de una lengua extranjera tenga el impacto necesario en la vida de los estudiantes, es preciso tener en cuenta que "El aprendizaje significativo de los estudiantes depende en gran parte del conocimiento previo" (Malavé, 1996, p.4), es por esto que el papel del docente en dicho aprendizaje se convierte en el principal puente para que los nuevos conocimientos sean realmente significativos y se queden arraigados en los estudiantes. De este modo, es imperante mencionar los aportes de algunos autores en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjeras, como lo son Kilpatrick, Ausubel y Krashen, quienes permiten entender que el modelo en el que el docente mediaba el aprendizaje por medio del discurso y la memorización, ha evolucionado y logrado poner en primer lugar al estudiante, como individuo que posee sus propios conocimientos y experiencias, las cuales se convierten en una base que resulta útil al momento de conseguir la adquisición y el aprendizaje de nuevos saberes.

Así pues, teniendo en cuenta algunas metodologías que han generado un impacto positivo al momento de aprender de una manera efectiva el idioma inglés, se hace necesario resaltar el aprendizaje basado en proyectos, según lo citado por Rekalde (2015), "tiene sus raíces en el modelo constructivista que evolucionó a partir de las investigaciones, entre otros, de Dewey (1997), Ginsburg y Opper (1987) y Vygotsky (1962), considerando el aprendizaje el resultado de construcciones mentales, al ir construyendo nuevas ideas, basándose en conocimientos actuales y previos (Dole, Bloom y Kowalske, 2016)". Es decir, el aprendizaje no es solamente lo que se conoce como nuevo, sino también todo aquello que ya se sabe. Siguiendo el mismo hilo conductor, se hace referencia a que "En el Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrollan actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante." (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999) así pues, el estudiante es el centro del aprendizaje, quien abarca conocimientos que ya tiene y que se potencian a través del tiempo; en el caso del inglés como lengua extranjera, se puede afirmar que el uso y aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), resulta óptimo para la implementación de nuevas estrategias que consoliden y solidifiquen los saberes que se pretenden enseñar.

Con lo anterior, se plantea como una de esas estrategias, implementar herramientas tecnológicas como lo son los libros digitales, junto al ABP, durante eventos inesperados como lo es la pandemia, los cuales tienden a generar un impacto positivo en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas del idioma inglés, en estudiantes de básica primaria. Así pues, una de las falencias que resulta evidente en los estudiantes en el proceso de aprender una lengua extranjera, es la baja comprensión lectora; partiendo de que esta problemática también se enmarca en la lengua materna, al momento de extrapolarla con el idioma inglés, es evidente que se presenta un mayor grado de dificultad. Lo anterior debido a que, si la costumbre de leer es evidentemente muy baja, al comparar esto con la lectura en otro idioma, es casi inexistente.

Por consiguiente, se hace inminente la importancia que tiene hoy en día, llevar al aula estrategias que permitan reforzar esta habilidad lingüística en los estudiantes, teniendo como principal objetivo involucrar la lengua extranjera inglés, considerando que no solo es el aprendizaje gramatical el que denota, sino también otros aspectos, como lo son culturas, expresiones, diversidades, que se pueden llegar a comprender a raíz de una práctica constante. Por lo anterior, la implementación de las herramientas tecnológicas, como los libros digitales, llegan a ser un instrumento sumamente provechoso para que los estudiantes desarrollen e incrementen su habilidad de comprensión lectora en inglés, puesto que se potencian las competencias lingüísticas al tener un contacto directo con el idioma.

La comprensión lectora como potenciador de una lengua extranjera.

Una de las problemáticas que es evidente en las personas a nivel mundial, es la baja comprensión lectora que poseen. Esto debido a que, en el transcurso de su vida personal y a su vez escolar, lamentablemente no se ejemplificó y/o incentivó la práctica de la lectura por gusto, sino más bien como una obligación, acarreando así, un desánimo e incluso un rechazo por la lectura. Así pues, se hace notoria la necesidad que se tiene de abordar esta situación, contando principalmente con la escuela y los docentes, como mediadores de dicho proceso, buscando generar un impacto en la vida de los estudiantes y ellos a su vez, en la vida de sus familiares.

Se puede tomar como un factor determinante en esta problemática, la importancia que se brinda al código escrito o decodificación, dejando así la comprensión lectora un lugar por debajo de la misma, como lo mencionan Paris y Paris (2003) “Decodificar permite comprender”. Según lo anterior, se asume que en el momento en que los niños durante sus primeros años escolares adquieren la decodificación, automáticamente se deriva de la misma, la capacidad de comprender; sin embargo, es sólo años más adelante que se logra evidenciar las falencias en dicha habilidad lingüística (Silva. 2014). De este modo, es sustancial tener claridad con respecto a la manera en que se plantean ambos aspectos, ya que, aunque van ligados el uno del otro, se deben abordar de manera independiente.

En el caso de Colombia, en los últimos años, se ha evidenciado un bajo nivel de comprensión lectora, tanto en lengua materna como en lengua extranjera; esto, teniendo en cuenta que el dominio del inglés en nuestro país es precario. Sin duda, esta situación influye de diferentes maneras en los desempeños cognitivo, social y personal (Gómez, 2015), poniendo como manifiesto, una urgente intervención por parte de todos los partícipes del proceso de aprendizaje de los niños. Por lo anterior y buscando el fortalecimiento de esta lengua extranjera, el MEN estableció el Programa Nacional de Bilingüismo en el año 2004, buscando precisamente, mejorar la calidad de enseñanza del inglés, así como fomentar el aprendizaje del mismo. De tal manera, en el caso de los docentes, es necesario optar por las múltiples herramientas a las que se tienen acceso hoy en día, sabiendo que estas mismas, son de utilidad tanto para docentes como para estudiantes.

Así pues, es importante destacar lo que menciona Medina, et al. (2013), que, durante los primeros años de vida de los niños, en especial la etapa escolar, se presenta el aprendizaje y desarrollo de sus habilidades comunicativas. A raíz de esto, es de carácter necesario implementar la enseñanza del inglés durante este tiempo junto con su lengua materna, debido a que el niño aprenderá de una manera más natural y beneficiosa; puesto que, durante ese lapso, es que los niños tienen una mayor probabilidad de aprender a comparación de una persona adulta. De este modo, conviene subrayar que, si durante los primeros años de vida escolar de los niños se potencia e incentiva de manera correcta la lectura en su lengua materna, esta traerá consigo el desarrollo evolutivo de la comprensión lectora, posibilitando así, de una manera acertada y a su vez potencial, el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

El aprendizaje basado en proyectos como movilizador del aprendizaje del inglés.

En la actualidad, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) cuenta con una amplia aplicación en diferentes áreas del conocimiento; una de ellas es la enseñanza de una lengua extranjera, vinculando a ésta la lengua materna. Esta metodología permite a los estudiantes de una manera innovadora, abordar temas en conjunto, buscando dar solución a situaciones que ocasionalmente se presentan en su contexto. Según Kilpatrick (1967), el aprendizaje debe basarse en la práctica e investigación de los estudiantes, siendo de esta manera, investigadores y educadores de sí mismos. De este modo, se hace necesario mencionar que aun y para los docentes más experimentados, es un completo reto lograr mantener a un estudiante motivado. Lo cual permite que el ABP, se convierta en una metodología de gran interés y sobre todo aplicabilidad. Por otra parte, cabe resaltar que una de las características principales del mismo, está enfocado en la acción.

Según lo citado por Martín., & Rodríguez. (2015) "Thomas (2000), señaló como necesario estudiar los efectos sobre la motivación en el aprendizaje del estudiante y cómo los Proyectos de Trabajo pueden influenciar en sus orientaciones motivacionales". Es decir que, por medio del ABP, se lograría redireccionar la manera en que los estudiantes visualizan no solamente a sus docentes, sino también sus clases, provocando un impacto positivo en esa transformación del pensamiento. Así pues, la implementación de esta metodología en el aula de clase, se puede considerar como una oportunidad de incursionar en una parte compleja del estudiante, como lo es el continuo interés y motivación por una lengua extranjera; teniendo acceso a lo que realmente le llama la atención y que permite, sea un movilizador de su propio aprendizaje por medio de la acción, la investigación y la transversalización de los conocimientos, en este caso el idioma inglés.

Posiblemente los estudiantes al iniciar el acercamiento a esta nueva metodología, se sientan abrumados o tengan cuestionamientos frente al cómo se podrán acoplar a esta condición, pero a medida que se vean inmersos en su nueva realidad y a la manera en que se presenta el contenido en inglés de los temas por aprender, encontrarán una forma diferente de ver la enseñanza, permitiendo generar en ellos un mayor interés y a su vez, facilitando la transformación de los conocimientos que ya tienen, conectándolos con la novedad en la que están presentes, fortaleciendo las habilidades lingüísticas de manera progresiva y por ende, fomentando en los estudiantes el interés y la motivación que se requieren durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por medio de su autonomía y acción frente a la solución de problemas y la transversalización que se presenta con las demás áreas.

Las herramientas tecnológicas: oportunidad de aprendizaje de una lengua extranjera durante la enseñanza remota de emergencia.

A raíz del confinamiento ocasionado por la pandemia durante el brote de Covid-19, el uso de elementos tecnológicos se trasladó a la cotidianidad de los seres humanos, especialmente en el área educativa, cambiando de manera imprevista la forma en que se concebía hasta ese momento el proceso de enseñanza aprendizaje. Incluso las rutinas más simples, se vieron mediadas por el uso de la tecnología. Con base en esto, los docentes, en un intento por conservar la interacción y cercanía que usualmente existe en el aula, llevaron a cabo la implementación de plataformas que permitieran dicha mediación, algunas de ellas son Meet, Zoom, Teams, Skype, entre otras. A partir de allí, surge la enseñanza remota, como un nuevo concepto en el área educativa.

Es pues, la enseñanza remota, el uso de herramientas digitales que se articulan a la enseñanza, teniendo como eje principal, dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera ininterrumpida, siendo el docente quien modele, guía y supervisa el mismo. Según Picón (2020):

> Al igual que en la presencialidad, el docente es un elemento indispensable en el proceso educativo, solo que, en la modalidad

> remota, la formulación de una propuesta pedagógica requiere de un sistema de acompañamiento distinto, en el que los materiales didácticos no son simples medios auxiliares, sino elementos fundamentales para el proceso enseñanza-aprendizaje. (p.16).

Así pues, el docente, la enseñanza remota y las estrategias didácticas, se complementan entre sí con un mismo fin, el cual se centra en el estudiante y los conocimientos que se pretenden alcanzar.

En ese sentido, los libros digitales se convierten en una herramienta tecnológica que promueve en los estudiantes, el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua extranjera inglés y a su vez, permiten potenciar su interés debido al amplio alcance que tienen en cuanto a contenido. De acuerdo con Ruiz (2014), los libros digitales son beneficiosos para las clases de inglés de los niños, puesto que contienen ejercicios gramaticales, construcción de frases, selección múltiple, entre otras, lo cual lleva al estudiante a verse inmerso en la lengua extranjera de una forma que no genere en él una situación de confrontación, sino más bien en una oportunidad de aprender de manera autónoma.
Teniendo en cuenta lo anterior, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las aulas virtuales y potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas, se pueden utilizar como estrategia y herramienta tecnológica, los libros digitales. Siendo el docente el principal guía y mediador de dicho proceso, presentando de una manera explícita, el acceso que tienen a los libros en inglés, el grado de complejidad del mismo, el cual puede ser elegido por cada estudiante, según el nivel de dominio que posea y el interés que genere en el mismo. No obstante, el libro se convierte en una puerta a la creatividad del estudiante, un mundo de posibilidades que permite la integración de varios campos del conocimiento y su vez, el desarrollo de uno nuevo, el aprendizaje de una lengua extranjera.

Conclusiones.

El complemento que nace de utilizar el aprendizaje basado en proyectos y herramientas tecnológicas como lo son los libros digitales para la enseñanza del inglés, resulta ser un gran movilizador para el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera, además de propiciar los escenarios que permiten al estudiante, ser generador de pensamientos activos para su formación. Es por esto que, al sistema educativo actual, le compete adaptarse a la nueva realidad y optar por cambios significativos que mejoren de manera sustancial, el bajo compromiso de algunas instituciones del país para con el bilingüismo, ya que son problemáticas que deben ser abordadas con estrategias prácticas, que permitan un acercamiento real al idioma, orientadas al fortalecimiento del mismo.

Ciertamente, se destaca la idea que, en el transcurso de las clases, el estudiante es quien recibe el conocimiento impartido por el docente, pero en realidad, es un proceso de enriquecimiento mutuo. A su vez, la propuesta de implementar los libros digitales para movilizar el desarrollo de las competencias comunicativas en el inglés, se debe a que es una herramienta de gran utilidad y permite que el estudiante sea partícipe de su formación, siendo el interés que tenga con respecto de un libro, el que capte continuamente su deseo por aprender. Además, es un instrumento del cual el docente puede hacer uso en los distintos momentos de la clase; en este aspecto, los estudiantes fortalecen y enriquecen de manera ininterrumpida su vocabulario y comprensión lectora de una lengua extranjera. Se debe agregar que al practicar de manera constante y en eventos cortos la lectura comprensiva, acarreará en una inminente evolución de la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes.

Junto a dicha práctica constante, no solo en el aula, sino fuera de ella, es importante destacar que es el docente con su preparación, dominio y responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes, quien media dicho proceso, implementando estrategias que les permitan relacionarse con su diario vivir, suscitando cambios significativos en el desarrollo continuo de las habilidades lingüísticas de los mismos,

especialmente la de comprensión lectora, mediados por el aprendizaje basado en proyectos y los libros digitales. En otras palabras, el complemento que se origina de las metodologías con enfoques constructivistas y estrategias novedosas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, resulta ser sustancial en la vida escolar de los estudiantes. De este modo, es importante que el objetivo al que se apunta con el desarrollo de la clase, vaya en concordancia con el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés. Preparando así, niños, niñas, jóvenes y adultos competentes, que logren enfrentar las necesidades del mundo actual, combatiendo el desafío que representa aprender una lengua extranjera, mediados por una educación comprometida, responsable y de calidad.

Bibliografía

Bonilla, L. y Mejía, L. (2011) Profesionalización docente y la calidad de la educación en Colombia

Chacón Prado, Mónica (2010). Inglés con fines específicos. Revista Espiga, (20),201-211. [fecha de Consulta 4 de mayo de 2022]. ISSN: 1409-4002. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467847232012

Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). Why do Project based learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved June 25, 2002, from http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html

Dewey, J. (1997). How we think. New York, NY: Dover Publications.

Dole, S.; Bloom, L. y Kowalske, K. (2016). Transforming Pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 10 (1). DOI: http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1538. [Consulta: 28/9/2015].

Ginsburg, H. P. y Opper, S. (1987). Piaget`s theory of intellectual development. New York, NY: Pearson.

Gómez Peñaranda, L. (2015). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. http://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5/8

Kilpatrick, W. (1967). "La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista" Filosofía de la Educación. pp. 15-74. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión original de 1942.

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

Martín, A., & Rogríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en proyectos. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 058-062.

Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS A TEMPRANA EDAD. Yachana Revista Científica, 2(2). https://doi.org/10.1234/ych.v2i2.46

Paris, A. H., y Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. Reading Research Quarterly, 38(1), 36-76.

Picón, L. M. (2020) ¿Es posible la enseñanza virtual?
http://190.96.76.12/index.php/ForoEducacional/article/view/2357

Rekalde Rodríguez, I., & García Vílchez, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. Innovación Educativa, (25). https://doi.org/10.15304/ie.25.2304

Ruíz. (2014). Ventajas del uso de las TIC para la enseñanza de lenguas extranjeras. Curso académico. (11-14) Recuperado de:https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5065/RuizGarciaFernando.pdf?sequence=1 (4/12/16)

Silva Trujillo, Macarena. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. Innovación educativa (México, DF), 14(64), 47-55. Recuperado en 06 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100005&lng=es&tlng=es.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge: MIT Press.

ENSEÑANZA REMOTA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN AMBIENTES VIRTUALES

REMOTE TEACHING: LEARNING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Kevin López Ríos[1]
Johana Quintero Pabón[2]

Resumen

El presente artículo de reflexión presenta como problemática el alcance de competencias mediante entorno virtuales en estudiantes de básica primaria, por ende, se tiene como objetivo analizar de qué manera el estudiante aprende haciendo uso de herramientas tecnológicas. Para ello, se presentan tres categorías que sustentan el desarrollo de competencias en los estudiantes de la zona rural Hojas Anchas ubicada en el municipio de Circasia-Quindío durante la pandemia del COVID-19: 1) Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA); 2) Enseñanza remota/Enseñanza y Aprendizaje; y 3) Tecnologías de la Información y la Comunicación como mediadoras (TIC). A partir de los resultados obtenidos, se considera que el cambio de la educación presencial a la metodología remota, a través de los AVA, puede producir resultados positivos o negativos dependiendo de varios factores como las necesidades en la enseñanza de los estudiantes, los ritmos de aprendizaje, la situación socioeconómica de las familias y el dominio de los maestros frente al diseño metodológico implementado en cada institución, además de los resultados y experiencias en la adaptación de los medios tecnológicos para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos para cada grado.

Palabras claves: Competencias, Educación, Metodología, Enseñanza

Abstract

The purpose of this reflection article is to analyze how students learn by using technological tools. To this end, three categories are presented for the analysis of the development of competencies in students in the rural area of Hojas Anchas during the COVID-19 pandemic: 1) Virtual Learning Environments (VLE); 2) Remote Teaching/Teaching and Learning; and 3) Information and Communication Technologies as mediators (ICT). From the results obtained, it is considered that the change from face-to-face education to remote methodology, through VLE, can produce positive or negative results depending on several factors such as students' needs, family socioeconomic situations, learning rhythms and teachers' mastery of the methodological design implemented in each institution, as well as concepts and experiences in the adaptation of technologies to achieve learning objectives.

Keywords: Competencies; Education; Methodology, Teaching

[1] Estudiante de la Escuela Normal Superior del Quindío; bachiller técnico de la Institución Educativa Luis Eduardo Calvo Cano; Maestro en Formación; Estableciendo Conexión…Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): Una Mirada a la Enseñanza Remota de Emergencia, pfc.kevlopez@ensq.edu.co

[2] Estudiante de la Escuela Normal Superior del Quindío; bachiller técnico de la Institución Educativa Luis Eduardo Calvo Cano; Maestra en Formación; Estableciendo Conexión…Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): Una Mirada a la Enseñanza Remota de Emergencia, pfc.johquintero@ensq.edu.co

Introducción

Las instituciones educativas tienen como obligación el mejoramiento en el acceso, la permanencia, la calidad y la equidad en la oportunidad en todos los niveles de la educación; lo antes mencionado se debe garantizar en medio de las diferentes coyunturas que se presentan en el mundo, como la que se vive hoy en día a raíz de la pandemia del COVID-19, ante la cual maestros y estudiantes tienen la misión de mostrar resiliencia y adoptar una nueva metodología y modalidad educativa. Dicho lo anterior, las instituciones educativas afrontaron estos cambios implementando diversas estrategias pensadas en las necesidades socioeconómicas y educativas de los estudiantes.

Con el presente artículo de reflexión, se pretende visualizar cómo se dieron los procesos de aprendizaje de los educandos y la eficiencia de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje adoptados por los educadores en medio de la pandemia del COVID-19. Cabe resaltar que, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) son entendidos como los "espacios o entornos donde se favorece el aprendizaje de los alumnos con apoyo de la tecnología en que se genera una interacción entre docentes y discentes" (Contreras Colmenares & Garcés Díaz, 2018, p.1). Estos ambientes se aplican a través de diferentes dispositivos tecnológicos como el celular o el computador, mediante aplicaciones como WhatsApp, Facebook, video llamadas o llamadas telefónicas, estas permiten el contacto entre los agentes educativos. Del mismo modo, estos dan lugar al desarrollo de los procesos de cada nivel escolar y demandan la observación del progreso de los educandos. La emergencia sanitaria expuso diversos factores que afectan tanto el acceso a los AVA como los avances de los estudiantes, tales factores están relacionados con la ubicación geográfica, el acompañamiento en el desarrollo de aprendizaje, los recursos económicos y tecnológicos y el uso de estos dispositivos, o en su defecto, su dominio.

Ante la necesidad de seguir implementando estrategias para mejorar la interacción maestro-estudiante, el docente comenzó a vincular diversos recursos tecnológicos y didácticos, como las guías de aprendizaje estructuradas en los tres momentos de clase propios de la metodología Escuela Nueva (Actividades Básicas; Actividades de Práctica; y Actividades de Aplicación). Estas guías se elaboraron pensando en puntos en común que beneficiaran los avances de los educandos, puntos como la disminución de horas de clase, la integración de las áreas fundamentales y, con estas, los procesos básicos que se deben desarrollar en las áreas, los ritmos de aprendizaje, entre otros; a origen de esto, se realizó la búsqueda de diferentes medios digitales que se apadrinaran como estrategia de apoyo en la enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, al igual que los medios de ayuda para la orientación de los padres, quienes son los que acompañan durante más tiempo al educando en esta nueva modalidad.

Ante esta nueva metodología que han tenido que desarrollar los docentes con apoyo de los directivos educativos frente a la modificación y priorización de los planes de estudio, los métodos de enseñanza, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias, se debe tener claro lo siguiente:

> Es igualmente importante que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros (CEPAL-UNESCO, 2020, p.4).

De acuerdo con lo anterior, el presente artículo intenta describir los retos que han tenido que asumir los maestros y estudiantes durante esta nueva metodología remota, de la misma manera, analizar cómo se ha logrado el desarrollo de las competencias en los educando pertenecientes a una zona rural del Quindío. Con el fin de presentar lo antes mencionado, este artículo se organiza en 3 categorías:

- Enseñanza Remota/Enseñanza y aprendizaje
- Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

● Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como mediadoras

Este artículo de reflexión nace del macroproyecto de investigación "Estableciendo Conexión…Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): Una Mirada a la Enseñanza Remota de Emergencia", el cual pretende observar los procesos educativos que se han venido desarrollando durante la nueva metodología de enseñanza en medio de la pandemia del Covid-19 y, de esta misma forma, analizar el alcance de las competencias en los estudiantes de Básica Primaria.

I. Enseñanza remota/Enseñanza y aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje son procesos constantes en los que participa el ser humano a lo largo de su vida, las instituciones educativas se encargan de transmitir los diversos conocimientos propios de las ciencias, y, aunque se presente una situación como la emergencia sanitaria vivida a causa del Covid-19, se debe garantizar el acceso a la educación. La pandemia obligó a transformar la modalidad educativa presencial en una enseñanza remota, es decir, a una metodología educativa ejecutada a través de diferentes medios tecnológicos con orientación del maestro en un espacio diferente al aula de clase convencional.

En vista de lo anterior, los principales factores que influyen en los avances de la enseñanza en la educación remota son los maestros quienes orientan los procesos y los educandos quienes los desarrollan; aun así, los profesores han tenido que sortear diversas dificultades que se evidencian desde antes de la pandemia, sobre todo en zonas vulnerables, según el artículo "COVID-19: ¿ESTAMOS PREPARADOS PARA EL APRENDIZAJE EN LÍNEA?" (Rieble y Viteri, 2020) se analiza la poca preparación que tienen los países de América Latina frente al acceso a recursos tecnológicos, conocimientos ante el uso de dispositivos y plataformas virtuales, el debido acompañamiento en casa, entre otros. Esta situación ha hecho que aumenten las responsabilidades laborales de los pedagogos en comparación con las que se asumían en la modalidad presencial. Al adoptar metodologías remotas, los establecimientos tuvieron en cuenta dificultades y necesidades tanto educativas como sociodemográficas en los estudiantes, estas metodologías virtuales se desarrollan mediante llamadas telefónicas, video llamadas, trabajo por WhatsApp, Facebook y guías de aprendizaje.

En esta nueva metodología educativa se vio inmerso el padre de familia y el acudiente del educando ya que se convirtió en el principal acompañante y supervisor de este. Al decretarse la emergencia por el COVID-19, las instituciones educativas públicas empezaron a informar a los acudientes y padres sobre la metodología que se tomaría para seguir con la formación educativa; esta información se dio mayormente por medio de aplicaciones como WhatsApp, sin embargo, una de las dificultades que se presentaron es que los padres y acudientes no contaban con el acceso a internet y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, por ende los establecimientos educativos plantearon un encuentro de tipo presencial con los padres que vivían esta dificultad y así comunicar la información y demás orientaciones sobre el nuevo proceso de educación que se llevaría desde ese momento.

Para llevar a cabo esta nueva metodología, el docente se enfrentó primero a reconocer su propio desconocimiento de lo que se entiende como enseñanza remota mediada por la tecnología en las circunstancias de su escuela y sus educandos, y de allí buscar las alternativas para adoptar la enseñanza. Como lo afirma Benítez. (2020, p.6)
…el desafío que se plantea a los docentes será no sólo enseñar de una manera distinta a lo que les enseñaban a ellos, sino que estar preparados para enseñar lo que no saben y nadie les enseñó; el nuevo rol docente implica la capacidad para identificar lo que no sabe, aceptar lo que no sabe, saber buscar y ayudar al alumno a buscar lo que necesita saber. (Torres, 2001)

Se modificaron los objetivos de aprendizaje y los planes de estudio, teniendo como criterio la disminución de horas de clase en casa, por lo que, primero, se fijaron las áreas fundamentales y

segundo, se establecieron los procesos básicos para cada grado. Lo anterior se debía plasmar en las Guías de Aprendizaje.

En vista de lo anterior, el segundo paso que debía dar el docente era la elaboración de estas Guías, aun así, esto se veía limitado por el poco acceso a dispositivos tecnológicos y los conocimientos suficientes en el momento de realizar una planeación de manera virtual, por lo que, los profesores crearon un grupo de apoyo para la construcción de estas guías pensando en los criterios antes mencionados y la experiencia que se tiene en la práctica con las aulas multigraduales y el trabajo por proyectos, lo que permite hacer una transversalización entre las áreas del conocimiento antes de la pandemia y durante esta. Los docentes llevan a cabo las guías de aprendizaje pensando en los tres momentos de clase, es decir, las Actividades Básicas, Actividades de Práctica y Actividades de Aplicación, de este mismo modo, la guía se evalúa cada semana y se observa el desarrollo de competencias y el desempeño del estudiante a través de los dibujos, la escritura, la sustentación de trabajos por medio de llamadas o videos, el manejo de la gramática, las expresiones verbales, entre otros; no obstante, algunos maestros evaluaron por medio de video llamadas, llamadas telefónicas o en encuentros presenciales con pocos educandos en diferentes horarios, dependiendo del acceso a dispositivos por parte del colegial y acatando las normas de bioseguridad.

Con el paso del tiempo se comienza a observar un bajo rendimiento de los estudiantes en comparación con el trabajo presencial a causa de diferentes factores emocionales, como la motivación al desarrollar las actividades (estos prefieren llevar una educación presencial) y el apoyo que reciben de los padres y factores sociales, como el acompañamiento por parte de los compañeros y maestros, la comprensión frente a los trabajos, el acceso a internet, medios tecnológicos y las labores que debían desarrollar en casa. En consecuencia, los docentes adoptaron herramientas virtuales y presenciales, pues "El abanico de soluciones es muy diverso en la región, desde soluciones de aprendizaje en línea y otros medios digitales (redes sociales y plataformas), combinadas con enseñanza por televisión, radio, material impreso y guías de estudio" (Rieble y Viteri, 2020, p.1); igualmente enviaban videos de YouTube, videos explicativos y audios, también realizaban clases presenciales con un grupo pequeño de educandos a partir de sus necesidades educativas, lo cual les permitía mejorar los procesos de enseñanza. En consecuencia, las clases con los educandos se volvían personalizadas por la disposición de los padres de familia, ya que estos son los que acompañan el desarrollo educativos de sus hijos, los docentes debían ajustar los horarios a esta disponibilidad de los padres de familia, consensuar compromisos con los padres y estudiantes para que estos cumplieran y acataran los horarios de trabajo.

Referente a las necesidades presupuestales para implementar estrategias y herramientas tecnológicas en las Instituciones Educativas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) brindó recursos económicos para que estas dispusieran de estos a partir de las necesidades individuales de cada Institución; en algunas zonas rurales utilizaron estos recursos para la adquisición de dispositivos como impresoras donde los maestros pudieran imprimir las Guías de Aprendizaje. De igual manera, el MEN brindó charlas virtuales por medio la aplicación Facebook-Live, en donde se orientaban los procesos de enseñanza y brindaban estrategias para llevarlas a cabo, sin embargo, los educandos expresan que estas no eran adecuadas, ya que desconocían la realidad que vivía cada Institución y más en una zona vulnerable como lo es la zona rural.

Desde la perspectiva del aprendiz de Básica Primaria, una clase es definida como sentarse en un comedor, leer y resolver los trabajos, escribir lo que el profesor envía y una llamada por el computador o el celular; lo anterior se evidencia porque la metodología de enseñanza es a través de las guías virtuales o físicas; en esta, los actores educativos intentan tener una interacción constante, para orientar y responder a las dudas o inquietudes que surgen, sin embargo, en algunos casos no se tiene esta interacción debido al acceso a internet y a las

ocupaciones del maestro. En el momento en que el educando desarrolla y entrega las actividades presenta dificultades, ya que la cobertura del servicio de internet es limitada (datos o el WiFi), no comprenden las actividades ni las explicaciones, y la disposición de los padres es negativa puesto que presentan los recursos, mas no el compromiso; empero, los docentes expresan que son más los acudientes de los estudiantes que verifican el cumplimiento del desarrollo de las actividades y se comprometen en acompañar a sus hijos en el proceso de enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas. Esto es especialmente cierto en los niveles iniciales de educación, en particular en el preescolar y el primario, en los que se requiere un trabajo coordinado con padres, madres o cuidadores para el acompañamiento y la mediación de los procesos de niños y niñas. (CEPAL-UNESCO, 2020, p.11)

El acompañamiento de los padres de familia o acudientes en el desarrollo de las actividades ha dejado muy buenos resultados, puesto que esto les permite realizar actividades creativas con materiales del entorno como: figuras con plastilina, disfraces, dibujos, carteleras, experimentos, entre otros, en donde los estudiantes se sienten acompañados y apoyados por su familia, y este es un factor que sobresale en la educación en casa.

Los educandos, quienes se han enfrentado a esta metodología educativa han afirmado que han aprendido y mejorado los procesos básicos de cada asignatura como la escritura, las operaciones básicas, la ortografía, el dibujo, entre otros, donde se puede evidenciar el desarrollo de competencias; aun así, esta metodología ha sido difícil para quienes no han mejorado en el desarrollo del aprendizaje, lo cual se ve reflejado en su rendimiento académico.

En síntesis, los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la implementación de metodologías virtuales adoptadas por la emergencia sanitaria permiten observar resultados positivos y negativos en las zonas vulnerables, pues se presentan avances en el aprendiz y educador ante el desarrollo de las nuevas estrategias de aprendizaje, lo que permite continuar con el desarrollo educativo de manera virtual, ayudando a mejorar las relaciones sociales y afectivas entre los agentes educativos, asimismo desarrollar las competencias necesarias en cada grado escolar. Hay que añadir que, aunque se presentan dificultades en el acceso a internet y recursos tecnológicos, los estudiantes se comprometen con las actividades y la mayoría responde al desarrollo de las Guías de Aprendizaje.

I. AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (AVA)

El cierre de las escuelas por el SARS-COV2 19 obligó a adoptar otro tipo de ambientes y espacios con el fin de seguir llevando el proceso educativo en casa; es por ello que se debe pensar en el contexto familiar y económico, pues “es necesario que nos acerquemos a las realidades que estamos viviendo en estos momentos, tomando en cuenta espacios y contenidos adecuados que nos permitan generar conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes” (Oviedo Ortiz, 2020 pág.5). A partir de esto, se adoptaron diferentes herramientas tecnológicas que pudieran complementar la enseñanza y que fueran de fácil acceso para los educandos y educadores, asimismo orientar el desarrollo de las competencias.

Para seguir llevando a cabo la nueva metodología, padres y docentes han tenido que realizar cambios en diferentes espacios del hogar, teniendo en cuenta la comodidad, tranquilidad y concentración tanto de estudiantes como de maestros, ya que esto es un factor importante para el desarrollo académico y la labor docente. Primero, se establecieron espacios dentro del hogar como la sala, el comedor, las habitaciones y hasta en los espacios abiertos como el patio, como aula de clase temporal. Lo segundo, para el caso de los docentes principalmente fue la adquisición de sillas ergonómicas, escritorios y computadores que fueran adecuados a los espacios

en casa, su economía y que sirvieran para disminuir los problemas físicos, así mejorando el desarrollo de la labor educativa. Con el transcurrir del tiempo y ante la prolongación de la emergencia, se manifestaron problemas de salud, dolor de cabeza, dolor de espalda y cansancio físico debido al aumento de responsabilidades laborales.

Con lo anterior, se tuvo que realizar modificaciones o adaptaciones de los espacios que se realizan varían a partir de los recursos económicos y el espacio del que se disponga en el hogar. En algunas situaciones como en los educandos, la vivienda cuenta con 2 habitaciones, una adaptada como aula de clase propia y la otra para sus hermanos, quienes están cursando grados de básica primaria y secundaria; del mismo modo, deben compartir los espacios de estudio y los materiales como el computador, el celular, las guías, lapiceros, entre otros, por lo que el desarrollo de las Guías de Aprendizaje se puede ver afectado, sin embargo, la actitud y el compromiso de estos influye de manera importante, pues a pesar de las carencias se avanza en los procesos que llevan a cabo "En cuanto a los estudiantes, se esperaría mayor autorregulación en el manejo del tiempo, comprensión de documentos, interés por la investigación y consulta de múltiples textos, así como otras habilidades que se asocian a esta metodología" (Robles, 2020, p.12). Es por ello que los docentes buscan formas de comunicarse con los educandos y padres de familia para motivarlos con el desarrollo de estas actividades. La comunicación se establece por medio de llamadas telefónicas o aplicaciones como WhatsApp y Facebook, en donde envían mensajes, audios y video llamadas, los anteriores medios de comunicación se constituyen como Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) porque permiten la interacción constante entre los actores educativos

Ante lo anterior, hay que tomar en cuenta las dificultades que presentan las instituciones rurales frente a los recursos tecnológicos antes mencionados, los AVA adoptados han sido medios efectivos para el alcance y desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales, reflejadas en la entrega de las Guías de Aprendizaje y en los resultados esperados.

Aparte de ello, los AVA tienen diferentes características como la facilidad de estudiar en diferentes espacios del hogar; la flexibilidad en los horarios dedicados al desarrollo de las actividades; el diálogo constante para expresar dudas, sugerencias, agradecimientos, felicitaciones, etc. entre los agentes educativos ; las cuales mejoran la enseñanza y aprendizaje en esta metodología remota. Estos ambientes favorecen el conocimiento y la familiaridad con las herramientas digitales, también permiten desarrollar nuevas dinámicas. Al adoptar estos ambientes, los maestros dan un paso para implementarlos en metodologías presenciales y virtuales, lo cual sería un avance significativo sobre todo en los sectores rurales.

Los nuevos espacios de aprendizaje le permitieron al docente conocer el contexto familiar, los gustos, las rutinas y los puntos de vista que los aprendices tienen diariamente; así pues, el profesor conoce cómo viven los estudiantes, de quién dependen los ingresos del hogar, sus rutinas diarias, quién los acompaña en el proceso educativo, con qué recursos cuentan, entre otros. De acuerdo a lo anterior, estos factores influyen en el desempeño académico, la motivación, la atención, la disposición y la actitud que presenta el educando.
En conclusión, los AVA brindan espacios de interacción, comunicación y motivación que emergen por la implementación de la nueva estrategia educativa. Ante esto, Oviedo Ortiz expresa que "los desafíos que se han presentado como sistema educativo, es poder brindar una educación de calidad, esto solo se va a conseguir desde la parte docente como desde los estudiantes" (2020, p.5).

II. Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) como mediadoras

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un conjunto de métodos científicos, los cuales tienen como propósito generar conocimientos y cambios constantes para la comodidad y accesibilidad de la personas, tal como lo expresa el Ministerio de las TIC (MINTIC) en el artículo 6 de ley 1341: "son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas

informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes" (2009). La tecnología le ha permitido al mundo tener un mayor desarrollo en diferentes contextos, entre estos la educación; estas se han implementado en los procesos educativos en los últimos años para facilitar el avance de la enseñanza y aprendizaje en educandos y maestros; asimismo, se ha visto como un factor relevante para los cambios que la educación ha presentado; muchos de estos se dieron desde la implementación de dispositivos como los computadores, las tablets, tableros digitales, los celulares, entre otros, sin embargo, las capacitaciones que se brindan frente al manejo de estos dispositivos en las instituciones educativas resultan insuficientes, afectando así el conocimiento y uso de estos en las aulas de clase.

Frente a la nueva metodología adoptada en las instituciones educativas debido a la emergencia sanitaria, se implementó la utilización de dispositivos tecnológicos que fueran el medio base para seguir con Las etapas académicas; sin embargo, los docentes tuvieron en cuenta los recursos con los que contaban los estudiantes para así poner en práctica el uso de estos. Esta propuesta llevó a que las instituciones educativas siguieran con la enseñanza y aprendizaje por medio de video llamadas; empero, se analizó el contexto de cada niño en donde se observó que algunos no contaban con el acceso a estos dispositivos, las instituciones educativas adoptaron otras estrategias tecnológicas como las guías de aprendizaje, llamadas telefónicas, televisión o radio que permitieran la continuidad de la enseñanza. Cabe resaltar que los maestros tuvieron que realizar ajustes en los procesos y ejes temáticos fundamentales para cada área, ya que esta metodología educativa no le permitía al docente desarrollar la misma interacción y práctica pedagógica como se concebía de manera presencial.

Ser conscientes de qué resultados se pueden obtener y reflexionar sobre los que resulten finalizando el proceso, es decir, cómo es la adaptación de las nuevas metodologías tanto en maestros como alumnos y así mismo la implementación de estrategias y habilidades para alcanzar aprendizajes significativos, ya que la metodología tomada por esta pandemia resulta ser un punto de partida donde la manera de impartir conocimientos cambia y diversas estrategias juegan un papel fundamental en este campo de la educación. (Robles, 2020, p. 15).

A partir de lo anterior, se desarrollaron métodos como la conformación de grupos por aplicaciones como WhatsApp, Facebook o comunicación por medio de llamadas telefónicas, los cuales permitieron generar un desarrollo interactivo entre estudiantes, padres y maestros. Inicialmente la implementación de recursos tecnológicos por parte de los docentes fue compleja, ya que no contaban con estos o no tenían el suficiente conocimiento para aplicarlos; por esta situación, se apoyaron en otros medios como los canales televisivos que fueran interactivos y creativos para el aprendizaje, como Señal Colombia, Discovery Kids, entre otros, donde le permitían a los estudiantes afianzar conocimientos de temas básicos y también realizar actividad física; por último, estos enviaban la evidencia necesaria de la realización de esas actividades.

Por otro lado, la aplicabilidad de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha generado sentimientos de confusión, tristeza y cansancio en los educandos, ya que son los partícipes que enfrentan esta metodología, esto se debe al tiempo extenso que se le dedica a las actividades y al poco entendimiento frente a las explicaciones brindadas. Por otro lado, "es importante mencionar que la noción de cambio conceptual atañe no sólo a la reestructuración de conceptos, sino que también hace referencia al resultado de este" (Robles, 2020, pág. 12). Así, se podía observar los resultados en las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales desarrolladas a través de las estrategias tecnológicas antes mencionadas, como las Guías de Aprendizaje; de igual modo, le permitían al docente observar el nivel de aprendizaje. Al respecto, muchos estudiantes expresan que han aprendido poco, mientras otros dicen que han aprendido mucho.

Para la resolución de las actividades propuestas en las Guías de Aprendizaje los estudiantes cuentan con diferentes personas quienes los orientan, como padres de familia, maestros titulares o de apoyo, vecinos, familiares y compañeros de clase quienes se comunican a través de grupos de WhatsApp y cada día se comparten información y ayuda por medio de videos, audios, mensajes, entre otros. Lo anterior, permite el entendimiento de las actividades por parte de estudiantes y padres quienes las realizan y por el mismo medio de comunicación se entregan las Guías desarrolladas. Aun así, se presentan dificultades en el momento de cumplir con el horario establecido debido a la cobertura y poca conexión a internet.

Con respecto a la orientación del trabajo de las guías, los padres intervienen con sus hijos más pequeños ya que no tienen el conocimiento necesario para manejar el PDF, Word y aplicaciones como WhatsApp. Aunque quienes presentan mayor edad tienen un conocimiento básico frente a estas plataformas, y por ende, no requerían de una guía física, aun así existía el acompañamiento de los padres.

Como consecuencia de lo expuesto, las tecnologías de la información y la comunicación han sido el medio fundamental para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo esta nueva metodología que se obligó a tomar por la emergencia generada por el SARS-COV2; asimismo, se ha evidenciado que estas han sido las mediadoras entre el aprendizaje y la comunicación de docentes, padres y estudiantes. "La educación en línea debe considerarse como la oportunidad de garantizar conocimientos, habilidades y destrezas diseñando el proceso de aprendizaje y garantizando su calidad." (Benítez, 2020, p.25); sin embargo, la falta de capacitación frente al manejo y acceso a dispositivos tecnológicos se ha reflejado al momento de usar estas herramientas en la práctica para seguir llevando a cabo la metodología de enseñanza en los aprendices. A pesar de esto, a medida que fue transcurriendo esta metodología educativa se fue afianzando el uso de estas, desarrollando tanto en maestros como estudiantes competencias significativas; asimismo, estas permitieron generar una interacción constante entre los agentes educativos, y permitían al docente evaluar los avances frente a la enseñanza de los educando.

Conclusiones

Los cambios que ha tenido la educación a partir de la pandemia covid-19 se hacen evidentes. Este artículo ha expuesto cómo los factores sociales, económicos y emocionales influyen en los resultados de la nueva metodología educativa. Las instituciones educativas han afrontado esta situación con la adaptación de herramientas tecnológicas por medio de las cuales se desarrollan los procesos educativos y se evalúa el desempeño de los educandos.

Estos cambios han favorecido el desempeño de los estudiantes, quienes a partir de su nivel de escolaridad demuestran un mejor dominio en el desarrollo de competencias y de aprendizaje, aun con la existencia de dificultades con relación a la motivación, el acompañamiento de los padres de familia y la ubicación geográfica. Por ello, los docentes adoptaron diferentes Ambientes Virtuales de Aprendizaje los cuales se adaptaran a las necesidades económicas de las familias y su ubicación geográfica, así acondicionando herramientas digitales que sirvieran como intermediarias entre los actores educativos. Asimismo, se implementaron estrategias virtuales y presenciales en donde se reforzó la enseñanza y aprendizaje durante la pandemia del covid-19.

Para finalizar, se observa cómo los actores de las instituciones educativas en la zona rural tuvieron que adaptarse a las herramientas TIC para la apropiación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje; lo anterior permite que los estudiantes desarrollen competencias para la vida diaria, también mejora la relación educador y educando, ya que permite que conozcan el entorno en el que se encuentra cada uno y da lugar a que los padres de familia participen activamente en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Bibliografía

Blanco Robles, J. (2020). Academia.edu. Obtenido de file:///C:/Users/pfcke/Downloads/TIC_Y_COVID_19_REFLEXION_SOBRE_EL_CAMBIO%20(1).pdf

Contreras Colmenares, A. F., & Garcés Díaz, L. M. (2018). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de primaria. 1.

F. J. García-Peñalvo, A. Corell, V. Abella-García y M. Grande (2020) ". (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19.

Ignacio Cortez, J. (24 de abril de 2020). Academia.edu. Obtenido de file:///C:/Users/pfcke/Downloads/Desafios_y_oportunidades_de_la_educacion.pdf

Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. (2020).

Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. (2020). Lo que ocurrió... o parte de ello.

Morante Mejia, G. C., & Rojas Balleto, A. A. (2020). Posturas sobre el modelo de aprendizaje colaborativo mediante entornos virtuales en tiempos de aislamiento.

Oviedo Ortiz, L. M. (2020). La plataforma virtual en el proceso enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia. 2-3.

Sabine Rieble-Aubourg y Adriana Viteri. (2020). COVID-19: ¿ESTAMOS PREPARADOS PARA L APRENDIZAJE EN LINEA? .

Silva TC, Oliveria ER Y Montanari R. (2020). Dificultades de la educación remota en escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia Covid-19.

UN.CEPAL-UNESCO. (2020). La educacion en tiempo de la pandemia de COVID-19.

CONEXIÓN LÚDICA Y NEUROPEDAGOGÍA: UNA MIRADA DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y POSTURAS TEÓRICAS

LUDIC CONNECTION AND NEUROPEDAGOGY: A LOOK FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS AND THEORETICAL POSITIONS

Paula Andrea Patiño Salazar [1]
Brayan Alexander Narvaez Gonzalez [2]

Resumen

Derivado del latín "Ludus", el adjetivo "lúdico" designa actividades que, de forma intrínseca, son fuente de agrado y deleite. Se trata de una dimensión transversal de la naturaleza humana, inherente a todos los individuos. Con la finalidad de establecer el nexo que existe entre la lúdica y la neuropedagogía, este artículo de reflexión revisa algunas posturas teóricas con el fin de dar cuenta de la utilidad pedagógica de la lúdica y los procesos neurofisiológicos que subyacen su aplicación dentro de la educación; además, examina de forma sucinta la naturaleza de las representaciones sociales e indaga cómo aquellas que giran en torno a la lúdica inciden en el proceder de los docentes. Este análisis presenta cuatro categorías de estudio: 1) Representaciones sociales; 2) Lúdica como factor de aprendizaje; 3) Lúdica y neuropedagogía y 4) Estrategias lúdico-pedagógicas como reactivo de actividad cerebral. Desde este marco, el presente artículo establece la importancia de la lúdica como elemento esencial para el profesorado, en pro de un proceso educativo enriquecido por actividades amenas que redunden en beneficios cognitivos para los educandos.

Palabras claves: Lúdica; representaciones sociales; neuropedagogía; actividad cerebral

Abstract

Derived from the Latin "Ludus", the adjective "ludic" designates activities that are intrinsically a source of pleasure and delight. It is a transversal dimension of human nature, inherent to all individuals. To establish the link between ludic and neuropedagogy, this reflection paper reviews some theoretical positions to account for the pedagogical usefulness of ludic and the neurophysiological processes that underlie its application in education; it also briefly examines the nature of social representations and investigates how those that revolve around ludic affect the behavior of teachers towards its use. This analysis will be presented in four study categories: 1) Social representations, 2) Ludic as a learning factor, 3) Ludic and neuropedagogy and, 4) Ludic-pedagogical strategies as a brain activity reagent. From this framework, the present article establishes the importance of ludic as an essential element for teachers, in favor of an educational process enriched by enjoyable activities that result in cognitive benefits for students.

Keywords: Ludic; social representations; neuropedagogy; brain activity

[1] Maestra en formación; Egresada del Liceo Isabel la Católica; Normalista Superior; Macroproyecto Lúdoambiente Diseño y Gestión de Ambientes Lúdicos de Aprendizaje. pfc.paupatiño@ensq.edu.co

[2] Maestro en formación; Egresado de la Institución Educativa Cámara Junior; Normalista Superior; Macroproyecto Lúdoambiente Diseño y Gestión de Ambientes Lúdicos de Aprendizaje pfc.branarvaez@ensq.edu.co

Introducción

La lúdica, en especial en los últimos años, ha empezado a constituir un concepto común entre docentes. A través de los postulados de varios pedagogos, la lúdica se introdujo en el corpus conceptual de la educación como una herramienta con un potencial pedagógico que debería interesar a todo educador; pero su relevancia ha sido principalmente observada desde lo teórico.

Lo anterior puede obedecer a que no existe una definición universal sobre lúdica compartida entre educadores, además de que las representaciones sociales que giran alrededor de esta, a su vez, tampoco concuerdan necesariamente entre ellas. Aunque analizada por varios autores y escritos que abordan la educación, en especial en básica primaria, la falta de una definición común sobre lúdica es un obstáculo cardinal para la materialización de las teorías que apoyan el valor didáctico y pedagógico de esta. No obstante, incluso contando con una definición teórica universal sobre lúdica, es necesario analizar la forma cómo las representaciones sociales, en calidad de constructo social de naturaleza intelectual y emocional (Rey, 2008), influyen en su concepción y su uso.

Una rama de la ciencia que ha contribuido al reconocimiento que ha ganado la lúdica dentro de la educación es la neurociencia, más específicamente una de sus hijas: la neuropedagogía. Esta ciencia emergente busca establecer una conexión entre los avances de la neurociencia cognitiva y la psicología educativa. La didáctica y la pedagogía beben del conjunto de conocimientos que esta produce, puesto que se han beneficiado de "los resultados más abstrusos de la investigación neural, relacionados con las funciones mentales superiores" (Ferreira, 2012, p.23).

Hay una relación estrecha entre lúdica y neuropedagogía, la cual parece ausente a los ojos de muchos docentes, quienes ven la neuropedagogía como una ciencia que se interesa en la educación, pero que, a efectos prácticos, no propone estrategias concretas sobre cómo mejorarla. Asimismo, hay quienes no consideran la lúdica en toda su amplitud y limitan el alcance de su extensión. En este último punto convergen las representaciones sociales, a saber, el concepto que se tiene sobre lúdica. Por lo tanto, si se quiere que esta cobre más importancia dentro de la educación, no solo se debe clarificar la relación entre esta y los avances del estudio del cerebro humano, sino que también es necesario dilucidar el concepto de la misma.

En virtud de lo anterior, este artículo de reflexión busca poner sobre la mesa algunas aproximaciones teóricas sobre lúdica, representaciones sociales y neuropedagogía; también analiza la importancia de que los maestros usen la lúdica en su práctica pedagógica. Con el fin de abordar en detalle el tejido conceptual que se forma entre los conceptos ya mencionados, este artículo lo configuran cuatro categorías:

- Representaciones sociales
- La lúdica como factor de aprendizaje
- Lúdica y neuropedagogía
- Estrategias lúdico-pedagógicas como reactivo de actividad cerebral

Este artículo de reflexión, que nace del macroproyecto de investigación Lúdoambiente: Diseño y Gestión de Ambientes Lúdicos de Aprendizaje, procura exponer la lúdica como un elemento relevante en el cuerpo didáctico de la educación actual y establecer la conexión que guarda con la neuropedagogía, desde las representaciones sociales gestadas en la interacción de maestros y alumnos y desde algunas posturas teóricas.

1) REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales permean las actividades de muchos investigadores de las Ciencias Humanas ya que, por su naturaleza y sus características, facilitan adentrarse a la compleja forma cómo los grupos humanos construyen conocimiento y observar cómo estos conocimientos son moldeados en las relaciones entre individuos.

Moscovici (2000) plantea que una representación

social "es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar —una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común" (p.33). Esta definición vislumbra una utilidad intelectual y comunicativa circunscrita a un grupo humano determinado, dentro del cual las representaciones sociales se reconstruyen indefinidamente a través de las interacciones que tienen lugar entre individuos. Es en la interacción y el subsecuente intercambio de ideas que las personas sacan a la luz un reflejo del bagaje histórico que los ha llevado a tener determinada concepción sobre algo y a desarrollar cierta actitud hacia ese algo; en otras palabras, la forma cómo interpretamos el mundo, tanto como individuos como sociedad, se construye, deconstruye y reconstruye en conjunto con la otredad. Las ideas y actitudes que se fundan de forma colectiva como resultado de este proceso a lo largo del tiempo configuran las representaciones sociales, las cuales, por supuesto, no se forman alrededor de toda suerte de fenómeno, tema u objeto; en realidad, es condición imprescindible que esta gire alrededor de un objeto de carácter social, un fenómeno significativo dentro del grupo humano y que represente una idea relevante alrededor de la que orbitan conocimientos, actitudes, ideas, comportamientos, emociones y opiniones compartidas total o parcialmente. A la luz de lo anterior, la afirmación que Moscovici (2000) propone acerca de las representaciones sociales cobra más sentido. Este constructo social es un entramado que le permite al individuo entender el mundo a su alrededor y establecer una comunicación efectiva con sus pares. En palabras de Vergara (2008):

> Es a través de las representaciones sociales —colectivamente elaboradas— como adquirimos sentido del mundo y nos comunicamos ese sentido unos a otros. […] Nos permiten construir un marco de referencias que facilita nuestras interpretaciones de la realidad y guían nuestras relaciones con el mundo, por lo que llegan a estar profundamente embebidas en nuestro tejido cultural. (p.58).

Vergara y Moscovici aluden, usando palabras diferentes, a la utilidad de las representaciones sociales como herramienta para interpretar el entorno y establecer una comunicación que se centre en los fenómenos que tienen lugar dentro del él. De hecho, la formación de estas es, en realidad, la respuesta a una necesidad de carácter sociocognitivo y, de forma secundaria, comunicativo; según Villarroel (2007):

> Una representación social se constituye y se hace operativa cuando resulta de la necesidad de una colectividad para hacer familiar lo extraño e integrarlo, trasladando los contenidos de una ciencia o de un conjunto de ideas a la realidad inmediata en la cual se desenvuelven los actores sociales. (p.444).

Queda claro que las representaciones sociales no nacen alrededor de todo, sino sólo de aquello que constituye un objeto social relevante y que, como tal, requiere tener un marco de referencia que sitúe a los individuos de un grupo en posición de interactuar con y acerca de dicho objeto. Puede que ya exista conocimiento sobre un objeto en la esfera de la ciencia, pero que este no sea considerado un objeto de carácter social; en el caso de que este objeto adquiera una relevancia tal que afecte significativamente a los individuos de un grupo humano, entonces el agregado conceptual sobre dicho objeto debe pasar de la esfera de la ciencia —cuyos conocimientos permanecen alienados de muchos individuos— a la esfera del saber popular para que los miembros de ese grupo humano puedan interactuar con dicho objeto y comunicar ideas referentes a este.

Un aspecto que ya se ha mencionado antes, aunque de forma muy sutil, es la naturaleza dual de las representaciones sociales. Es menester precisar que estas tienen un componente cognitivo que abarca ideas, conceptos, pensamientos, definiciones, imágenes, conocimientos… pero también tienen un componente que suele pasar inadvertido: el actitudinal. Las representaciones sociales van más allá de lo intelectual, también comprenden la posición que toma un individuo frente al objeto en

cuestión, las emociones que este le produce y los sentimientos que le genera. Como lo expresa Rey (2008): "las representaciones sociales constituyen producciones simbólico-emocionales compartidas" (p.236). En consecuencia, estas influyen también en los comportamientos de los individuos.

Al acotar el análisis de esta categoría y centrar el énfasis en las representaciones sociales sobre la lúdica, llama la atención el hecho de que estas no suelen corresponder con la definición que plantea la teoría formal. Las representaciones sociales que han gestado maestros y estudiantes en torno a la lúdica comúnmente la sitúan como un equivalente del juego, del ocio o del entretenimiento; el saber popular acerca de la lúdica orbita alrededor de elementos propios de la recreación, mezclándola e incluso sustituyéndola por juegos, desconociendo así la extensión verdadera de esta.

En virtud de lo anterior, las representaciones sociales que los maestros tienen sobre la lúdica son un factor determinante en el protagonismo que le confieren en sus prácticas pedagógicas. Se observa, sin embargo, que las representaciones sociales que giran alrededor de la lúdica generalmente la limitan al juego y la recreación. Esto explica por qué muchas veces se afirma usar la lúdica de forma plena cuando, en realidad, solo se está usando de forma parcial. Ahí radica la necesidad de que los docentes conozcan de verdad todo lo que abarca la lúdica y cómo pueden incluirla en su práctica pedagógica, de forma que puedan obtener los beneficios que reporta su uso en el marco del proceso educativo. La siguiente categoría profundiza más en este aspecto, resaltando el papel que la lúdica juega a favor del aprendizaje.

2) LA LÚDICA COMO FACTOR DE APRENDIZAJE

La lúdica se ha infiltrado en el almacén de recursos educativos de maestros de todo el mundo, y la relevancia superlativa que ha adquirido desde la teoría como estrategia pedagógica es innegable. No obstante, concretar el concepto de lúdica no es tarea fácil, algo que se refleja muy bien en las variadas representaciones sociales que giran a su alrededor. Lo anterior deriva en un intrincado estado de cosas donde la lúdica es reconocida como un factor cardinal del aprendizaje, pero no es usada a cabalidad puesto que se ignora todo lo que abarca. De ahí nace la urgencia de establecer su significado. Bonilla (1998) menciona que

> El primer equívoco que debe evitarse, es el de confundir lúdica con juego, pese a que semánticamente los diccionarios tratan estas expresiones casi como sinónimos al parecer todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. No se trata de un simple malabarismo de palabras, se trata de empezar por reconocer que la lúdica no se reduce o agota en los juegos, que va más allá, trascendiéndolos, con una connotación general, mientras que el juego es más particular. (Citado en Mosquera y Romaña, 2016, p.26).

La apreciación anterior establece una diferencia entre los conceptos de lúdica y juego, a saber, el segundo está inmerso en el primero —el cual es entonces, por simple silogismo, más amplio. Es interesante la anotación acerca del orden general de la lúdica, en tanto que el juego es de orden particular. Esta idea implica que las características del juego lo colocan dentro de un conjunto más grande, cuyos demás componentes cuentan con algunos rasgos en común con este; siguiendo esta línea de pensamiento, se puede afirmar que la lúdica cristaliza el agregado de estas propiedades distintivas, mientras que el juego es un ejemplo de una actividad lúdica. Por ende, aunque el juego es la actividad lúdica por antonomasia, hasta el punto de haberse convertido en sinónimo de esta, la lúdica excede los límites de este y abarca otras actividades humanas que, sin ser juegos —los cuales se caracterizan por estar regulados y por su aspecto competitivo—, comparten elementos en común con estos. Por ejemplo, bailar, cantar, contar chistes, reir, escuchar música, abrazar, e incluso el sexo, son todas actividades lúdicas.

La lúdica es una actividad intrínsecamente humana, tan natural y esencial como otras dimensiones del desarrollo de un individuo. La lúdica aumenta la producción de endorfinas, neurotransmisores que

resultan en la sensación de placer, alegría, satisfacción, goce…y no por un interés externo, sino porque la actividad es la meta en sí misma. Por consiguiente, cuando la lúdica entra en la educación, el proceso adquiere una esencia diferente y empieza a cosechar muchos beneficios. Lo anterior se debe a dos factores importantes: el primero es que la lúdica es una herramienta muy versátil y, el segundo, es que posee un inmenso potencial pedagógico. Tarapuez (2013) afirma que el juego "se constituye en recurso pedagógico inagotable" (p.30). Nótese que la afirmación anterior está focalizada en un peldaño más bajo que el de la lúdica, un nivel subordinado, un escalón más bajo, pues está oscilando alrededor del juego —el cual está contenido por la lúdica, que es mucho mayor en amplitud. De este modo, si el juego es, como menciona Tarapuez, una herramienta pedagógica de carácter inagotable de la cual siempre se puede hacer uso gracias a su practicidad y variabilidad, es lógico, cuanto menos, considerar que la lúdica lo es mucho más. Así pues, la lúdica puede usarse en cualesquier circunstancia y para un amplio rango de objetivos, convirtiéndola en una aliada polivalente del docente. Por otro lado, el valor pedagógico de la lúdica radica en su naturaleza y en sus características, ya que, al estar estrechamente relacionada con el desarrollo humano, su uso posibilita la satisfacción de necesidades básicas del individuo y también "beneficia el desarrollo de la motricidad, los sentidos, las facultades intelectuales y la adquisición de hábitos sociales y de cuidado de sí mismo y de los demás" (Reyes, 2015, p.82). Vale decir que Reyes, al igual que Tarapuez, tenía en mente el juego cuando formuló lo anterior; no obstante, aplicando el mismo principio de inducción que se mencionó previamente, la lúdica adquiere con creces igual —e incluso mayor— importancia dentro del proceso educativo y, a su vez, puede afirmarse que reporta los mismos beneficios.

No obstante, usar la lúdica también tiene algunos requerimientos. Por lo que es y lo que implica, podría restársele valor a la lúdica, quizás considerando que puede improvisarse de manera sencilla y, sin embargo, producir los resultados descritos en el párrafo anterior. Sánchez (2010) puntualiza que "incluir el componente lúdico como instrumento de enseñanza requiere llevar a cabo algunas reflexiones acerca de su uso si se quiere conseguir un resultado positivo y un aprendizaje eficaz" (p.25). Entre ellas, es necesario asegurarse de que la actividad lúdica resulte de una planeación intencionada y estratégica, que sea apropiada para los estudiantes considerando sus características y que los estudiantes entiendan bien la actividad a realizar (Sánchez, 2010). En conclusión, la lúdica es un factor de aprendizaje por excelencia, pero es necesario analizarla bien si se pretende usarla correctamente desde la práctica pedagógica.

3) LÚDICA Y NEUROPEDAGOGÍA

La neuropedagogía es una ciencia naciente cuyo "objeto de estudio es la vida del hombre, y en especial, el cerebro del mismo, entendido no como una computadora, sino como un órgano social que necesita del abrazo, de la recreación y del juego para su desarrollo" (Carrasco, 2015, p.21). Así pues, esta hija de la neurociencia estima el cerebro humano como un órgano modificable en función de las actividades en las que se involucre el individuo, considera que las funciones cerebrales están sujetas a mejorar y ve en la educación una herramienta importante para conseguir dichos objetivos. A partir de los descubrimientos de la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro y los complejos procesos que toman lugar dentro de él (por ejemplo, la naturaleza de la sinapsis), la neuropedagogía empieza a adaptar el proceso educativo. En otras palabras, la neuropedagogía hereda la cohorte intelectual de las investigaciones neurocientíficas y, de todas las aplicaciones que tienen estos principios y teorías, se concentra en cómo pueden aprovecharse estos conocimientos en aras de construir una mejor educación. Tener claro cómo funciona el cerebro faculta al docente con bases teóricas sobre cómo estimular la actividad cerebral del educando, situando el proceso en posición de ser un esfuerzo fructífero que produzca buenos resultados. Por ello Ferreira (2012) precisa que "los pedagogos (y los padres también) precisan de una buena perspectiva en términos de conocimientos del desarrollo neurofisiológico del cerebro infantil" (p.33).

Dentro de la neuropedagogía se concede una enorme importancia al desarrollo de competencias cognitivas, sociales, emocionales y motrices. Desde la neuropedagogía, se apunta a entender cómo se desarrollan estas competencias y a identificar o diseñar actividades que faciliten este desarrollo y que puedan ser implementadas desde la educación. Es ahí donde entra la lúdica. Ya se estableció en este artículo la relación existente entre la lúdica y el juego, una relación que es importante tener presente al analizar lo que Jaimes (2019) determina acerca de este:

> Al tiempo que desarrolla habilidades emocionales y corporales, el juego también permite desarrollar competencias comunicativas, y cognitivas por medio de la relación con los otros, los juegos estimulan la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, análisis de información, adquisición de conceptos nuevos, interpretación y asimilación de información, etc. Es por este motivo que el juego debe ser parte fundamental en el currículo de cualquier docente que pretenda desarrollar en sus alumnos las competencias antes mencionadas (p.24).

El juego, caracterizado por ser versátil e inagotable, como se mencionó en la categoría anterior, se torna en un componente esencial del proceso educativo a los ojos de la neuropedagogía. A través del juego, el individuo se involucra en una actividad que fomenta la puesta en práctica de las funciones ejecutivas del cerebro y que, resultado de usarlas con frecuencia, permite potenciar su desarrollo. Cuando la relación existente entre lúdica y juego se toma en consideración dentro de esta ecuación, se hace visible lo valiosa que es la lúdica para la neuropedagogía —los objetivos de esta última pueden ser llevados a cabo a través de la primera. Producto de las implicaciones que tiene la lúdica, esta permite el desarrollo de las competencias a las que la neuropedagogía tiene por objetivos. El juego, como representante de la lúdica, materializa en sus resultados los beneficios que esta le ofrece a los docentes. No obstante, el juego no es la única actividad que cristaliza la utilidad pedagógica que posee la lúdica. Hablando sobre la risa, otra actividad lúdica —aunque, a priori, quizás no se pensaría en ella como tal—, Madrid (2015), después de listar algunas investigaciones al respecto, dice que "en cada uno de los casos los resultados se muestran a favor de su inclusión, considerando que tiene beneficios a nivel afectivo, social y cognitivo" (p.49). Tal como sucede con el juego, el uso de la risa y el humor también deriva en el desarrollo de competencias cuando es aplicado correctamente.

A partir de lo anterior, con dos botones de muestra como pilares, se puede establecer una relación entre lúdica y neuropedagogía, donde la primera está al servicio de la segunda como estrategia para cumplir sus fines, y afirmar que el acumulado teórico de la neuropedagogía coloca a la lúdica como una herramienta idónea dentro de la educación.

4) ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS COMO REACTIVO DE ACTIVIDAD CEREBRAL

La estrecha relación entre lúdica y neuropedagogía se debe a que la lúdica cataliza la actividad cerebral. Lo anterior deriva en un mayor desarrollo de las funciones cerebrales, el cual se traduce en una mayor capacidad intelectual. Como lo expresa Caiña (2012), "la actividad lúdica libre se proyecta hacia formas o dones geométricos, cuya significación va a ser una base científica para el desarrollo cognitivo del niño" (p.107). Es decir, la lúdica desencadena que, a través de las actividades que esta abarca, se pongan en marcha procesos mentales que conducen a la adquisición y fortalecimiento de competencias de tipo cognitivo. La importancia de la lúdica como fundamento del desarrollo cognitivo se bifurca en dos grandes sentidos: primero, "agiliza la facultad psicomotora del niño pequeño, en el sentido de que despierta su conciencia hacia una nueva realidad, la realidad senso-motriz" (Caiña, 2012, p.127), y segundo, "estas primeras manifestaciones, aunque el niño no esté consciente de su función, son los primeros puentes de comunicación con el adulto y con la realidad que le rodea" (Caiña, 2012, p.127). En primer lugar, la lúdica sitúa al niño en una continua interacción con su entorno, en una negociación

permanente con su ambiente y con quienes le rodean, en un vaivén simbólico y emocional que demanda la puesta en práctica de las funciones ejecutivas del cerebro y que, al tomar lugar de forma iterativa, forja la manera como él interactúa con su realidad —peldaño por excelencia de la dimensión cognitiva del desarrollo humano. En segundo lugar, las actividades lúdicas constituyen escenarios donde se establecen formas de comunicación con quienes coexisten en el entorno, momentos donde se gesta la necesidad de transmitir información y expresar pensamientos y emociones; producto de lo anterior, la lúdica introduce el lenguaje a la realidad inmediata del niño como herramienta indispensable para la interacción significativa con el otro. Estos dos aspectos sostienen la importancia de la lúdica como fundamento del desarrollo cognitivo, y le dan sentido a la afirmación de Choes (2018) cuando menciona que "las técnicas lúdicas son actividades que se realizan para elevar el coeficiente intelectual" (p.17).

A fin de entender por qué la lúdica tiene estos efectos positivos en el intelecto humano, es importante tener presente que la lúdica es un factor cardinal del aprendizaje, y este último puede modificar las capacidades mentales. Burgos (2010) lo expresa así: "el aprendizaje puede considerarse como un proceso cultural y bioquímico, en el que diminutas células cerebrales (neuronas), elaboran nuevas conexiones entre sí (sinapsis), alterando de esta forma al ser humano en los aspectos biológico y psíquico" (p.335). La afirmación anterior trae a colación el concepto de neuroplasticidad, la cual es entendida como la capacidad del cerebro de modificarse en términos de conexiones nerviosas y funcionalidades neuronales. La neuroplasticidad es una máxima de la neuropedagogía, pues, como se ha mencionado antes, esta considera que la educación es la clave para desarrollar el potencial del cerebro humano, fomentando la formación de sinapsis en función del aprendizaje. Estos procesos neurofisiológicos gobiernan cómo se forma un individuo a partir de sus experiencias, y son responsables de que el aprendizaje se manifieste a través de conductas observables.

A partir de lo anterior, es importante analizar los procesos neurofisiológicos relacionados con la lúdica. Hablando acerca de las situaciones placenteras, Merino (2016) dice que "la excitación del núcleo accumbens produce la liberación de dopamina, neurotransmisor relacionado con el deseo y la motivación, conformando así un poderoso circuito de placer que lleva a la necesidad imperiosa de querer repetir la conducta inicial" (p.88). Tomando en cuenta que la naturaleza de la lúdica y una de sus características por antonomasia es ser una fuente de disfrute y placer, es lógico concluir que la lúdica desencadena la liberación de dopamina, girando así el primer engranaje de un proceso educativo más ameno y atrayente, donde el niño quiere ser partícipe de las actividades y donde estas, amén de generar goce, estimulan el desarrollo cognitivo.

CONCLUSIÓN

Al tener en cuenta las categorías presentadas anteriormente, es posible hilar algunas conclusiones que surgen de los conceptos, postulados e ideas analizadas acerca de los grandes tópicos de este artículo.

De acuerdo con la primer categoría, las representaciones sociales que giran alrededor de la lúdica se gestan en la interacción entre los individuos para los que esta es un objeto relevante (maestros y estudiantes). Sin embargo, las representaciones sociales sobre la lúdica difieren mucho entre sí, y no coinciden con el agregado conceptual que existe desde la teoría acerca de las actividades que esta incluye. Los comportamientos de los docentes en relación a la aplicación de actividades lúdicas se ven moldeados por sus representaciones sociales y, como resultado, el proceso educativo articula una versión reducida de la lúdica donde algunas actividades que esta abarca nunca son integradas desde el aula.

En relación a la segunda categoría, Lúdica como Factor de Aprendizaje, el valor pedagógico de la lúdica se deriva de su naturaleza como dimensión humana inherente a nuestra condición y como parte fundamental del desarrollo del individuo. En consecuencia, la aplicación de actividades lúdicas dentro del proceso educativo hace que este sea más

ameno y que los estudiantes establezcan un vínculo afectivo con el aprendizaje; además, también representa importantes beneficios para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

A partir de la tercer categoría, Lúdica y Neuropedagogía, se concluye que la lúdica y la neuropedagogía guardan una estrecha conexión entre sí, puesto que los principios de la neuropedagogía y sus objetivos le otorgan una posición prominente a la lúdica como herramienta educativa.

Por último, según lo analizado en la categoría Estrategias Lúdico-pedagógicas como Reactivo de Actividad Cerebral, los procesos neurofisiológicos que catalizan las actividades lúdicas conducen al desarrollo de las competencias cognitivas e intelectuales de los individuos puesto que esta fomenta la actividad neuronal y la formación de sinapsis. Estos procesos de carácter químico explican los efectos del aprendizaje en la estructura cerebral y, por ende, sustentan la importancia de la lúdica como factor cardinal del aprendizaje dirigido al desarrollo integral del individuo.

Este artículo constituye un pequeño análisis sobre la relación entre lúdica y neuropedagogía, y aún se requiere la realización de investigaciones más amplias y profundas al respecto; lo mismo puede decirse sobre las representaciones sociales existentes en torno a la lúdica. Aun así, a partir de las categorías analizadas, es posible afirmar que la lúdica es una herramienta invaluable para el profesorado y para una educación caracterizada por ambientes y actividades más agradables y que produzcan mejores resultados. Por ello, se recomienda que, desde la teoría formal, el docente indague sobre la lúdica y sus aplicaciones en aras de la construcción de estrategias que respondan al contexto particular de su grupo, con el fin de incrementar el impacto positivo del proceso educativo.

Bibliografía

Burgos, B., de Cleves, N. y Márquez, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. Tabula Rasa, (13), 321-338.

Caiña, E. (2012). Lo lúdico en el desarrollo cognitivo del niño. Repertorio Americano, (22), 103-128.

Carrasco, M. (2015). ¿Cómo aprendemos desde la neurociencia? La neuropedagogía y el impacto en el aula de clase. Educación, (21), 20-24.

Choes, M. (2018). Técnicas lúdicas en el proceso cognitivo. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Ferreira, T. (2012). Neurociencia+ pedagogía= neuropedagogía: repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa. Universidad Internacional de Andalucía, España.

Jaimes, A. (2019). El juego como mediador del aprendizaje significativo en aulas polivalentes. Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, Colombia.

Madrid, J. (2015). Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje: Explicaciones neurofisiológicas. Apuntes universitarios, 5(2), 41-45.

Merino, I. (2016). Una nueva vacuna: la vacuna del autoconocimiento. Bases neurobiológicas de la conducta humana. El juego entre el cerebro instintivo-emocional y el cerebro racional. Pediatría Atención Primaria, 18(70), 85-91.

Moscovici, S. (2000) Social representations. Explorations in Social Psychology. Polity Press, Cambridge.

Mosquera, Y. y Romaña, A. (2016). Estudio de las estrategias lúdicas pedagógicas que, dispuestas en medios digitales, mejoran el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de 2º grado de la I.E Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Centro Universitario de Brasilia, Brasil.

Reyes, T. (2015). Aplicación de las actividades lúdicas como estrategia para el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria. Universidad de Córdoba, Venezuela.

Sánchez G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (11), 1-68.

Tarapuez, F. (2013). El juego y la lúdica en la reforma educativa colombiana. Lúdica Pedagógica, 2(18).

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Colombia.

Villarroel, G. (2008). Las representaciones sociales. Una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Universidad de los Andes, Venezuela.

LA LÚDICA COMO MOTOR QUE FAVORECE EL DESARROLLO HUMANO, LA DIVERSIÓN Y EL DESCANSO TERAPÉUTICO.

LUDIC AN ENGINE THAT FAVORS HUMAN DEVELOPMENT, FUN AND THERAPEUTIC REST.

Maria Fernanda Avilés Gómez [1]
Valeria Ramírez Ramírez [2]

Resumen

Este articulo pretende analizar las representaciones sociales sobre la lúdica y la relación que esta tiene en torno al desarrollo humano, la diversión y el descanso terapéutico que favorece el desarrollo de la inteligencia mediante las relaciones interpersonales e intrapersonales desde estrategias ludo pedagógicas que generen diversión, goce, placer y pausas activas o lúdo terapias como descanso terapéutico. En consecuencia, la aproximación conceptual que presentan los profesores sobre la lúdica a partir del saber popular o de sentido común, el saber científico, las interacciones y las actitudes favorables o desfavorables determina la aplicación o no de las tres DDD (Desarrollo humano, Diversión y Descanso terapéutico), pero la falta de apropiación del concepto de algunos de los docentes limita y determina su quehacer pedagógico situación por la cual desde la teoría formal se abordarán las siguientes categorías de interés: 1) Representaciones sociales sobre la lúdica; 2) Lúdica como factor de aprendizaje; 3) La relación de la lúdica con el desarrollo humano; 4) Beneficios de la lúdica en cuanto al descanso terapéutico y la diversión. Para concluir se hace necesario reconocer que la lúdica es un concepto polisémico y se constituye como una dimensión del ser humano por explorar, comprender y aplicar.

Palabras claves: Lúdica, Desarrollo humano, descanso terapéutico y diversión.

Abstract

This article aims to analyze social representations about ludic and the relationship it has around human development, fun and therapeutic rest, which determines the benefits that ludic enhances for the development of inter and intra personal interactions from activities that generate fun, enjoyment, pleasure and active breaks as therapeutic rest. Consequently, and according to the concept that the teacher has about ludic, it limits the perspective that he or she may have at the moment of understanding that ludic encourages and favors human development, also that it can provide therapeutic rest at a certain time, But the lack of appropriation of the concept of some of the teachers limits and determines their pedagogical work, a situation whereby the following categories of interest will be addressed from the formal theory: 1) Social representations about ludic; 2) Ludic as a learning factor; 3) The relationship of ludic with human development; 4) Benefits of ludic in terms of therapeutic rest and fun. To conclude, it is necessary to recognize ludic as a factor that influences the learning of children in a wide range of learning, social well-being, human development from active breaks and activities that provide fun, enjoyment and pleasure.

Keywords: Ludic, Human development, therapeutic rest and fun.

[1] Estudiante del programa de formación complementaria; artículo de reflexión para optar al título de Normalista Superior; producto de investigación adscrita al proyecto Ludoambiente; Pfc.maraviles@ensq.edu.co

[2] Estudiante del programa de formación complementaria; artículo de reflexión para optar al título de Normalista Superior; producto de investigación adscrita al proyecto Ludoambiente; Pfc.valramirez@ensq.edu.co

Introducción

El artículo de reflexión titulado la lúdica como motor que favorece el desarrollo humano, la diversión y el descanso terapéutico, tiene como objetivo analizar las representaciones sociales en torno a la relación entre la lúdica, el desarrollo humano, la diversión y el descanso terapéutico en el contexto de la educación campesina y rural. Los maestros de educación campesina y rural sistema escuela nueva reconocen las bondades de la lúdica en su quehacer pedagógico, pero desconociendo la amplia gama de posibilidades que esta brinda en su aplicación. De acuerdo con Jiménez (2001):

La lúdica como experiencia cultural, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, es un proceso inherente al desarrollo Humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica, está ligada a la cotidianidad, es especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (p.1).

Es decir, la lúdica va más allá de una actividad, herramienta o estrategia pedagógica permitiéndole a las personas desarrollar sus potencialidades y dimensiones del desarrollo humano de acuerdo a los intereses que surgen para suplir las necesidades de la vida, teniendo en cuenta que a nivel educativo se busca desarrollar sus máximas capacidades como la creatividad y autonomía, ya que se ve inmersa en todas las actividades que se realizan en la vida cotidiana, que puede ser desde la más fácil hasta la más compleja, debido a que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje la lúdica genera diversión y descanso terapéutico, además se tiene un factor adicional como el contexto o la cultura en que cada persona se encuentre teniendo en cuenta las relaciones interpersonales que se lleven a cabo allí.

Por lo tanto, la lúdica genera un ambiente propicio para el ser humano en la exploración del medio y las interacciones con sus congéneres permitiendo desarrollar diferentes habilidades para la vida, generando un aprendizaje con las estrategias ludo pedagógicas, de este modo al fomentar estas habilidades con ayuda del docente como guía del proceso, así mismo producir un interés al momento de aprender significativamente por medio del trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y el alcance del logro, ya que, permite al estudiante adquirir saberes y conocimientos, para que a su vez pueda aplicarlo en su cotidianidad, tal como lo afirman Monsalve, Foronda, Mena, (2016) "Considera la lúdica como instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que ésta fomenta la participación, la colectividad y otros principios del ser humano" (p. 15).

La lúdica es un proceso que va más allá del juego, en el cual se menciona todo lo relacionado con la satisfacción que produce hacer una actividad que genere diversión, también dentro del ámbito educativo se cuenta con estrategias lúdico pedagógicas que propician felicidad, permitiéndole llevar a cabo una forma de comportarse y desenvolverse frente a las situaciones de la vida, como lo plantea Jiménez (2000):

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (p. 22) es decir que la lúdica influye en el ser humano, puesto que mediante esta podemos evidenciar que la persona adapta en su vida actitudes o emociones que le sirven para desenvolverse de una manera eficaz en el entorno que vive, también le permite relacionarse con las demás personas generando diferentes sentimientos y que hace parte de la cotidianidad.

En este orden de ideas este artículo de reflexión aborda cuatro categorías de análisis principales, las cuales son:

1) Representaciones sociales sobre la lúdica

2) La lúdica como factor de aprendizaje
3) La relación de la lúdica con el desarrollo humano
4) Beneficios de la lúdica en cuanto al descanso terapéutico y la diversión.

Este artículo de reflexión titulado La lúdica como motor que favorece el desarrollo humano, la diversión y el descanso terapéutico adscrito al Macroproyecto de investigación Ludoambiente Diseño y Gestión de Ambientes Lúdicos de Aprendizaje busca hacer un acercamiento a las representaciones sociales que tienen los docentes en torno a la lúdica y los diferentes beneficios que esta propicia partiendo desde las actividades pedagógicas las cuales generan diversión, desarrollo humano y descanso terapéutico mediante la implementación de pausas activas, valores e interacciones.

Representaciones sociales sobre la lúdica

Las representaciones sociales son el punto de vista que tienen las personas en torno a un tema, partiendo desde una ideología ya sea porque es adquirida mediante unos saberes previos, experiencias significativas o aprender del intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y acciones, las cuales se dan por medio de la interacción con los demás. Por lo tanto, se puede decir que las representaciones sociales surgen a través de un constructo social. De acuerdo con Moscovici (citado en Robertazzi, 2007) afirma:

Las representaciones sociales son: Constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proporcionan a los sujetos un entendimiento del sentido común de sus experiencias en el mundo. Este conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones se originan en la vida diaria, en el transcurso de las comunicaciones entre los individuos (p.3)

Partiendo del postulado de Moscovici se analiza desde la aplicación de un instrumento (cuestionario) validado por expertos que permite reconocer los puntos de vista que tienen los docentes de la educación campesina y rural en torno a la lúdica, la cual determina si se tiene en cuenta que la lúdica promueve el desarrollo humano, también determinando que la lúdica es una dimensión del desarrollo humano partiendo desde sus prácticas y experiencias pedagógicas, mediante el cual se va aproximando cada vez más hacia al concepto de lúdica generando una visión más amplia.

De acuerdo con lo planteado por Ortega, Y. (2016) "Las prácticas de actividad física, por tanto, están permeadas e influenciadas por unas concepciones y representaciones que los docentes poseen sobre actividad física y que reflejan la teoría que sobre ella se ha construido social e históricamente" (p. 28). Teniendo en cuenta lo anterior, las representaciones sociales surgen de un constructo a partir de vivencias significativas, en este caso los docentes crearon un concepto a cerca de la percepción que tienen sobre la actividad física la cual va trascendiendo a lo largo del tiempo.

En los colegios de la localidad de Suba UPZ 71 de la ciudad de Bogotá se evidencia que los docentes tienen unas representaciones sociales de la actividad física a partir del quehacer y la formación pedagógica como educadores. Los docentes no limitan el concepto de la actividad física, sino que permite ampliarlo a que el movimiento humano ayuda a la persona a adquirir conocimientos, a expresarse y que se pueda relacionar con su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes frente a la lúdica, generando beneficios a nivel del desarrollo humano, la diversión y el descanso terapéutico al momento de aplicar actividades o estrategias lúdicas. Es aquí donde se evidencia la importancia y la necesidad de reconocer la influencia que tiene la lúdica como factor de aprendizaje, siendo la siguiente categoría de análisis donde se profundizará más acerca el tema.

La lúdica como factor de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida de cada ser humano, donde los saberes previos se relacionan con la conceptualización, integración y aplicación de nuevos conocimientos dando un sentido, ya que, se

aprende en la vida y para la vida.

Como lo plantea Díaz (2017) "Las actividades lúdicas llevadas al aula se convierten en una herramienta estratégica introduciendo al niño al alcance de aprendizajes con sentido en ambientes agradables de manera atractiva y natural desarrollando habilidades" (p.12).

Las actividades lúdicas son una fuente de aprendizaje, ya que mediante estas se puede generar en el aula un aprendizaje significativo para cada estudiante. Por lo tanto se puede evidenciar que la lúdica es muy importante dentro de los primeros años de vida del ser humano, es por esto que la lúdica se conoce como un principio fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de cada estudiante, sin embargo, no se puede dejar de lado los ambientes de aprendizaje, es decir si un estudiante cuenta con los recursos necesarios y un espacio organizado, conlleva a que genere un aprendizaje con mayor facilidad, al cual se le denomina como ambientes significativos y enriquecedores. Teniendo en cuenta lo anterior Monsalve, Foronda, Mena (2016) afirman que:

Es importante abordar las estrategias de aprendizaje como la lúdica, ya que estas estrategias requieren un nuevo planteamiento en el aula de clase y en la acción del docente dirigido a todos los estudiantes, las cuales se contemplen todos los niveles de avance en el aprendizaje, procurando un modo de trabajo eficaz (p. 9)

Dentro de este orden de ideas, en la Institución Educativa Normal Superior de Cartagena se llevó a cabo una investigación con 25 estudiantes donde se evidencia que la aplicación de las actividades lúdicas para el proceso de enseñanza y aprendiza tienen eficacia debido a que se logra captar la atención de los niños y niñas al momento de desarrollar guías de trabajo, donde los estudiantes mostraban interés y disposición al momento de aprender para obtener un mejor desempeño académico.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, es necesario reconocer la lúdica como herramienta indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada persona, debido a que se ven inmersos los estudiantes y docentes al momento de realizar sus actividades en pro de mejorar continuamente y visualizando los niveles de aprendizaje que se van adquiriendo gradualmente con ayuda de un orientador, en este caso los docentes, los cuales son los encargados de desarrollar e implementar estrategias lúdicas para propiciar en el niño un aprendizaje significativo y eficaz aportando a su desarrollo humano, una de las categorías sobre la cual profundizaremos más adelante.

La relación de la lúdica con el desarrollo humano

La lúdica es una dimensión del desarrollo humano la cual le permite a las personas desarrollar sus capacidades y habilidades para mejorar continuamente en los diferentes aspectos de su vida, mediante esto las personas tienen la necesidad de relacionarse con los demás, de comunicarse, expresar sentimientos, emociones y también comprender las particularidades del ser humano, por otro lado, le permite a la persona ser autónomo de la toma de decisiones y ser creativas en la solución de problemas. Iriarte (2017) afirma:

La educación propende por un desarrollo integral del ser humano, mediante la integración conjunta de actividades lúdicas pedagógicas que "transformen" el aprendizaje. y es aquí donde la dimensión lúdica como componente pedagógica adquiere una relevancia vital, dado que propende a replantear la manera cómo el acontecer educativo del aula y más allá de ella se lleva a cabo (p. 11).

Es decir, que la educación es la encargada de brindar actividades que contribuyan a todas las dimensiones del ser, mediante la lúdica se puede estimular el desarrollo cognitivo, socio afectivo y motriz del ser humano, desde las actividades que se realizan en clase donde los docentes son los encargados de generar ambientes de aprendizaje significativos.

El desarrollo humano es un factor que el hombre vivencia a diario a partir de experiencias, saberes y

las relaciones interpersonales permitiéndole potenciar las capacidades, cualidades y habilidades donde se desenvuelva su máximo potencial para tener una vida productiva y creativa al momento de plantear sus necesidades. Además, el juego como actividad natural se consolidan dimensiones socio afectivas – cognitivas. Tal como lo plantea Alcedo y Chacón (2011) "Así pues, el juego tiene un potencial educativo como experiencia de aprendizaje, en el cual los niños y niñas actúan en forma simbólica-integral mediante actividades que giran en torno al desarrollo del saber, el hacer, el ser, el convivir" (p. 73).

Es por esto que el juego es un elemento de la lúdica, es decir que siempre tenga una intencionalidad y un objetivo para generar un aprendizaje en los estudiantes, que a su vez produzca placer al momento de aprender permitiendo un desarrollo humano y más oportunidades de fomentar sus capacidades para poder adaptarlas dentro de su vida, en un contexto en específico donde se desenvuelven.

Teniendo en cuenta lo anterior se dice que el juego como componente de la lúdica genera o potencia el despliegue de competencias y el desarrollo integral cumpliendo un papel fundamental dentro de la escuela y la vida de las personas, en especial en la primera infancia, donde surgen las bases y los pilares del aprendizaje, debido a que los estudiantes en esta etapa de su vida incorporan todos los conocimientos que se le imparten, los cuales los aplican para el resto de su vida, es por esto que el niño puede desarrollarse dentro de la escuela como un ser social.

La lúdica se ve inmersa en la vida del desde la gestación ya que durante el embarazo las madres estimulan a sus bebes con música, palabras y suaves masajes, además es un proceso que influye durante toda la vida del ser humano, ya que, desde la infancia se ve como los niños empiezan a desarrollarse en un contexto del juego y de las relaciones interpersonales, es por esto que se dice que allí es donde surgen las bases para la vida, donde se dan las habilidades y destrezas que se desarrollando, tal como lo plantea Jiménez (2000) "La necesidad lúdica, como mecanismo del desarrollo humano, surge en la cuna y no desaparece ya a todo lo largo de la vida" (p.73).

En relación con Choez (2017):

La actividad lúdica favorece el desarrollo humano en los niños y niñas, porque les permite adquirir conocimientos a través de las diversas actividades, en el cual ellos pueden interactuar con los demás de manera natural además de gozar del juego con placer, de su creatividad espontanea, también le ayuda a la formación de los valores (p.11).

Por lo tanto, es relevante seguir implementado la lúdica para así poder continuar contribuyendo al desarrollo del ser humano desde cada una de las dimensiones, físicas, psíquicas y emocionales que se dan en la interacción con los demás sin embargo también se trabajan en el aula mediante actividades ludo pedagógicas para propiciar un aprendizaje significativo y aplicar valores como el respeto, la empatía, la solidaridad, entre otros, en las situaciones que se presenten en la vida.

En este orden de ideas, en la Unidad Educativa Fiscal Cultura Machalilla realizaron una investigación con 92 niños y niñas de educación inicial, allí se hizo evidente que la lúdica influye positivamente en el desarrollo social y personal permitiendo identificar aspectos importantes como los son: la autoestima, el autocontrol de las emociones, las relaciones inter e intrapersonales y la empatía.

Para concluir, la lúdica está relacionada directamente con el desarrollo humano ya que se fomentan diferentes valores como la solidaridad, el respeto, la empatía, entre otros. Permitiendo que el ser humano sea una persona íntegra en la sociedad y a su vez consolidando la búsqueda de la felicidad y la diversión. Es aquí donde surge tanto la importancia como la necesidad de conocer y ampliar sobre la siguiente categoría de análisis sobre los beneficios de la lúdica en cuanto al descanso terapéutico y la diversión.

Beneficios de la lúdica en cuanto al descanso terapéutico y la diversión

El descanso terapéutico es importante dentro de la vida de los seres humanos y en la escuela debido a que en las jornadas escolares, los estudiantes tienden a sentir cansancio mental y físico, incluso esto se va convirtiendo en estrés por las largas jornadas de estudio, lo cual conlleva a que los estudiantes empiecen a perder la atención al momento de aprender por lo tanto, dejan de realizar las actividades en clase, las tareas o no participan durante clase, teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que esto afecta el rendimiento académico y es una gran problemática que se ve reflejada en algunos colegios e instituciones como lo plantea Duran y Pacheco (2019) "El descanso podría servir de aliviar el estrés, las tensiones que se les haya aumentado durante el día y por reducir la ansiedad que pueda resultar de las actividades académicas" (p.34).

De acuerdo con lo anterior es fundamental crear espacios como los descansos pedagógicos, las pausas activas, las técnicas recreativas, canciones, rompehielos, la gimnasia cerebral, entre otros. Durante la implementación de estas actividades se generan procesos psíquicos, físicos, sociales y espirituales al momento de interactuar mediante herramientas lúdicos pedagógicas con las demás personas, por lo cual, surge un aprendizaje colectivo desde los saberes de cada estudiante, además conlleva a que los estudiantes mejoren sus relaciones interpersonales.

En este sentido implementar pausas activas durante la clase es una fuente para generar aprendizaje tal como lo dice Castro y Osorio (2017) "Las pausas activas escolares son una herramienta facilitadora en los procesos académicos de los estudiantes, los docentes al implementar las pausas activas generan una gran oportunidad de aprendizaje y de mejoramiento en la calidad de vida y de la educación" (p.20). Es decir, las pausas activas son una herramienta importante dentro del ámbito académico y los docentes al implementarlas en las clases favorece elementos sociales en los estudiantes, estas tienen un impacto en la vida de las personas teniendo en cuenta que genera un capital axiológico a nivel socio afectivo. Desde la teoría formal se evidencia que tienen un impacto en la vida de las personas y en otros sectores productivos y en este caso en los docentes, cuando implementan las pausas activas les permite tomar tiempo para oxigenar las neuronas, tener una buena hidratación y permite la gimnasia cerebral.

Por otro lado, tenemos la diversión que se genera al momento de contemplar o como espectador de una actividad dentro del aula, teniendo una excelente actitud, siendo felices en la búsqueda de la paz interior, es por esto que se dice que es una fuente que permite experimentar miles de sensaciones y sentimientos a lo largo de la vida en cada una de las actividades que realiza el ser humano en su cotidianidad, ya que en cada actividad lúdica desencadena una cascada de endorfinas que producen sensaciones ya sean de goce, placer, alegría o incluso llanto de felicidad en las personas También podemos decir que se genera este mismo impacto en la aplicabilidad de la lúdica en cuanto al aprendizaje de los niños. Tal como lo plantea Díaz. (2017):

Por medio de la lúdica se puede comunicar, sentir, expresarse y producir en los seres humanos una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones (p.18).

Teniendo en cuenta lo anterior es importante crear espacios de diversión donde los estudiantes fortalezcan los lazos afectivos en las relaciones interpersonales e intrapersonales y tengan un autocontrol de sus emociones para así poder compartir, disfrutar y divertirse en los diferentes espacios, en este momento los estudiantes aprenden a tener un autocontrol de sí mismos y de sus emociones, esto se da cuando aceptan que en ocasiones se puede ganar o perder reconociendo que lo importante del juego es divertirse y a su vez aprender valores dentro del contexto donde se encuentran.

Por consiguiente, en el colegio Taller

Psicopedagógico de los Andes se llevó a cabo una investigación con niños y niñas del grado segundo de primaria donde se puede evidenciar que las aplicaciones de las pausas activas mejoran la atención y la motivación de los estudiantes al momento de realizar actividades escolares, por lo tanto, se propusieron actividades como canciones, concéntrese, laberintos, rompecabezas y sopas de letras que generan diversión y placer en los estudiantes.

Para concluir, la lúdica y el descanso terapéutico se relacionan directamente con las pausas activas, rompehielos, ejercicios de gimnasia cerebral, actividad física musicalizada que se dan en el intermedio de las actividades escolares para captar la atención de los estudiantes ya sea desde juego o desde las actividades lúdicas que generan diversión en los estudiantes, en las cuales se propicia una buena convivencia. Por otro lado, la diversión presenta una relación directa en torno a la lúdica ya que los estudiantes constantemente realizan procesos lúdicos en su vida diaria que le produce satisfacción, sin embargo, no se puede dejar de lado el aporte significativo que le genera al aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo al Producto del análisis realizado desde la investigación y este artículo de reflexión se plantean unas conclusiones a partir de los datos recolectados, por lo cual es posible relacionar algunas de las conclusiones que se obtienen a través del análisis que se realizó.

Teniendo en cuenta la primera categoría, las representaciones sociales surgen de la construcción social a partir de una experiencia que se tiene, en este caso en torno a la lúdica por parte de algunos educadores, ya que a partir de procesos de triangulación de la información se puede concluir que en ocasiones cuando escuchan la palabra lúdica lo asimilan directamente con el juego, dejando de lado los demás factores que abarca la lúdica, sin embargo, reconocen la importancia de la lúdica dentro del ámbito educativo, pero no lo aplican dentro del quehacer pedagógico.

Por otro lado, la lúdica como factor de aprendizaje que propicia beneficios desde las actividades que se implementan dentro del aula por parte de los docentes, los cuales reconocen los beneficios a nivel social y académico que esta trae consigo, aunque sus fundamentaciones teóricas y sus experiencias sistematizadas son muy pocas en torno al tema se reconoce que la lúdica es un factor el cual motiva a los estudiantes a llegar a un aprendizaje significativo.

Por consiguiente, se concluye que la lúdica estimula el desarrollo humano, la diversión y el descanso terapéutico al desarrollar valores como la solidaridad, el respeto, la amistad, la sinceridad, entre otros. Consolidando factores desde la diversión y la felicidad debido a que va a estar implícito, directa o indirectamente, ya sea mediante juegos, rondas, pausas activas o descansos terapéuticos, donde se implementa actividades las cuales distraen a las personas de la realidad y a su vez generan un aprendizaje significativo en los estudiantes a lo largo de su vida.

Teniendo en cuenta que la lúdica se ha vuelto muy popular dentro del quehacer pedagógico se pueden identificar que en las representaciones sociales de los docentes en torno a la lúdica, algunos de estos asimilan la lúdica directamente con el juego sin tener presente que este va más allá, es importante tener en cuenta que la lúdica es un concepto polisémico, es decir, que tiene un amplio significado, por lo tanto se evidencian los beneficios que trae consigo en cuanto a un factor importante como lo es el aprendizaje, porque permite generar un aprendizaje significativo a los estudiantes desde la implementación de actividades lúdicas como lo son las rondas, las canciones y los juegos que generan diversión teniendo la posibilidad de desarrollar las destrezas, habilidades y cualidades para desenvolverse en un contexto.

Además, no se puede dejar de lado el descanso terapéutico donde se realizan ludo terapias y pausas activas que permiten mejorar sus niveles de concentración, participación e interacción dentro del aula. Teniendo en cuenta lo anterior, la lúdica conlleva a los estudiantes hacia un desarrollo humano ya que le permite ser autónomo, ser

sociable, desenvolverse dentro de la sociedad, tener el control de sus emociones, poner en práctica valores y conocimientos.

Finalmente se deja este constructo como una invitación a seguir descubriendo o indagando sobre la lúdica como materia de estudio, sujeto a cambios y recomendaciones siendo el punto de partida para llevar a cabo investigaciones por parte de otros estudiantes de la Escuela Normal Superior del Quindío u otras instituciones.

Recomendaciones

De acuerdo con el proceso llevado a cabo dentro de la investigación surgen las recomendaciones pertinentes en torno al tema:

Reconocer la importancia del concepto de lúdica para ampliar los conocimientos y hacer un buen uso e implementación de esta.

Investigar a cerca de la lúdica y aplicarla dentro del quehacer pedagógico para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Implementar en las prácticas pedagógicas el uso de las tres D (Desarrollo humano, diversión y descanso terapéutico) permitiendo desarrollar valores y a su vez tener un buen manejo del tiempo objetivo y subjetivo.

Bibliografía

Alcedo, y & Chacón, C. (2011) El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. Universidad de Oriente Cumaná, Venezuela.

Díaz, M. (2017) Estrategias lúdicas para el aprendizaje en niños y niñas de la escuela normal superior de Cartagena. Fundación universitaria los Libertadores. Colombia.

Jiménez, C. (2000) El taller cotidiano y sus aplicaciones. Primera edición. Colombia.

Castro, A & Osorio, R. (2017) Implementación de pausas activas físicas y mentales como estrategia lúdica, para trabajar la atención en los estudiantes de grado segundo del Colegio Taller Psicopedagógico de los Andes. Fundación universitaria los Libertadores, Colombia.

Monsalve, M. Foronda, R & Mena, S (2016) La lúdica como instrumento para la enseñanza – aprendizaje Fundación universitaria los Libertadores, Colombia

Duran, J & Pacheco, M (2019) Actividades lúdico – recreativas y/o deportivas para la organización del descanso e la institución educativa colegio agustino Ferrero sede escuela de simón Bolívar #2 en la jornada de la tarde. Escuela Normal Superior de Ocaña Programa de Formación Complementaria, Colombia.

LA IMPORTANCIA Y BENEFICIOS GENERADOS POR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN PRIMARIA EMPLEANDO LINGUMI.

THE IMPORTANCE AND BENEFITS GENERATED BY LEARNING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL USING LINGUMI.

Valeria González Bedoya [1]
Stephania López Galvis [2]

Resumen

El aprendizaje del inglés se ha comenzado a implementar en escuelas primarias de Latinoamérica hace algunos años por los beneficios brindados a nivel cognitivo y sociocultural, sin embargo, se debe conocer la importancia de su enseñanza desde una edad temprana ya que muchas instituciones no reconocen el impacto que tiene este conocimiento en el desarrollo cerebral de los niños, puesto que les otorgan mayor intensidad horaria a otras áreas del conocimiento. Por estas razones, este escrito, está orientado a dar una visión amplia sobre su importancia y beneficios, recomendando una didáctica innovadora para fomentar esta práctica. Este artículo está constituido por tres categorías fundamentales: 1. La importancia del aprendizaje de idiomas desde una temprana edad, 2. Beneficios que genera el aprendizaje de una lengua extranjera en primaria, 3. La implementación de la didáctica innovadora para la enseñanza del inglés en edades tempranas. Asimismo, este escrito se fundamenta por los aportes de Lenneberg, proponiendo la teoría del periodo crítico utilizando como aspecto primordial la plasticidad cerebral.

Por último, los aspectos más importantes de este artículo son en primer lugar, los beneficios que se obtienen en la capacidad de interacción social y comunicativa, la importancia de contar con planes de enseñanza para fomentar la motivación e incentivar el interés de las personas sobre esta temática, buscando mejores oportunidades y demostrando veracidad sobre este tópico, además, se expone la importancia que tiene la tecnología en la educación para adaptarse a los intereses, evolución y accesibilidad de las nuevas generaciones.

Palabras claves: Enseñanza del inglés, lengua extranjera, aprendizaje basado en proyectos, producción oral, Lingumi.

Abstract

The learning of English has begun to be implemented in primary schools in Latin America a few years ago due to the benefits provided at the cognitive and sociocultural level, however, the importance of its teaching must be known from an early age since many institutions do not recognize the impact who has this knowledge in the brain development of children, since they give them greater hour intensity to other areas of knowledge. For these reasons, this writing is aimed at giving a broad vision of its importance and benefits, recommending an innovative didactics to promote this practice. This article is made up of three fundamental categories: 1. The importance of language learning from an early age, 2. Benefits generated by learning a foreign language in primary school, 3. The implementation of innovative didactics for teaching English in early ages. Likewise, this writing is based on the contributions of Lenneberg, proposing the theory of the critical period using brain plasticity as a primary aspect.

Finally, the most important aspects of this article are in the first place, the benefits obtained in the capacity for social and communicative interaction, the importance of having teaching plans to promote motivation and encourage

[1] Estudiante del programa de formación complementaria; artículo de reflexión para optar al título de Normalista Superior; producto de investigación adscrita al proyecto Ludoambiente; Pfc.maraviles@ensq.edu.co

[2] Estudiante del programa de formación complementaria; artículo de reflexión para optar al título de Normalista Superior; producto de investigación adscrita al proyecto Ludoambiente; Pfc.valramirez@ensq.edu.co

pednientes

people's interest in it. thematic, looking for better opportunities and demonstrating veracity on this topic, in addition, the importance of technology in education is exposed to adapt to the interests, evolution and accessibility of the new generations.

Keywords: Teaching English, Foreign Language, Project Based Learning, Oral Production, Lingumi.

Introducción

El aprendizaje del inglés es una competencia que permite potenciar el desarrollo de habilidades de interacción social y de comunicación al practicarse desde una edad temprana, con la implementación de herramientas tecnológicas como Lingumi para su enseñanza. Dicha aplicación puede convertirse en un mecanismo para potenciar el desarrollo a nivel cognitivo, social y cultural, ya que, aprender otra lengua requiere atención, constancia, trabajo y sobre todo tiempo e interés.

En concordancia con lo anterior, este artículo se fundamenta en la teoría de Lenneberg (1967) quien menciona la plasticidad cerebral que se genera en el periodo crítico presentado en la infancia, logrando un aumento de la capacidad para el aprendizaje de una lengua extranjera, permitiéndoles obtener conocimientos de manera fácil y efectiva. Sin embargo, en muchas instituciones aún no se le brinda la suficiente relevancia a inculcar este idioma en edades tempranas. Ahora bien, Andrés Ferrer (2014) citando a Lenneberg considera que "si en la etapa que va desde los 2 años de edad hasta los 12 no se dan determinadas condiciones internas y externas relacionadas con el desarrollo lingüístico entonces disminuyen las posibilidades de conseguir dominar un lenguaje" (p.69). Por este motivo, se hace mención de tres categorías fundamentales que profundizarán y darán sustento teórico de la importancia y beneficios que conlleva el aprendizaje del inglés desde la niñez.

Consecuentemente, se recomienda implementar el uso de herramientas llamativas e innovadoras que brinden a los estudiantes aprendizajes significativos y que en su medida, se logren reforzar las habilidades lingüísticas del idioma para que en un futuro los aprendices puedan interactuar y expresarse sin temor en diversos contextos de vida en los que se fortalezca en ellos sus capacidades en vista de que el inglés amplía su horizonte y permite obtener una apropiada utilidad en su desenvolvimiento profesional.

La importancia del aprendizaje de idiomas desde una temprana edad

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera, hace varios años, se ha implementado en distintas partes de Latinoamérica, integrándolo no solo en la básica secundaria, sino también gracias al uso de diversas estrategias se ha logrado incluir en básica primaria, ya que es considerado un idioma universal, el cual abre muchas puertas alrededor del mundo y produciéndose a través de él todo tipo de información, aquello que hoy en día se convierte en un conocimiento fundamental en la carrera de futuros profesionales para propiciar mejores posibilidades de éxito. Por otro lado, se logra evidenciar que, al implementar la enseñanza de esta lengua desde una edad temprana, en el niño se genera un mejor aprendizaje ya que se encuentra en su periodo crítico haciendo referencia a la etapa en la cual es posible aprender fácilmente y adquirir habilidades puesto que se encuentra en el proceso de desarrollo cerebral. En tal sentido, Lenneberg (1965), citado por Torres (2005) menciona en la hipótesis del periodo crítico que "desde el nacimiento, el hemisferio cerebral dominante se va especializando progresivamente en el lenguaje hasta que, en la pubertad, todas las funciones lingüísticas se concentran en esa parte del cerebro." (p.02) Por esta razón, se recomienda fomentar dichos aprendizajes desde la infancia y que se logre generar en el estudiante un mayor interés frente al conocimiento de nuevos idiomas.

Ahora bien, el aprendizaje de una lengua extranjera en esta etapa contribuye al crecimiento y desarrollo del niño de manera cognitiva ya que se genera una estimulación temprana que permite la exposición a experiencias que le faciliten realizar conexiones

cerebrales diferentes a las que obtiene un individuo que no tiene estas vivencias, asimismo es importante traer a colación los planteamientos del autor Kuip (2011) quien menciona diversas ventajas y desventajas generadas por el bilingüismo a través diversas fuentes que demuestran hallazgos investigativos frente a este tópico, sin embargo, se concluye que aunque existen algunos efectos negativos, estos no superan la infinidad de beneficios que conlleva el bilingüismo, por consiguiente menciona que en los niños se aumenta una conciencia metalingüística, flexibilidad y control cognitivo.

Para concluir, teniendo en cuenta que está comprobado que el aprendizaje y la absorción de dichos temas tienen más fluidez en la etapa del periodo crítico de una persona debido a que mejora a grandes rasgos su cognición por todos los procesos cerebrales que genera. También, es importante mencionar que, si se fomenta y se familiariza al niño con una lengua extranjera, en él se generará un mayor interés y a su vez se incentiva su aprendizaje en un futuro, además de todos los grandes aportes que brinda a nivel sociocultural de lo cual se profundizará posteriormente.

Beneficios que genera el aprendizaje de una lengua extranjera en primaria

Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje de una lengua extranjera desde una edad temprana genera varios beneficios, como el impacto que tiene desde un nivel cognitivo, el aumento de confianza en sí mismo al interactuar con su entorno y el proceso que se evidencia a partir de esta adquisición de conocimiento. Sin embargo, el uso continuo con una lengua extranjera también fomenta aspectos positivos en los ámbitos sociales y culturales, al obtener ventajas "en el campo de lo sociopersonal ya que el niño a la vez que amplía su campo de comunicación está contribuyendo además a su desarrollo personal y social porque aumenta su autoestima y reafirma sus valores sociales" (Álvarez, 2010, p. 255). De igual manera, desarrolla capacidades de interacción y confianza en sí mismo generando un bienestar para su crecimiento mientras se fomenta su interés por conocer diversas culturas alrededor del mundo interactuando y abriendo su mente para la buena convivencia y desenvolvimiento en distintos contextos.

Por otro lado, debido a la globalización al ser el inglés un idioma universal permite abrir múltiples oportunidades escolares y laborales, convirtiéndose en una ventaja si se aprende en edades tempranas evitando mayores dificultades y poca accesibilidad en diversos proyectos profesionales por falta de conocimiento de una lengua extranjera, para fomentar el aprendizaje de un idioma se debe brindar una enseñanza de calidad que ponga en practica estrategias y herramientas innovadoras que motiven a los niños en este proceso enriquecedor.

La implementación de la didáctica innovadora para la enseñanza del inglés en edades tempranas

En la enseñanza de idiomas es importante tener presente la didáctica y el desarrollo de estrategias que vinculen aspectos lúdicos y de juego, a su vez que los docentes tengan conocimiento de los diferentes enfoques existentes para enseñar una lengua extranjera puesto que para generar un aprendizaje significativo se deben utilizar estrategias y herramientas que refuercen dichos conocimientos de manera divertida logrando aprender a través de juegos, música, inferencia, ejemplificación y simulación, al centrar su aprendizaje en la vida cotidiana, es por esto que se hace mención a Llano (2013) quien afirma que:

El juego y la música son formas de trabajo que deben considerarse como estrategias de aprendizaje significativo pues le permite al niño canalizar su energía, desarrollar y manifestar su inteligencia, ampliar su capacidad comunicativa y cognoscitiva y finalmente desarrollar su capacidad creadora. (Llano, 2013, pág. 22)

Es importante mencionar que la enseñanza del inglés, además, de resaltar e incentivar positivamente estas habilidades cognitivas también genera resultados motivadores en el desarrollo de la pronunciación y el aprendizaje de conceptos nuevos de manera espontánea.

Por otra parte, las herramientas tecnológicas son de ayuda apropiada para las clases de inglés ya que resultan interesantes para el alumnado y al utilizarlas correctamente se convierten en un aliado eficaz para que los niños no sólo refuercen sus conocimientos en el aula, sino que sigan aprendiendo en sus hogares mientras interactúan con ella a través del juego. A partir de allí es importante traer a colación los aportes de Osorio (2016) quien expresa la importancia de la tecnología en la educación.

En la formación de los estudiantes la tecnología ha sido un apoyo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial las aplicaciones que han sido diseñadas para que los estudiantes tengan una manera más fácil y rápida a la hora de realizar sus tareas. (Osorio, 2016, pág. 01)

Por otro lado, hoy en día en internet se encuentran infinidad de plataformas digitales y herramientas que brindan oportunidades para aprender de diversas maneras, en este caso se recomienda la aplicación interactiva y novedosa "Lingumi" enfocada en la enseñanza de las habilidades lingüísticas del inglés en niños entre los 2 y 6 años para que comiencen un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera desde casa, en la que se encuentran distintas lecciones mostradas como juegos para que el estudiante cree un aprendizaje inconsciente y significativo, además cuenta con canciones, cuentos y misiones que ayudan a reforzar habilidades lingüísticas enfocándose, mayormente, en la producción oral.

El creador de esta página, Toby Mather, decidió implementar una manera para que los padres estén incluidos en el proceso de aprendizaje de sus para que puedan aprender y jugar sin que exceder límites frente a la pantalla. En ese orden de ideas, es importante mencionar que un aspecto relevante que menciona la página es el hecho de resaltar como pilar fundamental la teoría del periodo crítico y plasticidad cerebral de los niños, es por esto, que en la descripción de dicha aplicación mencionan que:

Entre los 2 y 6 años es la mejor edad para que los niños aprendan un nuevo idioma. Lo llamamos la 'ventana mágica ', y los académicos lo llaman el 'período crítico'. Es un momento en que los niños pueden absorber naturalmente su lengua materna, así como una segunda lengua, naturalmente. A medida que envejecemos, aprender idiomas se hace cada vez más difícil. Nuestro plan de estudios está diseñado para seguir la forma en que los niños aprenden naturalmente su lengua materna, enseñando inglés de forma visual y divertida. (Lingumi, 2021, párr. 5)

Por las razones anteriores, se recomienda esta aplicación, de igual forma los padres de familia o docentes pueden buscar libremente herramientas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes y a las habilidades lingüísticas que se vayan a desarrollar, además de esto, se espera que implementen estas metodologías y que se animen a fomentar en sus niños dicho aprendizaje desde una temprana edad interactivamente. A partir de lo anterior se invita a analizar a los espectadores la importancia de la tecnología en la educación ya que se debe incluir los intereses de las nuevas generaciones para que los procesos de enseñanza evolucionen a su paso, en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera la tecnología ha mostrado un gran avance al implementarlo en distintas herramientas ya que como se ha recalcado en distintas ocasiones este idioma ha cobrado bastante relevancia

Conclusiones

En conclusión, se resalta que el aprendizaje del inglés desde una edad temprana genera beneficios a nivel cognitivo por las conexiones cerebrales que realiza en su periodo crítico (Lenneberg, 1967) y asimismo fomentando un crecimiento personal en ámbitos sociales y culturales al aprender a relacionarse respetando diferencias existentes en cada ser humano y generar empatía e interés por ellas. En los niños, también se genera crecimiento a nivel de liderazgo y participación contribuyendo en su autoestima y permitiéndoles ser más abierto socialmente.

Es de suma relevancia mencionar que para dicho proceso se debe contar con maestros especializados que busquen estrategias efectivas y herramientas

innovadoras que llamen la atención de sus estudiantes para que logren adquirir conocimiento inferencialmente, brindando un aporte al incluir actividades interactivas, música, herramientas tecnológicas, entre otros. En este orden de ideas, otro aspecto fundamental es que los padres de familia fomenten el hábito del aprendizaje de idiomas en sus hijos desde la infancia para que se genere interés y motivación sintiéndose acompañados en su proceso de aprendizaje.

Finalizando, uno de los objetivos importantes de este artículo es invitar a los docentes, padres de familia y las comunidades educativas a que tengan en cuenta la importancia de darle a esta asignatura un papel fundamental en la formación de individuos, mostrando así los grandes beneficios que genera su implementación y las oportunidades que brinda en su vida futura, se espera que este documento sea de gran interés y utilidad para todos los espectadores.

Bibliografía

Álvarez, V. D. (2010). EL INGLÉS MEJOR A EDADES TEMPRANAS. Obtenido de file:///C:/Users/MI%20PC/Downloads/Dialnet-ElInglesMejorAEdadesTempranas-3391524.pdf

Europea, U. (2007). Los principales principios pedagógicos subyacentes a la enseñanza de lenguas en alumnos en temprana edad.

Ferrero, A. M. (2014). La noción del Período Críticoy los intentos de educación de "Niños Salvajes". Obtenido de https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/356768/448697

Ferrero, A. (2014). La noción del Período Críticoy los intentos de educación de "Niños Salvajes". Obtenido de https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/356768/448697

Kuip, R. (2011). Los efectos cognitivos del bilinguismo . Obtenido de https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/208468/los%20efectos%20cognitivos%20del%20bilinguismo.pdf?sequence=2

Lingumi. (2021). Club Lingumi - Aprende Inglés para niños. Obtenido de https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lingumi.lingumiplay&hl=es_CO&gl=US

Llano, R. D. (2013). El juego y la música como motivadores de aprendizajes significativos y actitudes positivas en la clase de inglés del grado transición. Obtenido de http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/940

Osorio, D. (2016). Herramientas Tecnológicas Educativas. Obtenido de https://es.calameo.com/books/004988933a2ebd94c3d18#:~:text=Las%20herramientas%20tecnol%C3%B3gicas%20son%20aquellos,de%20cu%C3%A1l%20sea%20la%20funci%C3%B3n

Torres, A. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913031

EL IMPACTO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

THE IMPACT OF TIC IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Luisa María Aristizabal Oliveros [1]
Angie Daniela Bustamante Serna [2]

Resumen

El presente proyecto titulado "El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje" se llevó a cabo dentro del macro proyecto institucional de investigación "DUA: Prácticas pedagógicas mediadas por las TIC de los maestros en formación" que incluye procesos educativos desde un enfoque pedagógico socio-crítico, implementando estrategias pedagógicas utilizando las TIC y el DUA para fortalecer el aprendizaje en el aula. La investigación fue desarrollada implementando las ayudas educativas tecnológicas que se ajustan a las pautas que propone el Diseño Universal de Aprendizaje "DUA", con el fin de innovar las secuencias didácticas incluyendo las TIC. Siendo esta una estrategia que lleva a un aprendizaje significativo, permitiendo que los estudiantes desarrollen actividades académicas de forma práctica y creativa. Este ejercicio investigativo se llevó a cabo teniendo en cuenta un enfoque investigación-acción por medio del método cualitativo en el cual se aplicó un diagnóstico inicial para identificar las AET usadas por los estudiantes, seguido de esto se identificaron y seleccionaron de la web herramientas que cumplen con los principios DUA, las cuales fueron integradas a las secuencias didácticas, posterior a ello se desarrollaron en las clases y por medio de la observación y sistematización de los datos se permitió identificar el impacto de su aplicación con los estudiantes frente a la motivación en el uso de las tecnologías, todo esto se registró en diarios pedagógicos en el cual se cuentan las diferentes experiencias vividas en el aula.

Palabras claves: Diseño universal de aprendizaje, Tecnologías de la información y la comunicación, Educación Inclusiva, Ayudas educativas tecnológicas.

Abstract

This project entitled "The impact of TICs in the teaching and learning process" was carried out within the macro institutional research project "UDL: TIC-mediated pedagogical practices of teachers in training" that includes educational processes from a socio-critical pedagogical approach, implementing pedagogical strategies using TIC and UDL to strengthen learning in the classroom. The research was developed by implementing technological educational aids that conform to the guidelines proposed by the Universal Design for Learning "UDL", in order to innovate the didactic sequences including TIC. This being a strategy that leads to meaningful learning, allowing students to develop academic activities in a practical and creative way. This investigative exercise was carried out taking into account an action-research approach through the qualitative method in which an initial diagnosis was applied to identify the TEA used by the students, followed by the identification and selection of web tools that meet with the UDL principles, which were integrated into the didactic sequences, after which they were developed in the classes and through the observation and systematization of the data, it was possible to identify the impact of its application with the students against the motivation in the use of technologies, all this was recorded in pedagogical diaries in which the different experiences lived in the classroom are counted.

Keywords: Universal design of learning, Technology of the information and communication, inclusive education, technological educational aids.

[1] Estudiante del programa de formación complementaria; artículo de reflexión para optar al título de Normalista Superior; producto de investigación adscrita al proyecto Ludoambiente; Pfc.maraviles@ensq.edu.co

[2] Estudiante del programa de formación complementaria; artículo de reflexión para optar al título de Normalista Superior; producto de investigación adscrita al proyecto Ludoambiente; Pfc.valramirez@ensq.edu.co

PENDIENTE

Introducción

El diseño universal de aprendizaje (DUA) y las TIC, pretenden dentro de este proyecto potenciar el aprendizaje desde el marco de la inclusión educativa, con el cual se busca innovar las secuencias didácticas, esto con el fin de motivar a los estudiantes mediante el uso de ayudas educativa tecnológicas, teniendo en cuenta que a esta generación se les conoce como nativos digitales.

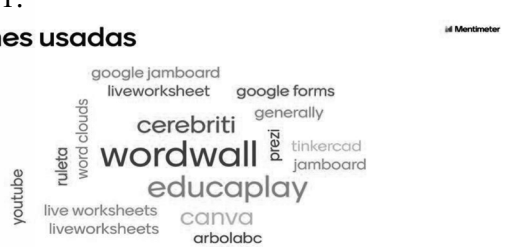
El diseño universal de aprendizaje (DUA) Es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado, cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula, de manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Si a este modelo se le suma el uso de las TIC al utilizar equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes; se puede llegar a pretender a una educación inclusiva que permita identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes desde auge la tecnología.

Dentro de estos campos, las investigaciones se centran en analizar el impacto de los programas formativos sobre el DUA dirigidos al profesorado, Por ejemplo, en el estudio de Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder (2007) se mostraba cómo la instrucción a profesores sobre el desarrollo de currículos basados en el DUA favoreció la puesta en marcha de estrategias inclusivas y la creación de contenidos de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes. Aunque la implementación del DUA no implica necesariamente el uso de TIC, lo cierto es que aquellos profesores que proporcionan suficientes oportunidades a sus estudiantes para usar tecnologías de manera autosuficiente, consiguen convertirlos en aprendices más efectivos (Hitchcock y Sthal, 2003).

Es, así pues, de especial interés en el campo del Diseño Universal de'" Aprendizaje el uso de la tecnología como medio para favorecer la flexibilidad en los objetivos, los contenidos, los materiales y la evaluación; de esta forma, se pretende que los aportes sean enseñados según las necesidades del alumnado mediante estímulos proporcionados por las herramientas tecnológicas, apoyados de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), además de usar diversidad de recursos educativos de la web y los aparatos convencionales que tiene acceso en el aula como vídeo beam, computador, sonido y conectividad a internet, puede generar espacios educativos reflexivos y de aplicación.

Desarrollo del proyecto

El proceso que se llevó a cabo en el proyecto tomado como base las fases de la investigación acción participativa, se inicia con la realización del diagnóstico sobre el conocimiento y uso de estrategias y ayudas educativas tecnológicas, las cuales son esenciales en el proceso de formación de los estudiantes, esta primera fase evidenció que el uso de herramientas tecnológicas se limitaba al classroom, diapositivas en power point y video beam, las cuales contenían recursos didácticos poco motivadores. De acuerdo a ello, se realiza la búsqueda, identificación y selección de AET que cumplan con las pautas de los tres principios del DUA y que se ajusten a cualquier área del conocimiento o temática, en la innumerable cantidad de herramientas, se seleccionaron: Liveworksheets, aplicación que permite transformar guías y actividades impresas en ejercicios interactivos corregibles; Wordwall, es una aplicación que permite crear y utilizar actividades en diferentes plantillas interactivas de acuerdo al objetivo que se quiera alcanzar; Tinkercad, es una aplicación que pretende innovar la forma en la que se ven algunas áreas del conocimiento, esta permite crear diseños 3D, circuitos, etc, que pueden ser utilizados de forma virtual o impresa; aplicaciones utilizadas en la ilustración 1.



Las ayudas antes mencionadas fueron integradas en las secuencias didácticas, innovando la forma en la que se dan las clases para así, motivar a los estudiantes a participar en las clases, estas ayudas fueron utilizadas en diferentes áreas del conocimiento, con diversos temas que fueron desarrollados a lo largo de la práctica pedagógica investigativa a continuación se presentarán algunos temas en los que fueron utilizadas estas ayudas: Wordwall: Las ramas del poder público, regiones naturales, el reciclaje, la célula; Tinkercad: Circuitos eléctricos.

Liveworksheets: Mínimo común múltiplo, aparatos eléctricos (Ilustración 2)

Ilustración / Secuencia innovada – aparatos eléctricos

Es importante resaltar que cada una de las AET debe cumplir con los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje, los cuales son: 1) Representación 2) Acción y expresión 3) Motivación; todo esto con la finalidad de proporcionar múltiples alternativas para presentar la información ya sea de manera visual o auditiva, guiando el procesamiento de la información a través de la visualización y la manipulación, obteniendo así múltiples herramientas para la construcción y la composición de estrategias que faciliten la comunicación, optimizando así la autonomía y la elección individual, resaltando las metas y los objetivos que permitan promover expectativas que optimicen la motivación.

Con estos principios se pretende involucrar las TIC para así lograr una inclusión educativa desde el auge de las tecnologías, es por eso que se pueden encontrar numerosos estudios sobre cómo determinados tipos de tecnologías (Mandos de respuesta múltiple con pizarra digital, productos de apoyo, etc.) favorecen de manera significativa la participación y la motivación de todos los estudiantes y suponen un buen ejemplo de cómo la tecnología puede ayudar en la redefinición de un currículo bajo los supuestos del DUA (Arter, Perlis, Ruthkosky, Burkhouse y Holmes, 2008).

Los estudiantes presentaban una motivación alta, pero al no contar con el acceso a las herramientas tecnológicas (Computadores, tablets, etc.) causaba una pérdida inmensurable en el interés y la motivación, al involucrar las TIC y los principios DUA con los diferentes estilos de aprendizaje se evidenció un cambio notorio no solo en la participación, sino también en el rendimiento académico ya que al presentar diversas estrategias de enseñanza el grupo parecía estar más dispuesto y participativo en las clases.

Conclusiones

La integración de tecnologías en el aula implica que el profesorado cree estrategias de enseñanza que se adapten a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado para así obtener un aprendizaje significativo desde un modelo inclusivo que sea flexible y permita adaptarse a todo tipo de necesidades que se puedan presentar dentro del aula, todo esto teniendo en cuenta los principios y las pautas establecidas dentro del Diseño Universal de Aprendizaje, tratando de involucrar las TIC para así aprovechar al máximo el auge tecnológico dentro de la generación de los nativos digitales.

el prestar especial atención a los posibles problemas de accesibilidad y usabilidad. Por ello, también son importantes aquellos trabajos que compilan indicadores de prácticas flexibles y adaptables a este tipo de situaciones.

De acuerdo a este proceso de investigación se evidenció el progreso presentado por los estudiantes del grado 5B frente al uso y manejo de las diversas AET empleadas durante los encuentros académicos en las diferentes áreas del conocimiento, al integrar estas ayudas tecnológicas en las secuencias didácticas se pudo evidenciar un cambio notorio en la participación de los

estudiantes, ya que las herramientas utilizadas eran una gran fuente de motivación para el grupo lo cual permitía una participación activa.

Bibliografía

ALBA, C. y ZUBILLAGA, A. (2012) De la accesibilidad de las tecnologías a la educación accesible: Aportaciones del Diseño Universal para el aprendizaje. Actas de las VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad Salamanca: INICO, Salamanca

Arter, P, Perlis, S, Ruthkosky, K, Burkhouse, E, & Holmes, J. (2008). Using Student Response Systems for Curricular Redesign in Education Courses. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008 (pp. 5203–5208). Chesapeake, VA. Recuperado a partir de http://www.editlib.org/p/28102.

Azorín Abellán, C. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje.

Fuentes, S. S., & Almaraz, R. Á. M. (2016). Formación docente para atender a la diversidad. Una experiencia basada en las TIC y el diseño universal para el aprendizaje. Revista de Ciencias de la Comunicación e Información, 21(2), 35-44.

Cabero, J y Córdoba, M (2009) Inclusión educativa: Inclusión digital. Revista de educación inclusiva Vol 2.

Díez E, Alonso, A, Verdugo, M.A, Campo, I, Sancho, I, Sánchez, S, Calvo, I, & Moral, E. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad.: Colección Investigación 6/2011 (Instituto de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.). Salamanca: Instituto de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.

Hitchcock, C, & Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved learning opportunities. Journal of Special Educational Technology, 19(4), 45–52.

Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Recuperado de ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.

Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. Remedial and special education, 28(2), 108–116.

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL EN LA ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

THE ORAL ARGUMENTATIVE COMPETENCE IN THE TEACHING OF DISCOURSE GENRES

Danna Zamira Quintero Henao [1]
Marcela Calvache-Garcia [2]

Resumen

El presente artículo de reflexión titulado La Competencia Argumentativa Oral En La Enseñanza De Los Géneros Discursivos, pone en evidencia la importancia que existe en la escuela de la necesidad de potenciar el aprendizaje de la lengua oral y escrita desde temprana edad, a través de la enseñanza de géneros discursivos particulares que respondan a las prácticas argumentativas orales desde una perspectiva situacional y contextualizada. De acuerdo con lo anterior, el propósito de este texto es analizar la incidencia de la enseñanza de los géneros discursivos en la argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de básica primaria. La propuesta que se presenta se organiza en tres categorías: 1) Los géneros discursivos de orden argumentativo oral en el contexto escolar; 2) La lengua materna como instrumento de reflexión y; 3) La argumentación como herramienta de oralidad y pensamiento crítico en las aulas de clase. A modo de conclusión, la enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos contribuye a potenciar las capacidades y desarrollo de habilidades de análisis y reflexión situadas en los contextos que habita el estudiantado y en las cuales puede dar respuesta con respeto, tolerancia y criterio propio.

Palabras claves: Géneros Discursivos, Educación, Didáctica de la Lengua Materna, Argumentación Oral.

Abstract

This reflection article called The Oral Argumentative Competence in the Teaching of Discourse Genres, highlights the importance that exists in the school because of the need to encourage the learning of oral and written language from an early age, through teaching from particular discursive genres that respond to oral argumentative practices from a situational and contextualized perspective. In accordance with the above, the purpose of this text is to analyze the incidence of teaching of discursive genres in oral argumentation for the development of critical thinking in primary school students. The proposal that we present is organized in three categories: 1) Discursive genres of oral argumentative order in school context; 2) Mother tongue as an instrument of reflection and; 3) Argumentation as a tool for orality and critical thinking in the classroom. Too sum up, the teaching and learning of discursive genres contributes to enhance the capacities and development of analysis and reflection skills located in the contexts in which the student body lives and in which they can respond with respect, tolerance and their own criteria.

Keywords: Discourse Genres, Education, Didactics of the Mother Tongue, Oral Argumentation.

[1] Bachiller Técnico en Diseño e Integración en Multimedia - Estudiante del Programa de Formación Complementaria - Artículo de reflexión para optar el título de Normalista Superior - Producto de investigación adscrita al Macro Proyecto Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores del sector público y privado en el departamento del Quindío - Email: pfc.danquinterohe@ensq.edu.co

[2] Bachiller Académico con profundización en competencias comunicativas - Bióloga - Estudiante del Programa de Formación Complementaria - Artículo de reflexión para optar el título de Normalista Superior - Producto de investigación adscrita al Macro Proyecto titulado Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores del sector público y privado en el departamento del Quindío - Email: pfc.marcalvachega@ensq.edu.co

Introducción

Definitivamente, existe la necesidad de potenciar el aprendizaje de la lengua oral y escrita desde temprana edad, mediante la enseñanza de géneros discursivos acordes con prácticas argumentativas orales en una perspectiva situacional y con coherencia en la identificación de necesidades e intereses asociados a un escenario particular, con actividades contextualizadas, adecuadas y adaptadas a la básica primaria, para fortalecer la recepción y emisión de argumentos en defensa de un punto de vista o sobre un tema de interés.

La escuela, por su parte, constituye un pilar fundamental para el ser humano, pues brinda herramientas necesarias para la reflexión permanente de la realidad, no olvidemos que ésta contribuye en la configuración de razonamientos, en la construcción de saberes y en el desarrollo de habilidades que aporten a la formación de las identidades y cultura aceptada por una comunidad discursiva.

Así, el recorrido del aprendizaje y la forma de adquirirlo está relacionado con la práctica del saber, la forma en la que se enseña y quien pretende asumir ese rol fundamental, en el que los estudiantes deben interpretar, interactuar y ser partícipes para su propio beneficio en el aula. Este proceso inicia desde el dominio del saber por parte del docente quien debe poseer una actitud comprometida con lo que enseña, con coherencia, correspondencia y suficiencia en el espacio académico, mediante estrategias pedagógicas, didácticas o prácticas adecuadas y adaptables que promuevan escenarios significativos y motivadores para el aprendizaje de los estudiantes, quienes son el centro de una educación de calidad.

En efecto, el diario vivir en el aula requiere de una constante comunicación como medio para establecer y administrar la información y el conocimiento; un instrumento fundamental, puente para el andamiaje de la expresión escrita y oral de pensamientos, pero también sentimientos de quien los emite. Allí la importancia de la enseñanza de los géneros discursivos que promuevan el razonamiento crítico por parte del estudiante y como estrategia para fortalecer el conocimiento disciplinar, científico, cultural y personal, convirtiéndose en instrumento de aprendizaje y cambio, que tome en cuenta las condiciones sociohistóricas e individuales de los aprendices. Según Abad-Beltran y Rodriguez-Gonzalez (2018) "existen diferentes esferas de la actividad humana y cada una de estas requiere un uso determinado de la lengua" (p.23), es decir, que todo género discursivo atiende las esferas sociales o la población con la que se comparte el contexto.

Ahora bien, aprender a argumentar o desarrollar habilidades críticas frente a hechos y apropiarse de mecanismos de la lengua para discutir una postura, es fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática y plural (Camps y Dolz, 1995). Por lo tanto, el proceso de oralidad y, a su vez, la argumentación en el aula requiere una enseñanza específica, que considere tanto los aspectos comunicativos, como los aspectos ligados a la estructura y organización textual, pero también a estrategias de composición escrita, no sólo enfocadas a la transmisión de conocimientos, sino con una perspectiva funcional y situacional como vía de acceso para la expresión (Sánchez-Abchi et al. 2012). De este modo, la propuesta de reflexión se organiza en las siguientes categorías:

- Los géneros discursivos de orden argumentativo oral en el contexto escolar
- La lengua materna como instrumento de reflexión
- La argumentación como herramienta de oralidad y pensamiento crítico en las aulas de clase

En consideración con lo anterior, este artículo de reflexión, derivado del macroproyecto denominado: Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores del sector público y privado en el departamento del Quindío, pretende analizar la incidencia de la enseñanza de los géneros discursivos cercanos a la argumentación oral y al pensamiento crítico de los estudiantes de básica primaria en el municipio de Armenia. Con esto, los aportes aquí presentes no

pretenden transformar los procesos de enseñanza de la argumentación en el aula, pero buscan incidir y aportar a las prácticas de formación de los estudiantes de básica primaria en torno al desarrollo de competencias argumentativas orales en situaciones reales.

Los géneros discursivos de orden argumentativo oral en el contexto escolar

La escuela tiene el objetivo de desarrollar habilidades del pensamiento en los aprendices, para no solo enseñar a memorizar o reproducir contenidos, sino construir, reconstruir y descubrir conocimientos y pensamientos crítico- reflexivos que conduzcan a la resolución de problemas ante situaciones y fenómenos de la realidad (González y León, 2013; Vega, 1998, Gimeno y Pérez, 1996 y Banyard y otros, 1995).

En este orden de ideas, es fundamental aprender a participar en las diferentes esferas de la actividad social mediante la lengua. Por este motivo, el género discursivo es un elemento central dentro de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades lingüístico- comunicativas, según Bajtín (1982) es importante "entender los textos como producto y medio para las interacciones sociales y en considerar sus características –temáticas, de estilo y de construcción– de acuerdo con las circunstancias de la interacción" (p.64). Por lo tanto, los géneros discursivos responden a las particularidades comunicativas que se circundan en las esferas sociales en las que toda comunidad discursiva desarrolla su ejercicio comunicativo.

Es así que, enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas particulares mediante las que se efectúa la comunicación, pues cada supuesto es individual, marcado por la cultura y las relaciones interpersonales, que a su vez guían las prácticas discursivas con características específicas, que a medida que pasa el tiempo toman forma pasando de representaciones mentales y habilidades prácticas construidas por el docente a la asimilación con sentido, que varían de acuerdo con ámbito temático y la edad del alumnado, relacionado con la finalidad social específica en la que se utiliza la lengua (Ruiz y Camps, 2009). Allí, el objeto de conocimiento tomado por el docente, tiene un proceso de selección, adaptación y transformación para ser enseñado, es decir, de transposición didáctica; lo anterior, relacionado con los géneros discursivos es una ardua tarea, ya que los textos para cada género deben estar situados en un contexto social particular, con una finalidad, un destinatario y con actividades encaminadas a lograr la composición de determinado texto y las normas que se han de seguir en cada situación (Zayas, 2012).

Por tanto, en la planeación de las secuencias didácticas, es necesario describir las características del género discursivo y planificar las actividades para que los estudiantes tomen conciencia de las características lingüísticas del género que se esté estudiando, esto permitirá una apropiación y un uso en la situación de comunicación adecuada, de modo que se trate cada género con ejemplos que definan características o aspectos textuales relevantes de las situaciones de comunicación que se van a aprender o a componer (Zayas, 2012). Aquí se busca que los estudiantes estén inmersos en situaciones que permitan usar la lengua, porque los géneros se diversifican, pero también, surgen a medida que la vida social y cultural cambia y es influenciada por la creatividad y los estilos individuales, como los textos que se escriben por correo electrónico o la diversidad de géneros de la literatura infantil y juvenil que surgen en un momento de cambio de los valores sociales de la infancia y la adolescencia (Camps, 2000).

Finalmente, el estudio del texto ha dado lugar a modelos que consideran que hay niveles distintos para indagar y conocer cómo funcionan los géneros discursivos desde las secuencias textuales, en vista que, se insertan y se enlazan unas con otras, y que según el género se puede adquirir el aprendizaje, aunque se pueden encontrar varias secuencias en un mismo texto (narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas), pero también un texto puede estar formado por una única secuencia; por lo anterior, los intercambios literarios, la participación en acontecimientos de este tipo, las representaciones teatrales, la lectura, la escritura de textos con determinada función, el intercambio de

experiencias, al fin y al cabo, debería impregnar la vida de la escuela.

Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros discursivos, que deben enseñarse para que puedan ser aprendidos, en torno a un problema como: ¿Por qué escribimos? ¿Qué pretendemos hacer con el texto? ¿Quién lo leerá?; La respuesta a este tipo de preguntas influirá desde sus inicios de la actividad que se llevará a cabo, aunque también hay que pensar en cómo hacerlo o cómo escribir determinado texto, al recurrir a textos perteneciente al mismo género o a conocimientos propios sobre este. Pero el conocimiento sobre el género está relacionado con el contexto y por la necesidad de escribir, en este sentido, aprenderán características específicas de cada género, aunque no cerradas, sino que se interrelacionan con otros ámbitos como científicos, literarios, institucionales, que contribuyen a la formación de ciudadanos, que pueden ser propios del entorno escolar pero se relacionan con géneros sociales que sirven de referencia (Camps, 2000).

La lengua materna como instrumento de reflexión

El correcto uso del lenguaje es de vital importancia para el desarrollo de una buena comunicación para Borchardt (1985): "Todo sujeto hablante se revela apto para producir y comprender una infinidad de enunciados, incluso necesariamente enunciados que nunca leyó ni oyó antes" (). Cabe señalar que, se debe explorar el proceso de lectura, escritura y expresión oral en los estudiantes para formar bases desde temprana edad que beneficie el desarrollo de su lenguaje en los diferentes contextos en que se desarrolle su vida.

Así, el habla permite comunicarse con los demás en mayor parte con una intención de compartir y hacer entender una idea expresada que puede ser variable y de uso individual según el contexto en el que se encuentre, por ejemplo, puede variar el acento, la entonación, los ritmos, y el volumen de la voz según la región en la que se encuentre la persona, Quitián (2017) considera que "el lenguaje se reconoce como una facultad de naturaleza biológica y social, propia de los seres humanos, que se expresa a través de diversos sistemas semióticos de mediación, entre los cuales se destaca la lengua"(p.355). Por ende, es de gran importancia la comunicación que se produce de forma natural, en la cual el interlocutor posee una necesidad de comunicarse ya sea de forma oral, escrita o generando códigos con sus facciones faciales, movimientos corporales, sonidos, entre otros; para que permita establecer un discurso con coherencia y cohesión entre dos puntos de vista diferentes para lograr el objetivo de la comunicación, es decir, hacerse entender primero por quien lo expresa, y quien lo recibe entienda el mensaje y responda de manera asertiva y clara .

Todas estas observaciones se relacionan con la Didáctica de la Lengua Materna (DLM), pues en el contexto de la educación analiza temáticas conceptuales, prácticas y teóricas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que se encuentra inmerso en las aulas de clase al momento de desarrollar procesos de transposición didáctica en los aprendices. Según Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, (2012):

> La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (p.24).

Ciertamente, la didáctica de la lengua materna propicia el aprendizaje de la lengua para mejorar las prácticas orales y escriturales de los estudiantes, por medio de ideas críticas y comprensivas, para lograr una comunicación asertiva en los diferentes contextos en el desarrollo de la vida. Por esta razón Pallarès Piquer (2019) resalta en "buscar un equilibrio entre qué enseñar y cómo enseñarlo" (citado por Aliaga Aguza, Laura María, p.642) enfocarse desde una perspectiva pedagógica más orientada hacia el desarrollo de la lengua como primer uso y en prácticas escriturales para dar respuesta a las situaciones cambiantes del contexto

desde un punto de vista crítico y reflexivo de los estudiantes.

La argumentación como herramienta de oralidad y pensamiento crítico en las aulas de clase

La argumentación forma parte del desempeño discursivo del ser humano en contextos de discusión familiar, social, académica, política, entre otras, con la intención de convencer a su interlocutor. No es exteriorizar preocupaciones, inquietudes o discutir con otra persona sobre diferencias de opinión, sino que son el medio para indagar una tesis inicial, para convencer con argumentos, por medio de una divulgación con autoridad que confirma dicha generalización. En este sentido el "propósito de la argumentación es presentar las razones que motivan a seguir una consigna, para indagar, explicar y defender conclusiones propias" (Santos Velandia, 2012, p.10).

Partiendo de lo anterior, Perelman (1997) afirma que la argumentación es "el objeto de estudio de las técnicas discursivas que provocan la adhesión de las personas a una tesis" (p.1), que tiene una evidencia para influir en los demás por medio de premisas, razones y pruebas; de tal manera que personas diferentes puedan inferir, tener su propia opinión y llegar a una conclusión que quizás convenza a otros. También, argumentar es ejercitar un pensamiento mediante la síntesis y el análisis de la revisión de un problema con lo que se produce conocimiento, el cual surge en cualquier situación de la vida cotidiana en la que suscita una controversia (Weston, 1994; Plantin 2001; Cross 2005).

Según Dolz y Pasquier (2000) afirma que algunos psicólogos consideran que "los procesos de argumentación inician a los 10 u 11 años" (p. 8), aquí, los niños son capaces de exponer su opinión, luego comienzan a modelar su texto y se distancian de él; y finalmente a los 16 años dominan la negociación. Pese a esto, la enseñanza de la argumentación en la escuela es poco considerada en los planes de estudio de lenguaje en los niveles básicos de educación primaria, ya que erróneamente se ha pensado que los niños en edades tempranas solo pueden relatar hechos; lo cual es verdadero, pero la argumentación no se debe entender como una práctica netamente académica, también se desarrolla en situaciones cotidianas, en actividades sociales en las que el ser humano se desenvuelve en el día a día, al enfrentar diversas alternativas y presentar justificaciones (Dolz y Pasqueuier, 2000; Santos Velandia, 2012).

Es notoria la creciente presencia de la argumentación en los manuales escolares y en numerosos cursos que se celebran sobre el perfeccionamiento de los usos orales y escritos; en la escuela la argumentación se enseña desde el texto escrito sin considerar la oralidad. Una de las condiciones que suele ignorarse en esta problemática es la no inclusión de la oralidad como condición previa al desarrollo de la capacidad argumentativa y su proyección en textos escritos. Según Padilla (2007) la oralidad como forma básica de comunicación supone: "el desarrollo de estrategias argumentativas sobre las cuales poco se reflexiona a la hora de escribir; no obstante, el desarrollo de las estrategias argumentativas escritas podría apoyarse en la oralidad, la cual ha sido planeada"(p.9). Esta oralidad ha sido vista como la competencia adquirida en el hogar y desarrollada con el paso del tiempo. Sin embargo, Ong (1987) explica que: "el ser humano aprende a hablar por memorización y repetición de lo que escucha" (p.10), mientras que la escritura es vista como la capacidad que se entrena y profundiza en la escuela. Finalmente, encontramos importante reconocer que el adelanto de actividades debatibles, a partir de situaciones auténticas, es una herramienta que se puede considerar para potenciar la argumentación oral en estudiantes de la básica primaria, pues llevan a los individuos a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva e integrada con sus conocimientos, que sitúa la argumentación en situaciones de la vida cotidiana y con las que se promuevan discusiones, desacuerdos o polémicas (Santos Velandia, 2012).

Conclusiones

La enseñanza y aprendizaje en la escuela tiene el

objetivo de desarrollar habilidades del pensamiento en los estudiantes, de acuerdo con los usos verbales, para no solo enseñar a memorizar sino hacia pensamientos crítico- reflexivos que conduzcan a la resolución de problemas de la realidad; pero esto requiere que los estudiantes estén inmersos en situaciones que les permitan usar la lengua oral y escrita y a su vez, que se tome en cuenta el contexto social y cultural del cual provienen. Esta exposición al lenguaje debe surgir a partir de experiencias que propicie el docente con actitud innovadora y motivadora constante, relacionado con acercamiento del estudiante a las tipologías textuales, es decir a la construcción de su propio aprendizaje de acuerdo con las particularidades comunicativas que se circundan en las esferas sociales en las que toda comunidad discursiva se desenvuelve.

De esta forma es importante reconocer el contexto de la vida del estudiante, ya que es fundamental para acertar de forma efectiva en el desarrollo de una adecuada comunicación entre lo que se expresa y quien lo escucha; es por esto, que la didáctica de la lengua materna propicia el aprendizaje de la lengua y mejora las prácticas orales y escriturales de los aprendices, por medio de las ideas críticas y comprensivas que éste utiliza, para lograr una comunicación asertiva. También se reconoce que esta facultad del habla se fundamenta de forma natural en todos los seres humanos, es decir, se da a través de procesos en los cuales requiere comunicarse, acepte y reconozca las diversas formas de comunicación existentes el contexto sociocultural en el que se encuentre.

La argumentación no se debe entender como una práctica netamente académica, sino que también se desarrolla en situaciones cotidianas o sociales; pese a que la enseñanza en la escuela de ésta es poco considerada en los planes de estudio, en niveles básicos de educación primaria, pues se cree que los niños en edades tempranas solo pueden relatar hechos; sin embargo se debe considerar la oralidad como condición previa al desarrollo de la capacidad argumentativa y su proyección en la oralidad y además en textos escritos que llevan a los individuos a desarrollar valores de respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión, procesos de pensamiento a partir de la escucha reflexiva e integrada con sus conocimientos, que sitúa la argumentación en situaciones de la vida cotidiana.

Bibliografía

Bajtin, M. M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo veintiuno editores. 25.Traducida de la original Éstetika slovesnogo tvorchestva (1979) por Tatiana Bubnova.

Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. Comunicación, Cultura y Lenguaje, (26), 5-8 .

Camps, A. (2000). Motivos para escribir. En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, (23), 69-78.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana De Educación, (59), 23-4.

Cros, A. (2005). La argumentación oral. En El discurso oral formal. Barcelona: Graó.

Bronckart, J.P. (1985). Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza?. Suiza: presses centrales, Lausana.

Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). Escribo mi opinión. Navarra, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

González, B. y León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (19), 49-67.

Martínez, M. C. (2005). La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. Cali, Colombia: Cátedra UNESCO MECEAL.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). Cultura escrita y oralidad. Madrid, España: Gedisa.

Plantin, C. (2001). La argumentación. Barcelona, España: Ariel Practicum.

Pallarés, Marc. (2019). El Twitter de Paulo Freire. Resignificaciones y horizontes de la educación desde 'Pensar con los sentimientos'. Universidad del Zulia: Utopía y praxis latinoamericana.

Perelman, C. (1997). El imperio retórico, retórica y argumentación. Bogotá: Norma.

Quitián Bernal, S. P. (2017). La investigación en pedagogía de la lengua materna en la formación posgradual. Lenguaje, 45 (2), 351-381.

Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. Revista de Psicodidáctica, 14 (2), 211-228.

Sánchez- Abchi, V., Dolz, J. y Borzone, A.M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. un análisis de textos producidos a partir de una secuencia. Campinas, 51 (2), 409-432.

Santos Velandia, N. P. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. Revista Infancias Imágenes, 11(2), 8-15.

Weston, A. (2001). Las claves de la argumentación. Madrid: Ariel.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. Revista iberoamericana de educación, (69), 63-85.

LOS RELATOS CRUZADOS: UNA METODOLOGÍA PARA REVOLUCIONAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CROSS STORIES: A METHODOLOGY TO REVOLUTIONIZE THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES

Daniela Rodríguez Giraldo [1]

Resumen

El presente documento plantea la importancia de la memoria histórica y la reconstrucción de la historia familiar en la enseñanza de las ciencias sociales por medio de los relatos cruzados desde diferentes perspectivas. Así mismo, promover el aprendizaje de conocimientos escolares a través de la reflexión y comprensión de los problemas del contexto, para evaluar la importancia de la oralidad en la enseñanza de la misma, permitiendo a los niños comprender las representaciones culturales por medio de los relatos cruzados de una misma historia, así intervenir en la construcción de su identidad y su propia realidad. Este artículo de reflexión pretende dar a conocer la enseñanza de la historia familiar en un contexto rural para la comprensión de la memoria histórica; por ello se abordan los siguientes subtítulos: 1) La construcción de relatos cruzados, 2) Las cuestiones socialmente vivas. Además de explicar dicho proceso, se hace énfasis en la importancia de la memoria y la historia y cómo esto influye en el desarrollo de la identidad de cada estudiante. La historia familiar intervienen en la enseñanza de contenidos interdisciplinares por medio de representaciones y juegos de roles, que originan empatía con lo aprendido en el aula y la convivencia, en el cual el docente tiene el rol de transferir los contenidos y posibilitar las herramientas necesarias para que el estudiante construya su saber a partir de estrategias pedagógicas que generan un diálogo entre saberes, los cuales fomentan un trabajo activo y participativo del alumno en el aula de clase.

Palabras claves: Relatos cruzados, cuestiones socialmente vivas, memoria histórica, memoria familiar.

Abstract

This document raises the importance of historical memory and the reconstruction of family history in the teaching of social sciences through cross stories from different perspectives. Likewise, promote the learning of school knowledge through reflection and understanding of the problems of the context, to evaluate the importance of orality in teaching it, allowing children to understand cultural representations through cross stories of the same story, thus intervening in the construction of their identity and their own reality. This article of reflection tries to present the teaching of family history in a rural context; which revolves around: 1) The construction of cross stories, 2) Socially living issues, 3) The school development of historical memory. In addition to explaining this process, emphasis is placed on the importance of memory and history and how this influences the development of each student's identity. Family history intervenes in the teaching of interdisciplinary contents through representations and role plays, which originate empathy with what has been learned in the classroom and with coexistence, in which the teacher has the role of transferring the contents and enabling the necessary tools to That the student molds his knowledge from pedagogical strategies that generate a dialogue between knowledge, which encourages an active and participatory work of the student in the classroom.

Keywords: Cross stories, socially living issues, historical memory, family memory.

[1] Bachiller académico con profundización en Pedagogía en Educación Artística. Estudiante del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Del Quindío; circunscrita al macroproyecto de investigación Problematizar el aula para la construcción de la memoria histórica una estrategia para el reconocimiento de la identidad y el desarrollo de competencias sociales. Correo danipilirg@gmail.com

Introducción

La historia hace parte de la construcción de la identidad de una determinada población, donde la familia es quien permite el primer acceso mediante relatos sobre un mismo hecho contado desde diferentes perspectivas (el abuelo, la abuela, la madre, el padre, entre otros), las cuales permiten unirlas y generar una misma memoria histórica a partir de estos relatos[2] cruzados. Pero, dependiendo del contexto, la historia deja de ser un acontecimiento del pasado a ser una cuestión socialmente viva[3], es por ello que al investigar en una escuela rural, ubicada en la ciudad de Armenia - Quindío, nos permite darnos cuenta que el contexto de cada estudiante es esencial para permitirles la reconstrucción de su memoria familiar, pues según Flórez:

> Las principales agencias educacionales son, en primer lugar, la familia, encargada de transmitir los elementos culturales relacionados con el ajuste a la rutina cotidiana de la vida y las actividades rurales; en segundo lugar, la escuela, institución que brinda instrucción sobre el saber y las actividades urbanas e inculca en los niños el conocimiento y las habilidades directamente relacionadas con la vida de la granja; en tercer lugar, tenemos el servicio de extensión rural, agencia educacional de particular importancia en nuestra reflexión, debido a que es el soporte de la acción social desplegada en el territorio por la escuela y los diferentes proyectos educativos convergentes en este. (2012, p. 10)

Es por ello que la historia familiar es una construcción de relatos cruzados, relacionados con las cuestiones socialmente vivas que inciden en el desarrollo de la memoria histórica y en el ámbito educativo de las escuelas rurales del Quindío.

Con base en la idea anterior, se tiene como principal objetivo comprender las bases que se construyen en el hogar, dado que la educación es un engranaje entre la familia y la escuela, que contribuyen en la construcción de la personalidad, la identidad y la forma en cómo se desenvuelve el niño en la sociedad, desde las cuestiones socialmente vivas de cada sujeto. Los campesinos y los niños de la ruralidad también tienen el derecho de aprender, de conocer sobre lo que sucedió en el pasado y lo que sucede actualmente; así mismo, conocer todo lo que la sociedad ha tenido que pasar para poder subsistir y resistir momentos traumáticos durante la historia. Esto constituye a la memoria colectiva ignorada durante décadas en función de la transmisión de un unico suceso oficial, pero realmente este acontecimiento se creó a partir de relatos cruzados de los habitantes. Los relatos construidos de esta manera son diversos y heterogéneos en lo que respecta a las experiencias vividas.

Las ciencias sociales hacen parte de esa construcción histórica de cada familia y cómo se desarrolla e influye en el comportamiento educativo del niño en la escuela, siendo estas las principales fuentes para entender la memoria colectiva de la cultura de determinado contexto, ya que da explicación a muchos de los comportamientos de una sociedad. En Colombia la enseñanza de las ciencias sociales se ha dado generalmente por medio de la memorización, por lo tanto, no ha favorecido al desarrollo del pensamiento social e histórico; por esto se desconoce su importancia en la construcción de la identidad. Sumado a esto, los procesos de investigación educativa en torno a esta área del conocimiento, no han cobrado el valor como ciencia, pues han carecido de investigaciones con profundización conceptual que las lleve a aportar al desarrollo pedagógico y metodológico. (Pagés, 2004)

[2] Según David Herrera Pastor consiste en realizar el cruce de los distintos testimonios de manera no consecutiva, lo que amplía la versatilidad del modelo. (2016, p. 2)

[3] Según Jiménez y Felices de la Fuente los problemas sociales relevantes han sido conocidos en nuestra área con diversas denominaciones, como temas de controversia social (Soley, 1996), temas polémicos (Stenhouse, 1987), conflictos sociales candentes (López-Facal y Santidrián, 2011) o cuestiones socialmente vivas, como ya hemos apuntado, y se han definido desde diversos enfoques, manteniendo ciertos rasgos comunes. (2018, p. 6)

Esto nos trae de nuevo a una enseñanza que va más allá del saber las fechas más relevantes o la geografía de un país, realmente inicia con el primer acercamiento a la educación, que es en el entorno familiar, debido a que los padres transmiten sus vivencias y experiencias por medio de acciones y de manera oral durante el proceso de desarrollo de sus hijos en su convivencia, esto hace que cuando estos hijos crecen puedan tomar sus propias decisiones con base en lo que vieron reflejado en su familias, en su entorno social y cultural en el que crecieron y es así como se trasmite la herencia cultural de generación en generación.

La historia, es la representación social de una noción de espacio y tiempo determinado de un contexto, reconstruida y quedando como un legado gracias a las distintas generaciones de relatos cruzados de diferentes percepciones y emociones que, a través de la enseñanza de la historia, se genera un pensamiento social de los hechos experimentados y contados desde diferentes grupos sociales. Es allí donde esta historia se convierte en patrimonio cultural de una determinada población, pues pasa a ser parte de la memoria de aquellos que ni siquiera estuvieron involucrados en los hechos. Por ende, "la transmisión del pasado de forma oral o escrita, constituye para los colectivos la continuidad de un legado, en el cual, se fijan ciertas representaciones de un modelo de sociedad, que se consideran apropiadas para las nuevas generaciones" (Sepúlveda, 2018, p. 56). La memoria de aquellos sucesos hace parte de una cuestión socialmente viva y un pasado que aún sigue presente en los sentimientos de la población, es por ello que "la historia se basa en el pasado que tenemos presente" (Pagès, Pons, 1986, p. 195).

La construcción de relatos cruzados

Ciertamente la familia y la escuela son esenciales para hacer que el niño en un futuro sea autónomo al momento de escoger su proyecto de vida, ya que son los lugares donde se forman pilares fundamentales para definir el futuro de cada persona, pero el que toma la decisión de adquirir ese aprendizaje y aplicarlo en su vida, es el niño mismo; a esto se añade la memoria histórica de su familia, relacionándose con la búsqueda de identidad y permanencia del vínculo social. En el ámbito escolar colombiano, las tensiones entre escuela y memoria las ubicamos inicialmente desde finales de los años noventa (Garay y Carrasco, 2012), cuando se le dio peso a la oralidad y las fuentes orales, reivindicando en algunos momentos la voz del sujeto escolar, el niño escolarizado.

A este respecto Garay y Carrasco mencionan que:

> Efectivamente, al plantear que la selección y estudio de fuentes propias de su patrimonio familiar le permitió al "investigador" valorar su propia historia, conocer las emociones y valores asociados a ella y por ende reconocer una "identidad" familiar sustentada en la fuente material, escrita u oral analizada. (2012, p.16)

Y es así como cobra la oralidad el valor necesario para ser creíble, a través de los relatos cruzados de una misma historia, creando un interés mayor en el niño, porque al estudiar sus orígenes y al estar involucrados directamente, la curiosidad por investigar es mucho mayor. En particular la oralidad de los relatos que son pasados por las personas mayores a los más jóvenes, genera un sentido de pertenencia y un legado más real, desde un lenguaje cotidiano y experimental.

Por lo tanto, y según Jiménez, et.al:

> El perfil de los y las docentes debe ir cambiando hacia territorios de mayor vinculación con la realidad social. Es por ello que las competencias transversales que nos relacionan con nuestros semejantes adquieren, día a día, más importancia y han de trabajarse desde las primeras edades. (2014, p.14)

Como se nombra anteriormente, los docentes deben ir encaminados hacia el contexto de la escuela y de la historia de cada estudiante, para realizar una práctica pedagógica más empática y con mejores resultados, ya que se trabajaría desde la construcción social de cada familia y su contexto en transversalidad con otras áreas, lo que permite que

la escuela vincule la vida y la !ultiplicidad de fuentes en los procesos de aula en la construcción de la memoria histórica, vinculando a la familia y proyectando relevancia a las percepciones identirarias de cada grupo social.

Las cuestiones socialmente vivas en la escuela

La enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemáticas de tipo social vivas o temas controvertidos según la tradición anglosajona como las menciona Pagés (2008) según él, la enseñanza de la historia reciente no se restringe a lo traumático y sensible, sino también al acontecer de las acciones cotidianas como el trabajo, la vivienda, el estudio y todas aquellas relaciones humanas y materiales que emergen en el espacio y el tiempo.

De paso, lo mencionado anteriormente permite hacer énfasis en la importancia de las cuestiones socialmente vivas para la construcción de relatos cruzados de una misma historia, y en este caso en la familiar, ya que muchos de los hechos que aún son contados y transmitidos de generación en generación, son circunstancias tanto positivas como negativas que pasaron en un determinado momento pero aún siguen siendo relevantes para una familia, es por ello que podríamos atribuirle aquellas cuestiones socialmente vivas, la transmisión de los relatos cruzados desde diferentes miradas por los actores de una misma historia. Es allí donde se encuentra lo enriquecedor de la transmisión de la memoria colectiva, ya que se cuenta desde diferentes emociones y sentimientos, convirtiéndola en algo importante e impactante, ya que puede conmover, sin haber estado involucrado, siendo parte de la historia de cada miembro de la familia, lo que hace que aún sea una cuestión socialmente viva.

Según Sepúlveda:

> La memoria, tiene que ver con nuevos desarrollos didácticos, dado su carácter reciente en el ámbito escolar y la demanda en muchos casos, de tramitar violencias contemporáneas, movilizando otros imaginarios frente al pasado y el presente, a través de narraciones, percepciones e interpretaciones de aquellos que vivieron los hechos o hicieron parte de un legado generacional. Todos estamos expuestos a versiones predominantes acerca del pasado; sin embargo, a través de los procesos de memoria, se busca escuchar y dimensionar el silencio deliberado de sujetos y colectivos, relatos que no se circunscriben a discursos oficiales. (2018, p.17)

Dentro de todo proceso de enseñanza, hay un sinfín de impedimentos para que el niño adquiera su aprendizaje de la mejor manera y que este le permita hacer su propio análisis de lo que realmente está aprendiendo y de lo que va a poner en práctica en su vida; con referencia a lo mencionado, el niño también cumple la función de ser evaluador de su maestro, siendo él, el que refleja lo que se le enseña tanto en el hogar como en la escuela, debido a que siempre está en contacto con diversos contextos. Adicionalmente, existen varios inconvenientes como la falta de insumos, escasa capacitación, características y condiciones de trabajo de los docentes, ausencia de una normalidad mínima de alumnos, desinterés de padres de familia y comunidad, de motivación hacia la escolarización y, con el paso del tiempo, menor acceso a oportunidades educativas que ataña escasos logros académicos y limita el desempeño laboral en comparación con sus padres en zonas urbanas.

El panorama anterior es muestra de la necesidad de abordar las cuestiones naturales y habituales de la vida de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, de esta manera se contribuye al legado y construcción identiraria tanto familiar como comunitaria.

Conclusiones

Todo lo dicho hasta ahora, explica por qué la historia familiar no se construye a partir de libros ni de sustentos teóricos, evidentemente se crea a partir de la memoria y de los relatos de las familias en su cotidianidad; es importante dejar constancia que dichos recuerdos hace parte de sucesos que aún permanecen vivos socialmente y que contribuyen en el reconocimiento y reconstrucción de la

identidad de las generaciones más jóvenes en las familias.

Así como la historia en general, la historia familiar es mucho más emocional y verídica desde lo biológico, desde la genética que se hereda del grupo familiar, lo que hace que sea necesario volver a los relatos que nos unían en la mesa, recordar aquellos años donde no había televisión y los medios de entretenimiento eran las historias de los abuelos, vivir de nuevo y brindarle el valor emocional a los mitos y leyendas, que por lo general eran las historias que los abuelos contaban de memoria; sintiendo de nuevo aquel miedo que nos ocasionaban y colocarnos en los zapatos de los protagonistas de aquellas historias, por lo tanto la invitación es realizar un cambio desde el hogar para verlo reflejado en la escuela, es por ello que el docente debe acercarse a los padres y a las familias por medio de actividades que se resuelvan en el hogar, hacerlos volver a su infancia para recordar su historia, la historia de su familia y así tejer una motivación por parte de los hijos más allá del hecho de responder por una asignatura, sino para recobrar el valor de la historia y de la memoria por medio de la oralidad para facilitar la enseñanza de las ciencias sociales, incentivar a los estudiantes a interesarse en el antes, en el que paso ates de ellos, como eran nuestros antepasados.

En conclusión el docente debe invitar al padre de familia a no perder la herencia cultural de la transmisión de la historia por medio de la oralidad en la cotidianidad, de las charlas en familia, escudriñar en nuestra memoria y recordar toda esa cantidad de historias que hacen parte de la identidad de cada familia. Y en el caso de los maestros, deben vincular a la famila en el proceso educativo para que estos relatos cobren vida y puedan hacer parte de compresión de la memoria.

Bibliografía

Arias Vinasco Indira Carolina Y Maldonado María Eugenia (2019). El Diálogobde saberes desde Las Ciencias Sociales: Una Apuesta Entre Estrategias Didácticas Y Prácticas Evaluativas. Revista Perspectivas Educativas.

Cuñez, F. M. (2019). Estrategias Didácticas En El Proceso Educativo De La Zona Rural. Revista Conrado, 242-247. .

Flórez, D. L. (2012). Contribuciones De La Educación Rural En Colombia A La Construcción Social De Pequeños Municipios Y Al Desarrollo Rural. Revista De La Universidad De La Salle.

Garay Alemany, V., & Carrasco Corrales, F. (2012). El Patrimonio Familiar Como Recurso Didáctico Para El Estudio De Las Ciencias. Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 189-205.

Martínez, M. D. (2018). Cuestiones Socialmente Vivas En La Formación Inicial Del Profesorado: La Infancia Refugiada Siria Como Problemática. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales.

Pastor, D. H. (2016). Aportaciones Metodológicas A La Investigación Biográfica, Relacionadas Con El Procesamiento Y La Organización De Los Datos. Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, 145–160.

Sepúlveda, D. M. (2018). Voces Que Narran El Pasado Reciente: La Enseñanza De La Memoria Y La Historia Desde Una Experiencia Docente En Básica Primaria. Tunja: Historia Y Memoria.

Torres, J. M. (2020). Educación Rural E Inclusión Social En Colombia. Reflexiones Desde La Matriz Neoliberal. Manizales: Plumilla Educativa.

Torres, J. M. (2021). Educación Rural E Inclusión Social En Colombia. Reflexiones Desde La Matriz Neoliberal. Plumilla Educativa, 25 (1), 71-97.

LA MEMORIA HISTÓRICA EN CONJUGACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO: LAS LLAVES DE UNA COSMOVISIÓN

HISTORICAL MEMORY IN CONJUGATION WITH CRITICAL THINKING: THE KEYS TO A WORLDVIEW

Gabriela Ruiz Alcalde [1]
Jader Henao Ortiz [2]

Resumen

Este artículo de reflexión, se realizó con el propósito mostrar los resultados que han sido el producto de la investigación titulada: "La memoria histórica en conjugación con el pensamiento crítico: las llaves de una cosmovisión", y más allá de ello, provocar a los maestros para que piensen cómo los acontecimientos socio históricos se convierten en una herramienta para desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico en las aulas de clase. Esta reflexión se realiza a partir de una investigación realizada a partir de una revisión sistemática exploratoria en el departamento del Quindío, donde se tomó como población objeto de estudio a estudiantes pertenecientes a la educación rural y campesina; trabajando desde la metodología de Escuela Nueva en la básica primaria, dentro de la práctica investigativa de la Escuela Normal Superior del Quindío, enmarcado en el proyecto "Problematizar el aula para la construcción de la memoria histórica: Una estrategia para el reconocimiento de la identidad y el desarrollo de competencias sociales". El artículo se encarga de analizar aquellas recolecciones de hechos evidenciados que se presentan dentro del aula, para así dar las claves y recopilar las estrategias que se pueden llegar a implementar y aplicar dentro del contexto escolar con los estudiantes para que logren ampliar sus conocimientos y curiosidad.

Siendo así, se propone, promover el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la reconstrucción de la memoria histórica a la luz de las cuestiones socialmente vivas, implementando estrategias didácticas ante el trabajo realizado por proyectos en el modelo de Escuela Nueva.

Como parte de los resultados, se espera abrir la posibilidad de potenciar las capacidades de reflexión crítica de los niños, no solo en el salón de clases, sino también, en la sociedad y contexto actual, para que estas sean coherentes y enriquecidas, capaces de enfrentarse a los acontecimientos presentes que se remiten desde tiempos pasados.

Palabras claves: Memoria Histórica, Cuestiones Socialmente Vivas, Pensamiento Crítico, Transposición didáctica y Aprendizaje Basado en Problemas.

Abstract

The purpose of this article for reflection is to show the results that have been the product of the research entitled "Historical memory in conjunction with critical thinking: the keys to a worldview", which has been developed in the department of Quindío, where The study object population was taken as students belonging to rural and peasant education; working from the methodology of Escuela Nueva in elementary school, within the investigative practice of the Escuela Normal Superior del Quindío, framed in the project "Problematizing the classroom for the construction of historical memory: A strategy for the recognition of identity and the development of social competences ".

[1] Bachiller académico con profundización pedagógica. Estudiante de V semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío; circunscrita al macroproyecto Problematizar el aula para la construcción de la memoria histórica:Una estrategia para el reconocimiento de la identidad y el desarrollo de competencias sociales.Correo: Gabyruiz164@gmail.com

[2] Bachiller académico con profundización pedagógica Estudiante de V semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío; circunscrita al macroproyecto Problematizar el aula para la construcción de la memoria histórica:Una estrategia para el reconocimiento de la identidad y el desarrollo de competencias sociales Correo: Jaderortiz2002@gmail.com

Thus, this article promotes the development of critical thinking from the reconstruction of historical memory in light of the socially living issues of the present Quindian context, implementing didactic strategies in the face of the work carried out by projects in the Escuela Nueva model.

For these reasons, the article is in charge of analyzing all those collections of evidenced facts that can be presented within the classroom, in order to give the keys and compile all the strategies that can be implemented and applied in the students so that they achieve expand their knowledge, thus being more curious, critical and thoughtful about society and its current context.

Keywords: Historical Memory, Socially Living Issues, Critical Thinking, Transposition didactics and Problem Based Learning,

Introducción

Durante las prácticas docentes y en nuestro trabajo cotidiano como facilitadores de conocimientos, olvidamos la tarea fundamental de reconstruir todo eso que queremos que aprendan nuestros estudiantes y, recurrimos al error de llevarle toda la información dejando a un lado lo que Laskey y Gibson (1987) mencionan: "el pensamiento crítico hace referencia a una compleja serie de actividades cognitivas que actúan conjuntamente, tales como la resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones" (citados por Guzmán y Sánchez; 2006, p.5); debe ser esto el lineamiento ideal para cumplir con algún tipo de posibilidad que permita una postura, a través, de diferentes preguntas que guíen al estudiante a recordar, aplicar, evaluar, sintetizar y analizar no solo una información superficial sino algo más profundo.

En consecuencia, debemos procurar guiar al estudiante hacia un entendimiento profundo de lo que se le enseña, aprehendiendo y generando conciencia de todo aquello que se ve en el aula de clases. Hay que tener en cuenta que, para que los acontecimientos que se generan en el entorno se vuelvan interesantes y jugosos, los estudiantes deben sentir una empatía y una cercanía con lo que se está trabajando. Por ende, la reconstrucción de la memoria histórica sobre cuestiones socialmente vivas permite el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes rurales del contexto Quindiano.

1. Memoria histórica: la empatía que conecta con el aprendizaje

Para empezar, tenemos que iniciar por comprender cómo se entiende el concepto de memoria histórica, y esta la define Yates como "una mnemotecnia, método que ayuda a memorizar y en el cual se graban lugares e imágenes en la memoria y que, con el transcurso del tiempo cobran una importancia" (1966, p. 9). Podemos decir que la memoria histórica es un proceso en donde se hilan los acontecimientos pasados y la significación que tiene para nuestra vida y que por distintos aspectos es digna de ser recordada. Lo mismo ocurre en el aula de clases, de nada sirve, por ejemplo, si en la clase de sociales se lleva como tema la "violencia Colombiana" (siendo el caso dado, que los estudiantes no tuvieron que vivir en ese periodo), sin hacer una previa contextualización, el estudiante no se permearía en torno a lo que se va a trabajar, generando así una apatía completa en donde los estudiantes no presentan una motivación e interés por lo que le pueda pasar a los demás colombianos. Dada esta situación, lo único que se va a generar en los estudiantes es un total desagrado y van a desarrollar las actividades solamente por una nota o por el deber ser y no, por adquirir un conocimiento que puede transformar la comprensión o entender la incidencia de los hechos en la actualidad. Por esta razón, se busca que los niños se enfrenten a su propia realidad, siendo conscientes de todos los acontecimientos que se presentaron en el pasado y que trascendieron con los años en su propio contexto. Nos referimos a enfrentarse a esas cuestiones socialmente vivas, como el punto de partida para que los niños logren reconstruir la memoria de los hechos que han sido parte de su vida y que por ende deben estar presentes para comprender la incidencia que tienen estos acontecimientos en la actualidad y en el futuro.

Ubicándonos desde las cuestiones socialmente vivas, definidas en la actualidad, como "cuestiones portadoras de incertidumbres, de divergencias, de controversias, de disputas, es decir de conflictos" (Legardez, 2006), partimos de tomarla como un factor de mayor relevancia para analizar y así poder reconstruir la historia desde aquellos recuerdos que se tienen de los acontecimientos que han transcurrido con el pasar del tiempo y que en la actualidad se muestran como una influencia en la población rural y campesina.

Dentro de lo que se define en este concepto, Legardez denomina "cuestiones socialmente vivas, en el currículo y en la cotidianidad, que les permita aprender a vivir en un colectivo ejerciendo la ciudadanía y la democracia, para que se formen pensando de manera reflexiva y tomando postura crítica frente a la realidad social. Siendo así, el medio para analizar los hechos sociales que han trascendido con el pasar de los años y que generan un impacto en la sociedad" (2003, p.3) de tal modo que, optamos por enfocarnos en analizar y comprender el impacto que tienen las cuestiones socialmente vivas en el contexto rural quindiano; ya que son los acontecimientos presentados en este entorno, el factor de mayor incidencia en problemáticas como el deterioro de vías, el impedimento de acceso a diferentes instituciones educativas y el impacto ambiental.

2. La transposición didáctica: camino hacia el entendimiento.

En el apartado anterior se genera la duda sobre cómo se debe transmitir y llevar los conocimientos y aprendizajes al aula, con ese propósito emerge lo que Chevallard anuncia como la transposición didáctica, la cual es "el camino que conduce del saber científico al saber enseñado, refiriéndose al proceso de llevar el saber científico al aula de tal forma que se permita a los estudiantes conocer un saber supremo" (1991, p.1) por esto, es que la transposición y las metodologías que se utilizan para conllevar la memoria histórica en el aula, le permiten al estudiante manipular la información, de tal manera que, la enlace con su diario vivir, convirtiendo esa adquisición de conocimientos, en aprendizajes afianzados a la realidad social, conectando así, el escenario de la escuela con la vida real.

Dentro de las metodologías empleadas con mayor impacto y que generan relevancia a la hora de abordar las Ciencias Sociales desde la reconstrucción de la memoria, podemos partir de situaciones generadoras de problemas para que los estudiantes busquen posibles alternativas, ese es el propósito de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cual según Escribano y Del Valle "se caracteriza por ser una estrategia didáctica en la cual los educandos se involucran activamente con su propio proceso de aprendizaje y participan del mismo a partir de una formación auto dirigida." (2008, p.6) y es por medio de esa estrategia didáctica, que se logra adquirir el interés de los estudiantes por su proceso y crear un ambiente de participación activo, donde los niños quieran expresar sus opiniones dejando a un lado el miedo de equivocarse al decir sus pensamientos en voz alta, pero al mismo tiempo, fomentando que este busque dar sus ideas de una manera más coherente y organizada.

Al apropiarnos del Aprendizaje Basado en Problemas y convertirlo en una estrategia generadora de ideas y pensamientos reflexivos en el aula, logramos plantearle al niño todas aquellas cuestiones socialmente vivas que generan y son causantes de conflictos que inciden directamente en sus vidas. Es allí, cuando se conjugan los factores influyentes en el entorno con el impacto y las consecuencias que estos pueden llegar a causar, dando paso a formar esa transposición didáctica que le brinda al docente las posibilidades de plantearle al niño los acontecimientos y problemáticas sociales, para que él, se vea interesado por ellas y pueda desarrollar un pensamiento crítico desde la reflexión y construcción de convicciones.

De tal manera que, el camino indicado y tal vez el más apropiado para implementar esta estrategia didáctica, es el de tomar las preguntas provenientes de un problema como el punto de partida para

entablar discusiones y debates acerca de la opinión que se tiene ante él, buscando así, fomentar diversos cuestionamientos en el aula, para que de igual forma, el estudiante pueda tomar su propio punto de vista y defenderlo de forma crítica.

3.Pensamiento crítico. un camino hacia la reflexión.

Es el análisis, la interpretación y la comprensión de la información la base fundamental para construir un criterio que se pueda defender desde los pensamientos e ideas de manera argumentada y lógica, como lo menciona Barragán, et.al "Ser crítico significa argumentar e interpretar los sucesos que ocurren a diario, más allá de las aulas." (2018, p.10). Es justamente el desarrollo de esta habilidad, la que le permite al alumno no dejarse llevar por las situaciones y opiniones comunes, sino, por el contrario, ayuda a que se constituya una persona con criterio, que generen una postura y respete la del otro , con visión de cambio a modelos y estereotipos.

Por esto, al buscar desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, se logra que haya un progreso óptimo ante el contexto educativo y social en el que los niños viven, convirtiéndose en participantes activos de ambas. Claramente, es fundamental dar bases de conocimientos a cada estudiante, pero también es esencial implantar la necesidad de crear un criterio, para lograr un pensamiento reflexivo y lógico ante los acontecimientos, que propicien un aprendizaje construido y formado por ellos mismos.

En ocasiones, se ignora el desarrollo del pensamiento crítico, tomándose como un tema el cual se debe abordar cuando el estudiante se encuentra en un grado más avanzado y está capacitado para abordar temas supuestamente más interesantes. Pero, estas habilidades deben ser fomentadas y construidas desde que el niño inicia su etapa escolar y durante todo su ciclo educativo, por esta razón, se denomina al docente como un guía en su proceso, el cual está preparado para brindar elementos de razonamiento que le permitan alcanzar metas y objetivos intelectuales, teniendo en cuenta las características y las situaciones que se presentan en el contexto, para emplearlos en la vida cotidiana del estudiante como herramienta motivadora para expresar sus opiniones.

Esta habilidad se puede desarrollar dentro de las aulas de clase por medio de diversas estrategias, una de estas es la lectura de imágenes, dado a que por medio de las ilustraciones se puede ejemplificar situaciones y con esta herramienta se busca que el estudiante sea una persona crítica ante las diferentes realidades, de tal manera que a la luz de fotografías, él pueda expresar de manera sincera y transparente sus ideas ante ella, de ahí la importancia de las preguntas que plantea el maestro para indagar en las imágenes que permiten recrear información sobre un hecho o época. También, este instrumento resulta útil para afrontar las cambiantes circunstancias con argumentos sólidos, estructurados, coherentes e inteligentes. Cabe resaltar que al leer una imagen se debe ser detallado, para que al observar se logre captar cada fragmento de ella, y de esta manera, comprender cuales son los elementos que la componen, cómo están organizados, qué papel cumplen y cómo se relacionan entre sí, a fin de transmitir pensamientos y desentrañar su verdadero mensaje.

Ahora bien, desde esa reconstrucción de la memoria histórica se logra construir un pensamiento crítico en los niños desde el diálogo intergeneracional, el cual es una herramienta clave para que los estudiantes formen una relación entre las anécdotas de sus familias y sus vivencias en la actualidad, y así, extraer la información acerca de la historia de su entorno, tomando como fuente primaria a sus padres y abuelos, lo cual permite crear un lazo entre generaciones. Y de esta manera, se teje una red que conecta los hechos del pasado con la actualidad, formando una interacción social y construcción del pensamiento crítico partiendo desde varios escenarios aparte del aula, y de opiniones que varian dependiendo de la fuente de información.

Conclusiones

Finalmente, la aplicación y adaptación de la

reconstrucción de la memoria histórica como estrategia para el análisis e interpretación de las cuestiones socialmente vivas del contexto y entorno rural, encamina a los estudiantes de básica primaria del modelo Escuela Nueva, al desarrollo del pensamiento crítico. Permitiendo concluir que, para generar una verdadera construcción de conocimiento, se requiere de la participación no solamente de los docentes, sino también de la recolección de información histórica del entorno, tomada de fuentes primarias, como los padres de familia, las personas directamente implicadas en este ambiente y fuentes secundarias, como la información tomada desde los medios de comunicación. También, en la medida que se pueda continuar desarrollando la reconstrucción de la memoria histórica para el desarrollo del pensamiento crítico, no solamente se mejorarán las habilidades de reflexión ante diferentes temas, sino que además, lograrán formular y responder preguntas de forma crítica, creando inferencias para determinar si es adecuado aceptar o rechazar la información que se les presenta, sino que al mismo tiempo lograrán mejorar otras habilidades de reflexión, comprensión e interpretación, que resultan ser más complejas y exigentes, llevando al estudiantado a cuestionar todo cuando pase por sus manos y a ser más competentes y participativos socialmente.

De igual forma, cuando abordamos los procesos del aula sin dejar a un lado, la transposición didáctica como una herramienta que apoya al docente en su proceso de enseñanza y que le ayuda a adaptar los contenidos y conocimientos para que verdaderamente se convierta en un aprendizaje significativo para el estudiante. De tal manera que, la memoria histórica por medio del planteamiento de problemas, logra desarrollar un pensamiento crítico en los alumnos desde sus propios conocimientos y vivencias.

En consecuencia, proponemos que se puede dejar como incentivo e idea, el desarrollo de proyectos de investigación de aula, haciendo estudios en los cuales se lleve a los estudiantes a conocer de forma detallada, tanto el significado, como la función que cumple la historia y las cuestiones socialmente vivas. También, promover en los estudiantes la producción de argumentos con el propósito de mejorar sus habilidades de pensamiento crítico.

Y como último, pero no menos importante, debemos iniciar por trabajar el contexto propio crear esa familiarización del estudiante con su entorno, de esta manera, se sentirá más protagonista del proceso, y así, en un futuro podrá crear su opinión crítica ante otro ámbito social.

Bibliografía

Alzate, O. E. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. Hallazgos, 211-233.

Barragán Caro, A. P. (2018). La lectura de imágenes; una herramienta para el pensamiento crítico . Educación Y Ciencia, 19.

Espinosa Parra, E., & González Torres, A. (2018). Análisis en los procesos de reconstrucción de memoria histórica a través de las experiencias educativas desarrolladas entre los años 2009 a 2016 en el marco del conflicto armado colombiano. Universidad de la Salle, Bogotá, 55.

John Edward Mora Castiblanco. (1985). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñando . Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 97-100.

Sánchez, C. R. (2014). El Aprendizaje Basado en Problemas; estrategia didáctica que fortalece el pensamiento creativo. Papeles, 61-76.

Gutiérrez G., Martha Cecilia y Arana H., Diana Marcela. (2014). "La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 124-144.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA: ANÁLISIS DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS SOLICITADOS EN LA BÁSICA PRIMARIA

FALTA TITULO EN INGLES

Angie Viviana Sánchez Giraldo [1]
Luisa Fernanda Sánchez Giraldo [2]

Resumen

Es evidente que desde que se inicia la vida escolar los estudiantes se encuentran en el desarrollo del proceso escritural que parte de lo simple a lo complejo. Es por esto, que a lo largo de la escolaridad se observan falencias en la escritura de acuerdo con las dimensiones textuales (pragmático, sintáctico, semántico, morfológico y notacional). A partir de esto, se tiene por objetivo analizar cómo inciden los géneros discursivos en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los estudiantes, ya que estos responden a las esferas sociales de la praxis humana y se gestan de acuerdo con la situación comunicativa. A partir de lo anterior, se revisarán tres categorías: 1) Didáctica de la lengua materna; 2) Géneros discursivos y 3) Competencia comunicativa. A modo de conclusión, la enseñanza de los géneros discursivos contribuye al desarrollo y mejora del proceso escritural en los estudiantes puesto que, los prepara para las exigencias de la sociedad y del conocimiento.

Palabras claves: Didáctica de la Lengua Materna; Géneros Discursivos y Competencia Comunicativa.

Abstract

It is evident that from the beginning of school life, students are in the development of the writing process that starts from the simple to the complex. That is why, throughout schooling, limitations in writing are observed according to the textual dimensions (pragmatic, syntactic, semantic, morphological and notational). Therefore, the objective is to analyze how discursive genres affect the development of written communicative competence in pupils, since they respond to the social spheres of human praxis and are developed according to the communicative situation. Based on the above, we will review three categories: 1) Didactics of the mother tongue; 2) Discursive genres and 3) Communicative competence. Briefly, teaching of discursive genres contributes to the development and improvement of the writing process in students since it prepares them for the demands of society and knowledge.

Keywords: Didactics of the Mother Tongue; Discourse Genres and Communicative Competence.

[1] Bachiller Técnico - Auxiliar de Preescolar - Estudiante del Programa de Formación Complementaria - Artículo de reflexión para optar el título de Normalista Superior - Producto de investigación adscrita al Macro Proyecto Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores del sector público y privado en el departamento del Quindío - Email: pfc.angsanchezgi@ensq.edu.co

[2] Bachiller Técnico - Auxiliar de Preescolar - Estudiante del Programa de Formación Complementaria - Artículo de reflexión para optar el título de Normalista Superior - Producto de investigación adscrita al Macro Proyecto Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores del sector público y privado en el departamento del Quindío - Email: pfc.luisanchezgi@ensq.edu.co

Introducción

Los seres humanos se comunican para informar a los demás sobre diferentes aspectos como: expresar sentimientos, opiniones, intercambio de ideas y tener conocimiento del medio en el que viven. Por esta razón, la competencia comunicativa es clave en el desarrollo del ser humano que habita en sociedad y, adquirirla es un proceso continuo que se crea y perfecciona a lo largo de su existencia. Debido a esto, su adquisición tiene importancia en la infancia puesto que, es una etapa en la que los niños se encuentran más receptivos y adquieren más aprendizajes (Pozo, 2016).

Por lo tanto, la familia es un pilar fundamental en la educación y en la sociedad para el desarrollo del ser humano. Es el primer transmisor de pautas culturales, en la cual se da inicio a las primeras interacciones sociales del niño, en el que establecen vínculos emocionales y vivencias con las personas más cercanas. Partiendo de lo anterior, la escuela tiene como objetivo el desarrollo integral del niño y su papel como institución está enmarcado en dos direcciones, por un lado, en formar, que se refiere a la enseñanza de conocimientos y por otro lado, en preparar al estudiante para vivir en sociedad con las exigencias del entorno, que sea un individuo crítico, reflexivo, autónomo y que aporte positivamente a la comunidad en la que se encuentre. Debido a esto, la escuela comparte con la familia la labor de educar, pues completa y amplía sus experiencias formativas y para que esta sea eficaz se debe enseñar de manera conjunta y coordinada para lograr el aprendizaje, en el cual la comunicación entre estos dos es de suma importancia.

Ciertamente, el docente es quien guía el proceso de enseñanza, debe tener habilidades comunicativas, una actitud comprometida y creativa, investigador, inquieto, responsable e innovador, humilde, persistente y que sus estrategias de enseñanza sean contextualizadas, acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Freire, 2012). Por lo tanto, es importante que el docente le facilite herramientas al estudiante que le sirvan para la vida y, la escritura es una de ellas, como es sabido es una forma de comunicación en la cual los estudiantes aprenden a seleccionar y producir de forma correcta y autónoma, diferentes tipos de texto, la cual depende de la situación comunicativa, así que la escritura es un proceso continuo y no un producto que solo genera una calificación.

En este sentido, los géneros discursivos, según Bajtín (1999) se entienden como: "una serie de enunciados del lenguaje que son agrupados ya que tienen ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición" (p. 248). Es decir, todo género discursivo atiende a una esfera social en específico, no solo por su contenido, sino por su estilo verbal. Dicho lo anterior, la escuela debe preparar al estudiante para desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa oral y escrita para enfrentarse a las exigencias de la sociedad y del conocimiento.

Asimismo, los estándares básicos de competencias en Lenguaje (2002) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) manifiestan la importancia que los estudiantes adquieran el conocimiento y aprendizaje de las diferentes tipologías textuales y sus géneros discursivos en la básica primaria. Es decir, no solo responden a una estructura particular de la escritura, sino que permiten construir bajo un contexto idóneo un ejercicio de escritura. Por lo tanto, la competencia comunicativa se cualifica, a partir del uso de los géneros discursivos particulares que responden a las situaciones comunicativas de los estudiantes.

Así, pues, el docente debe buscar espacios para favorecer en el estudiante el desarrollo de la competencia comunicativa escrita mediante el acercamiento de los géneros discursivos en el aula, sin centrarse desde una sola tipología textual. Es por ello, que el trabajo con los géneros discursivos ayudará a los alumnos a desenvolverse en diferentes contextos sociales, académicos y a ser más competentes en el ámbito lingüístico.

De acuerdo con lo anterior, el presente artículo de reflexión titulado Desarrollo de la competencia comunicativa escrita, análisis de los géneros

discursivos en la básica primaria[3] busca analizar cómo inciden los géneros discursivos en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los estudiantes. En este orden de ideas, el desarrollo del texto se lleva a cabo a partir de las siguientes categorías: 1) Didáctica de la lengua materna; 2) Géneros discursivos y 3) Competencia comunicativa.

1. Didáctica de la lengua materna

La lengua materna es la primera lengua que aprende una persona en su vida, esta se adquiere en la infancia mediante la interacción con personas y con el entorno, en la cual tanto la familia como la escuela tiene el deber de acompañar y orientar a los niños en este proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante que desde una edad temprana los niños se familiaricen con su primera lengua, pues es la que inicialmente conocen. Puesto que, le ayuda a desarrollar habilidades básicas como la lectura, escritura y la oralidad para desenvolverse de forma asertiva con los demás en diferentes esferas sociales, que con el tiempo se perfeccionan. Debido a esto, cuando el niño inicia su vida escolar ya tiene unas bases que le ayudarán a producir diferentes tipos de texto, aquí el docente no debe juzgar el escrito por la ortografía y puntuación, sino por la coherencia, claridad y organización de las ideas (Zayas, 1995). De acuerdo con lo anterior Ana Camps et al. (2010) definen la didáctica de la lengua materna como:

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (p. 24).

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la lengua materna configura un entramado de relaciones sociales, culturales y académicas que dan paso al sistema didáctico (el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza), el cual presenta una interacción entre el docente y el estudiante, a su vez esta se encuentra mediada por el contenido de enseñanza y por los objetivos que se planteen en la escuela frente al contexto comunicativo que se requiera.

Debido a esto, es importante reconocer que la escuela no solo se debe enfocar en enseñar y dominar las estructuras gramaticales, fonéticas y léxicas, sino ampliar los conocimientos,culturales, sociales, académicos y personales que poseen los estudiantes. Por ello, es conveniente que en los primeros grados el estudiantado desarrolle habilidades lingüísticas y comunicativas que les permita adquirir nuevos conocimientos. Así, pues, los conocimientos que el docente le enseña a los estudiantes debe ser en un lenguaje que no sea solo científico, sino cercano al ideario del aprendiz para que pueda ser entendido; es decir, realizar la transposición didáctica, pasar el saber sabio a un saber a enseñar (Chevallard, 1997).

Finalmente, para la enseñanza de la lengua materna el docente debe ser el mediador u orientador de este proceso, de manera que el estudiante tenga un papel activo en el descubrimiento del conocimiento y por ende de su propio aprendizaje, en el cual trabaje de forma independiente para desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural (Bruner, 1981)

2. Géneros discursivos

La escuela ha cambiado en cuanto a su proceso de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad, se privilegia el desarrollo del lenguaje oral y escrito teniendo en cuenta el contexto social, las individualidades de los estudiantes, los estilos y las necesidades, para adaptar las estrategias didácticas a favor de los procesos de aprendizaje. La lectura y la escritura son un proceso continuo en el individuo, que va evolucionando desde lo más simple a lo más complejo, debido a esto, la enseñanza e identificación de géneros discursivos facilita la escritura en los estudiantes para que sean capaces de comprender y producir diferentes tipos de textos (cuentos, mitos, leyendas, noticias, ensayos, etc),

[3] Derivado del macroproyecto titulado Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores del sector público y privado en el departamento del Quindío.

los cuales aparecen o se gestan en una situación comunicativa en particular y responden a las esferas sociales de la praxis humana, que permite al estudiantado tomar una postura crítica y reflexiva del entorno del cual hacen parte.

Dicho lo anterior, En, los géneros discursivos según Bajtin (1999) se entienden como "una serie de enunciados del lenguaje que son agrupados ya que tienen ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición" (p. 248). En otras palabras, los géneros discursivos hacen parte de las esferas sociales en las que comparte el ser humano, es decir, su configuración es una representación particular del lenguaje, pues tienen una estructura, una forma y unas características propias de escritura, los cuales se hacen visibles en la vida real y estos responden al nivel o grado de escolaridad.

Es por esto, que cuando el niño inicia su vida escolar ya sabe hablar, posee una competencia lingüística que le permite entender, producir diferentes enunciados y puede interactuar con éxito en diversos contextos de comunicación. Es por ello, que la escritura y la lectura de géneros discursivos particulares introduce al alumno en comunidades discursivas, cuyas prácticas comunicativas ha de conocer e ir dominando, las cuales son cada vez más complejas y formales, de acuerdo con la situación comunicativa o actividad que realiza el hablante selecciona un género discursivo.

En conclusión, reconocer y utilizar, adecuadamente, los géneros discursivos hacen posible que los estudiantes tengan una mejor comprensión lectora y un mejor desempeño en la producción de textos, allí el docente debe implementar estrategias en las cuales los estudiantes puedan apropiarse, diferenciar y utilizar los géneros discursivos en diferentes situaciones comunicativas.

3. Competencia comunicativa

Sin desligarnos de lo anterior, la competencia comunicativa consiste en el dominio que un individuo tiene del habla en diferentes situaciones comunicativas con los demás, en un contexto determinado, también es vista como un conjunto de saberes, habilidades o aptitudes las cuales presentan de manera individual y colectiva, para desenvolverse asertivamente en el ámbito escolar y social. Por ello, el ser humano requiere de una comunicación eficaz y productiva, esta se desarrolla desde una edad temprana y debido a esto es de vital importancia que los niños interactúen con sus pares o con personas adultas de su entorno, una vez ingresan a la vida escolar y por medio de la socialización con los demás, los niños perfeccionan el nivel de comunicación ya que pueden defender y proponer ideas, enfrentar situaciones y esto ayuda a que sean participantes activos del acto comunicativo.

En este sentido, Romeu (2005) define la "competencia comunicativa como una configuración psicológica que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos" (p.6). Es decir, el estudiante en su proceso de aprendizaje va adquiriendo y desarrollando las competencias necesarias para realizar una adecuada comunicación en diferentes contextos sociales con un propósito definido. En consecuencia:

Enseñar lengua bajo un enfoque comunicativo significa que los estudiantes se conviertan en hablantes/escritores, oyentes/lectores reflexivos y críticos, pensadores, inteligentes y creadores, dueños de un código lingüístico para producir y comprender eficazmente mensajes con significado sobre cualquier aspecto en diversos contextos de la vida social (Fuenmayor, 2007, p.4).

Debido a esto, al enseñar la competencia comunicativa desde la escuela, el docente debe propiciar espacios para enseñar sus conocimientos y preparar al estudiante para desarrollar en él las competencias básicas del lenguaje para la formación de un individuo crítico, reflexivo, capaz de aportar información significativa en cualquier área del saber y prepararlo para el futuro en sociedad. Es por esto, que los docentes al enseñar la lengua materna no solo se deben enfocar en la gramática, sino en colocar énfasis en el uso que se le da a esta, pues la lengua responde a lo cotidiano, al

vivir diario, a los intereses de los estudiantes, al entorno en que se desenvuelven y al contexto social del que hace parte.

En conclusión, la competencia comunicativa es primordial para la interacción con los demás en sociedad y es de suma importancia que desde una edad temprana los niños la adquieran, por lo que es un proceso continuo y permanente que se mejora en el transcurso del tiempo en el cual la familia y la escuela tiene el deber de acompañar al niño en este proceso.

Conclusión

Todo lo dicho hasta ahora, explica por qué es importante desarrollar la competencia comunicativa a través de los géneros discursivos en el aula desde la básica primaria y que su enseñanza sea desde lo más simple hasta llegar a lo más complejo, los cuales pueden potenciar y fortalecer el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Dicho lo anterior, el uso de la lengua materna que se domina con fluidez es determinante en el desarrollo cognitivo del ser humano, porque permite comprender el significado de los aprendizajes que se le presentan en la vida cotidiana, puesto que sirve de herramienta primordial para preguntar, exponer y apropiarse de los conocimientos acumulados de la cultura y la sociedad. Por consiguiente, también sirve para construir un saber, aclarar, resolver dificultades en el proceso de enseñanza y por ello, es de vital importancia que en los primeros grados de escolaridad se trabaje en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas a partir de situaciones reales, de sus vivencias, experiencias personales y sociales, que les permita adquirir de nuevos conocimientos y puedan relacionarse asertivamente en diferentes contextos.

De esta forma, es necesario analizar la influencia de los géneros discursivos para desarrollar y potenciar la competencia comunicativa escrita en los estudiantes. De igual manera, su enseñanza no debe centrarse sólo desde una tipología, sino que se deben abordar todas estas (narrativa, explicativa, argumentativa y dialogal conversacional), en la cual se pueda mostrar su estructura, características y diferencias. Dicho lo anterior, en la básica primaria se sientan las bases para lograr un buen nivel de escritura y los educandos requieren el acompañamiento continuo y permanente por parte del docente, el cual debe desarrollar estrategias de planificación, textualización, revisión y reescritura para la producción de un texto que transmita un mensaje claro, con coherencia y significado.

Para finalizar, el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes es de suma importancia, porque pueden expresar de forma efectiva lo que piensan, sienten y quieren. Así, pues, se requiere interactuar constantemente con los demás en todos los ámbitos de la vida escolar y social con diferentes fines y propósitos, puesto que, es un peldaño para la autorrealización y las destrezas verbales que exigen el uso correcto del lenguaje, que se deben desarrollar y perfeccionar mediante un trabajo continuo, riguroso y sistemático que los convierte en partícipes activos en el acto comunicativo.

Bibliografía

Bajtín, M. M. (1999). Estética de la creación verbal. Santa Catarina del Tláhuac - México, D.F: Siglo XXI editores, S.A. 1-198.

Bermudez, L., y González, L. (2005). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Quórum Académico, 8(1), 95-110.

Bruner, J. (1981). Vigotsky, una perspectiva histórica y conceptual. infancia y aprendizaje. Madrid: Pablo del Río.

Camps, A. et al. (2010). la investigación didáctica de la lengua materna en la encrucijada de muchos caminos. Revista iberoamericana de educación. (59), 23-41.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Buenos Aires, Argentina. Aique grupo editor S. A.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores argentina S. A.

Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. Multiciencias, 13, 306-312.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje. Bogotá D.C.

Parra, F., y Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista de Investigación, 38(83), 155-180.

Pozo, J. I. (2016). Aprender en tiempos revueltos. Madrid, España. Alianza editorial S. A.

Roméu, A. (2005). El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural. Colección Pedagogía.

Zayas, F. (1995). Ortografía y aprendizaje en la lengua escrita. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, (5), 1-7.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN LA EDUCACIÓN DE BÁSICA PRIMARIA

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF REMOTE TEACHING IN PRIMARY BASIC EDUCATION

Raquel Echeverri Ramírez [1]
Andrea Natalia Hurtado Garzón [2]

Resumen

El cambio abrupto e inesperado de la forma en que se impartía la educación, el pasar de lo presencial, concreto y directo, a lo virtual, ausente y pictórico sin ninguna preparación previa para el afronte de esta condición por parte de los diferentes actores, produjo un sin fin de situaciones tanto positivas como negativas para la comunidad educativa en general y los procesos de enseñanza-aprendizaje se vieron grandemente perjudicados; en base a esto, el presente artículo de reflexión tiene como objetivo dar a conocer las ventajas y desventajas que esta Educación Remota trajo consigo a la educación de Básica Primaria y la necesidad de realizar acciones que mitiguen lo negativo y potencien aquellos aspectos que ayudarán a innovar la educación de forma positiva, para esto, se tienen presentes tres categorías de análisis: 1) Las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza, 2) Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y 3) La Enseñanza Remota. A partir de la reflexión, se considera pertinente el evaluar minuciosamente cada una de las estrategias usadas y sus efectos, pues muchas no han sido desarrolladas de la forma correcta y los resultados pueden llegar a ser contraproducentes para la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras claves: Estudio en casa, metodología, aprendizaje, adaptación del estudiante, ambiente educacional, proceso.

Abstract

The change abrupt and unexpected way in which is provided the education, the move from face-to-face, concrete and direct, to the virtual, absent and pictorial without any prior preparation front of this condition on the part of different actors, produced an endless number of situations, both positive and negative for the educational community in general and the teaching-learning processes were greatly affected; on this basis, this article of reflection aims to raise awareness of the advantages and disadvantages that this Remote Education brought to the education of Primary and the need to take actions to mitigate negative and enhance those aspects that help to innovate education in a positive way, for this, we have these three categories of analysis: 1) ICT as mediators in the processes of teaching, 2) The Virtual Learning Environments (AVA) and (3) The Remote Education. From the reflection, it is considered pertinent to carefully evaluate each of the strategies used and their effects, since many have not been developed in the correct way and the results can become counterproductive for teaching and learning.

Keywords: Home study, methodology, learning, student adaptation, educational environment, process.

[1] Estudiante del Programa de Formación Complementaria (Escuela Normal Superior del Quindío); Bachiller Académico de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez (Pueblo Tapao - Montenegro - Armenia Quindío); Macroproyecto de Investigación: Estableciendo conexión…los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): una mirada a la enseñanza remota de emergencia; pfc.raqecheverri@ensq.edu.co

[2] Estudiante del Programa de Formación Complementaria (Escuela Normal Superior del Quindío); Bachiller Académico con Profundización en Pedagogía de la Educación Artística de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío - Sede Fundanza; Macroproyecto de Investigación: Estableciendo conexión…los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): una mirada a la enseñanza remota de emergencia; pfc.andhurtado@ensq.edu.co

Introducción

La reinvención e innovación ha sido la principal arma contra la inestabilidad por la que se atraviesa actualmente en la educación, por esto, es necesario evaluar, qué aspectos positivos y negativos, qué ventajas y desventajas traen consigo cada una de estas estrategias, para así mitigar o potenciar estos según sea conveniente. Por lo anterior, los estudiantes, docentes, padres de familia y diversos investigadores han dado sus opiniones, resaltando la desigualdad en el acceso a las herramientas necesarias para garantizar la continuación, como la más grande desventaja cuando de hablar de Enseñanza Remota se trata, igualmente, la deficiencia de la red, los espacios reducidos de tiempo para plantear y resolver interrogantes y la poca participación de las instituciones en las acciones que realizan los maestros, afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, directamente, lo emocional de estos actores anteriormente mencionados .

La prohibición de estar en las aulas fue otro de los cambios más conflictivos, pues la deficiente formación en el manejo de estas herramientas digitales y la no posesión de recursos para acceder a las mismas, direccionaba la educación hacia un gran fracaso, sin embargo, las acciones rápidas de las instituciones, y su comunidad en general a partir de las tres categorías anteriormente mencionadas (1. Las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza, 2. Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y 3. La Enseñanza Remota.) no permitieron que la enseñanza y aprendizaje se viesen abruptamente suspendidos. Las plataformas, apps y páginas no han sido sencillas de emplear y, en diversas ocasiones, las actividades no son desarrolladas de la forma deseada provocando que los resultados no sean los mejores.

Durante años, la mayoría de las instituciones han tenido la tecnología como un apoyo extra, la cual era utilizada ocasionalmente o en clases específicas, generando que hubiese una minoría que no ha contado con ésta; sin embargo, con la situación educativa derivada de los ajustes que la pandemia por el (COVID-19) obligó, se ha logrado contemplar como la herramienta principal para la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La incorporación de la virtualidad a la educación, ha generado tres categorías, las cuales se tomaron como punto de partida para el proyecto investigativo; a continuación, se dan a conocer cada una de estas:

Las TIC como mediadoras en los Procesos de Enseñanza

Los docentes son conscientes de que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) deben asumirse como parte de lo educativo, y como tal deberán implementarlas a corto o mediano plazo. Es importante reconocer que estas tecnologías actualmente hacen parte de los procesos comunicativo-pedagógicos en los cuales están insertos tanto los alumnos como los maestros, por lo cual se requiere una mejor actitud para su incorporación como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Gutiérrez Mira & Cano Noreña, 2012). No obstante, como todas las estrategias que se utilizan a diario, esta trae consigo ciertas ventajas y desventajas que merecen ser evaluadas.

Principalmente, se ha visto la ampliación de la capacidad de atención a personas como una ventaja que incentiva a la utilización activa de esta en la educación actual, aquella que se ha desarrollado durante la pandemia del COVID-19. (Márquez, 2011) afirma que esta nueva modalidad "Permite reunir a distintos grupos de estudiantes sin desplazarse a un aula física. Los estudiantes no tienen que estar físicamente presentes en el mismo lugar de la vida real con el fin de asistir a una clase." (p.161). Esto es beneficioso pues, como dice uno de los docentes entrevistados "es la mejor opción para promover el cuidado de estudiantes y docentes".

Los alumnos comentan que el conectarse simultáneamente con sus maestros y usar distintas plataformas a la hora de aprender es ventajoso, no obstante, la falla constante de estas y de la conexión WiFi e incluso la escasa población que cuenta con el acceso a las mismas, presenta una enorme desventaja. "Los estudiantes más desfavorecidos podrían enfrentar una "brecha educativa" en comparación con aquellos que sí tienen la comodidad de contar con varios dispositivos

electrónicos." (Sarmiento Tenecela, 2020, p.2). Los docentes entrevistados hablan al respecto, comentan que, en un grupo de treinta alumnos, solo nueve disponen de conexión a internet, lo que representa menos del 30% de los estudiantes matriculados y que la relación porcentual de fallas ha pasado de ser del 30% al 60% con la nueva normalidad educativa, por esto les preocupa la formación y desempeño que tendrán estos alumnos sin la guía constante del maestro en su proceso.

De igual forma, la desigualdad en el acceso a los dispositivos necesarios, es un aspecto que no puede ser pasado por alto. (Cordón & Anaya, 2014) comentan "El alumno necesita contar con el equipo adecuado para poder acceder a esta formación, con lo que se produce una barrera social provocada por la desigualdad en el acceso a las TIC y, por lo tanto, a la formación que se ofrece a través de ellas. La falta de un ordenador suficientemente equipado o la lentitud de la conexión a Internet pueden acabar con la paciencia del alumno, provocando el abandono de la actividad formativa." (p.10). El gobierno y las instituciones han procurado mitigar esto, brindando dispositivos como tabletas y computadoras portátiles a aquellos estudiantes que no cuentan con ellos; sin embargo, aunque han logrado ayudarlos con las herramientas físicas, el contar con la red o que esta sea lo suficientemente efectiva para soportar la conexión a plataformas y permitir la constante interacción en línea, sigue siendo el mayor obstáculo.

No obstante, no todo es negativo, pues las TIC han permitido que las fuentes de información se amplíen, que se pudiesen desarrollar nuevas y más didácticas actividades por medio de distintas plataformas y apps, que la forma como regularmente se evalúan los conocimientos se viese reformada y que el costo educativo se redujese considerablemente; los docentes sienten que es bastante beneficioso que los niños se relacionen directamente con las nuevas tecnologías pues genera en ellos una actitud más investigativa favoreciendo el desarrollo de competencias de razonamiento, visualización y múltiples representaciones, todo esto, en los casos en que la familia ha formado autonomía en sus hijos, lo que ha permitido que el estudiante sea el autor de su aprendizaje, que desarrolle las actividades y aprenda del paso a paso que debe seguir; puesto que, los maestros aseguran sentirse intranquilos frente a la duda presente en el desarrollo de las actividades, ya que, en diversas ocasiones, la actividad aparenta haber sido desarrollada por los padres y no por los niños o, contrariamente, se evidencia la ausencia del apoyo familiar. (Cordón & Anaya, 2014) expresan lo siguiente como una desventaja más en la relación estudiante-tecnología "Problemas de derechos de autor, seguridad y autentificación" (p.10). Concordando con el sentimiento de los docentes, en cuanto al uso de las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza.

Finalmente, se debe de tener presente que no solo es importante contar con los dispositivos y herramientas, sino que, el saber manejarlos y tener las aptitudes necesarias para ello también lo es. "La falta de competencias digitales tanto en el caso de profesores como en el de alumnos es otro de los problemas detectados." (Fuentes Pérez, 2019/2020, p.29). Muchos maestros no contaban con la suficiente formación en las TIC como para desempeñarse de la forma adecuada en esta nueva normalidad; por ende, muchas instituciones los inscribieron en cursos que los ayudaron a actualizarse más en el tema para desenvolverse más fácilmente en la red. "Cecilia Rengifo, licenciada en Comunicación Social, explica que el hecho de que los jóvenes hayan nacido en la era de la tecnología no garantiza su correcta adaptación a este nuevo sistema de educación virtual [1]." (Sarmiento Tenecela, 2020, p.2). La dificultad, no solo se presenta en los docentes, sino también en sus alumnos, por años muchos han dado por sentado que, los jóvenes y niños, por ser de la generación millennial están preparados para utilizar satisfactoriamente las apps y plataformas usadas en la enseñanza y no es así, estos afirman sentirse frustrados al no comprender el uso de las mismas e inseguros frente al desarrollo de las actividades sin la presencia de un docente al cual recurrir en caso de que alguna duda surja; y esto, no solo se presenta en estos dos actores, sino también en los padres de familia, quienes han comenzado a

desempeñar un papel sumamente importante en esta nueva normalidad, pues algunos no cuentan con los conocimientos suficientes para apoyar a sus hijos en el nivel que desean, de igual forma, sienten una gran preocupación frente al aprendizaje de sus hijos, pues aseguran que para la educación todos deben estar más preparados, de lo contrario el uso inadecuado de la tecnología provocará que los estudiantes sean mediocres y que no la tomen en serio.

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es un sistema de software diseñado para facilitar a profesores la gestión de cursos virtuales para sus alumnos. Bajo este contexto, el profesor toma un nuevo rol que cambia de ser expositor a orientador. Se basan en el principio de aprendizaje colaborativo donde se permite a los educandos realizar sus aportes y expresar sus inquietudes en los foros, además van apoyados de herramientas multimedia que hacen agradable el aprendizaje, pasando de ser un texto en línea, a un entorno interactivo de construcción de conocimiento; finalmente el alumno pasa a ser el protagonista del proceso de formación. (Salinas, 2013). No obstante, como todas las estrategias que se utilizan a diario, esta trae consigo ciertas ventajas y desventajas que a continuación se exponen:

Como primer aspecto a favor, se encuentra la diversificación de las estrategias pedagógicas. Una de las más usadas en esta situación actual de pandemia, ha sido la del aprendizaje basado en proyectos (ABP), pues permite que se trabaje más amenamente desde los contextos de los estudiantes, que la familia se involucre directamente y contribuya en el aprendizaje de los mismos, sin obstruir su aprendizaje, permitiendo que, al finalizar, este pueda dar cuenta de lo aprendido, fortaleciendo el aprendizaje significativo. (Guzmán & Hernández Gallardo, 2019) expresan que los ambientes virtuales de aprendizaje, "Posibilitan el desarrollo de nuevas formas de evaluación y su integración con otras actividades del aprendizaje, así como una retroalimentación inmediata de sus resultados." (p.6). Permitiendo así conocer que estos, no solo facilitan que los alumnos sean más autónomos e investigativos, sino que también permiten a los docentes diseñar nuevas formas de evaluar la adquisición de los conocimientos ampliando las fronteras evaluativas a las que se ha enfrentado la educación.

Teniendo esto como base y pasando al segundo aspecto positivo. (Guzmán & Hernández Gallardo, 2019) afirman al respecto que este "Incentiva el desarrollo de destrezas importantes en los actuales entornos económicos y sociales, como son la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico." (p.6). Complementando la apreciación de que el contexto es sumamente importante y, si se trabaja de la forma correcta, puede traer grandes beneficios a los procesos de aprendizaje de los niños; algunos docentes han optado por integrar las actividades a los proyectos de vida de los niños, partiendo desde sus intereses y creando sus propios negocios dándole como nombre: "matemáticas de la vida para la vida" motivándolos, a su vez, a que sean empleadores más no empleados o, al menos, independientes laboralmente.

No obstante, estos también presentan ciertas desventajas como el que, en ocasiones, este tipo de plataformas (Google Meet, Zoom, Teams, WhatsApp, Classroom, Gmail, Quizizz, Educaplay, Kahoot, etc) dejen de funcionar. Ahora bien, (Sarmiento Tenecela, 2020) afirma que:

> De nada sirve lo increíbles que puedan ser las plataformas virtuales, cuando hay estudiantes que no pueden usarlas; de nada sirve que los maestros estén dispuestos a responder las dudas de los estudiantes por medio de WhatsApp, cuando varios de ellos no tienen a su alcance una red WiFi. (p.2).

Generando así, con esta apreciación, que se evidencie el segundo aspecto negativo, el cual es el acceso a la red; estos ambientes de aprendizaje, al ser meramente virtuales, generan una desigualdad para aquellas poblaciones que no cuentan con acceso a una red WiFi; por ejemplo, encontramos las poblaciones a las cuales los docentes ejecutan su labor educativa (ver figura 1), en estas, se evidencia significativamente.

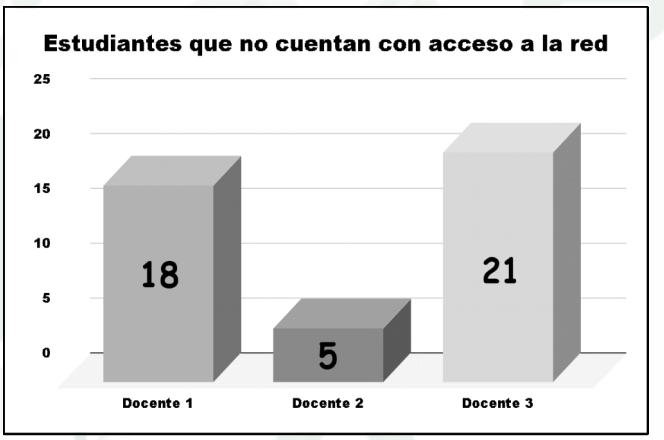


Figura 1: Estudiantes que no cuentan con acceso a la red

Sin embargo, estos no son los únicos factores que juegan en contra de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) pues la ausencia de un dinamismo por parte de los educadores en el desarrollo de las clases, podría causar desmotivación en el alumnado y, aunque se es muy consciente de que la deficiencia respecto a la formación en el uso de estas podría ser el causante, los efectos producidos no podrán ser solventados fácilmente. "La motivación es un proceso psicológico con un papel muy importante en la modalidad de educación virtual que puede ser manejado por los mismos estudiantes para las actividades que se proponen y para su propio proceso de aprendizaje, el cual puede llevar a tener el cumplimiento de objetivos con una actitud activa frente a los retos que se le presenten." (Sierra Varón, 2011, p.79). Si los maestros logran motivar al alumno a formar parte responsablemente de su formación, su trabajo se reducirá considerablemente en dificultad, como dice Sierra Varón, la motivación es psicológica, si se toma por el ángulo correcto, el trabajo lo realizarán los alumnos autónomamente.

La Enseñanza Remota

Este tipo de enseñanza consta de un encuentro cara a cara mediado por las nuevas tecnologías y plataformas diseñadas para esto como Skype, Zoom, Meet, entre otras.

> La "enseñanza remota de emergencia" ha surgido como un término alternativo utilizado por investigadores y profesionales de la educación en línea que contrasta claramente con lo que se concibe actualmente como muchos de nosotros conocemos como educación en línea de alta calidad. (Hodges et al., 2020)

No obstante, como todas las estrategias que se utilizan a diario, esta trae consigo ciertas ventajas y desventajas que a continuación se exponen:

El primer aspecto que se logró evidenciar en esta categoría es que, en su mayoría, los docentes conocen el término "Enseñanza remota", definiéndolo como aquel proceso de enseñanza que se realiza fuera de las instituciones a través de las diversas plataformas que permiten la interacción entre estudiantes y educadores; complementándolo, en algunas instituciones, con guías académicas físicas. Este tipo de enseñanza permite que haya una mejor interacción y contacto entre profesor y educando, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. (Sierra Varón, 2011) afirma que "Se facilitan nuevos canales de comunicación entre los estudiantes, según sus intereses e inquietudes." (p.78). En la nueva modalidad educativa se observa que la plataforma más usada a la hora de comunicarse entre padres, alumnos y maestros es WhatsApp, seguida de Gmail, Classroom, Hangouts, Meet, Pizarra Electrónica, entre otras; pero, aunque se tienen a disposición estas plataformas algunos educandos y padres de familia afirman no tener un buen contacto con los educadores, pues en diversas ocasiones, tardan en responder sus dudas, no tienen mucha disponibilidad a causa de las constantes reuniones con los directivos y las responsabilidades laborales; los alumnos no tienen la posibilidad de un contacto directo con el maestro.

Sin embargo, se lograron evidenciar algunos aspectos positivos sobre la forma en como se ha manejado la educación actualmente, entre estos está el esmero y dedicación de los docentes para preparar y dictar sus clases, el que los estudiantes puedan resolver sus dudas por medio de herramientas digitales como Google, que algunos maestros realicen actividades recreativas por medio de plataformas interactivas y la integración de los

padres en el proceso educativo de sus hijos. "Una gran ventaja es la formación de estudiantes más responsables." (Sarmiento Tenecela, 2020, p.3). Algunos educandos se han hecho cargo de sus horarios, de la entrega de sus trabajos y sienten aún más la responsabilidad de cumplirle a sus padres, a su vez, se sienten agradecidos con sus educadores, pues aseguran que diversas actividades y estrategias adoptadas por estos han sido de gran ayuda e innovadoras.

No obstante, los padres de familia concuerdan con que sus hijos no aprenden igual a como lo harían en la presencialidad, el contacto físico, la interrelación con sus docentes y compañeros es crucial. "En algunos casos la presencia de un maestro será crucial y necesaria para la correcta educación de ciertos estudiantes." (Sarmiento Tenecela, 2020, p.3). La virtualidad ha permitido que desaparezca esta presencia y aumenten la desmotivación, la pereza y la apatía; para aprender son esencial la exigencia del maestro en cuanto a responsabilidad con los deberes escolares, el cumplimiento de horarios, normas, la orientación o explicación oportuna e inmediata en clase, pero en ocasiones los niños desarrollan una entrega de trabajos sin profundizar y sin un sentido; todo esto ha ido causando que los estudiantes se sientan cansados y tristes, afirman que no ha sido fácil adaptarse a que la red constantemente falle, que los padres los regañen, el cansancio físico al estar sentados por horas frente a una pantalla sin la posibilidad de salir a jugar o realizar otro tipo de actividades, incluso los ha llevado a pensar que el aprender desde casa no tiene nada interesante.

Este tipo de aprendizaje, a su vez, "ofrece mayores oportunidades para practicar los conocimientos y destrezas adquiridas." (Guzmán & Hernández Gallardo, 2019, p.6). Pues en el caso de los docentes que han tenido que explorar cada una de las herramientas y apps con anterioridad, para poder enseñarle a sus alumnos cómo utilizarlas, les ha llegado a brindar un amplio conocimiento y un mayor manejo de éstas; pero también expresan sentirse estresados, cansados, frustrados e incómodos con esta nueva modalidad, ya que, a pesar de su interés por aprender sobre el manejo de las herramientas que trae consigo la enseñanza remota y el diseño de guías, el atender la presencialidad y la virtualidad al tiempo, el tener solo una comunicación escrita con el educando o padre de familia y no saber en qué tono de voz lo dice o qué gesto realiza generando malentendidos, la falta de compañamiento por parte de los padres para con los niños por situaciones socioeconómicas, la ausencia de horarios para atender las dudas afectando su integridad física, personal y familiar, y el intentar llegar a aquellos estudiantes que no cuentan con conexión, han venido causando estas fuertes emociones.

Ahora bien, los padres de familia expresan ser los principales guías del aprendizaje de sus hijos, más que los profesores, pues son el primer contacto de ellos para establecer horarios y que cumplan con sus deberes; sin embargo, no tienen suficiente tiempo para acompañarlos durante las clases.

> Algunos padres no están capacitados para contribuir y controlar la educación de sus hijos debido a varias razones: están ocupados con sus teletrabajos, no pueden "dividirse" en el caso de tener que apoyar a varios hijos o simplemente no están capacitados para eso (Sarmiento Tenecela, 2020, p.3).

Aunque muchos de ellos se esfuerzan, investigan y se informan frente a los temas, no es sencillo y afirman no tener la paciencia que tiene el docente para enseñar. Los maestros han evidenciado que hay padres de familia que no ayudan a sus hijos, hay poco apoyo familiar, y que esto se debe a que no se han adaptado al trabajo en casa, muchos no dominan las competencias necesarias para ello, recursos tecnológicos, conectividad, o deben salir a trabajar y no están pendientes del progreso educativo de sus hijos; en ocasiones es difícil determinar qué tanta intervención tuvo la familia en el desarrollo de la actividad y si el estudiante en realidad logró esos aprendizajes en profundidad, siendo esto realmente preocupante para el aprendizaje de cada uno de los educando, pues hay padres que están muy presentes y otros que no.

Conclusiones

En base a lo expuesto en este artículo, se concluye, que las nuevas tecnologías representan una gran ventaja a la educación, pues sus múltiples herramientas digitales, apps y plataformas, permiten que las clases sean desarrolladas de forma lúdica e innovadora, sin embargo, la dificultad en el acceso a éstas por parte del alumnado, ha sido el mayor obstáculo a enfrentar; las instituciones han buscado diversas soluciones como lo son la implementación de las guías físicas, facilitar el uso de los equipos institucionales, entre otros; no obstante, en algunos casos el resultado no ha sido el deseado o no ha sido posible brindar ayuda por la falta de los recursos. Para hacer un mayor frente a esta situación, se ha evidenciado durante el desarrollo del proyecto de investigación, que el hacer uso de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que permite al alumno aprender desde su contexto, sin la necesidad de un educador presente constantemente y que sus experiencias en el desarrollo de las actividades sean las encargadas de formar su aprendizaje, ayuda grandemente a mitigar los efectos de la desigualdad informática presente a causa de la contingencia por el Covid-19.

Al inicio de la situación sanitaria, muchos docentes, padres de familia y estudiantes no contaban con las competencias necesarias para dictar o recibir una clase de manera virtual, y esta desinformación fue generando una gran desmotivación en los educando, ya que era poco el uso de plataformas que hiciesen más ameno el desarrollo de las clases, un mayor estrés y cansancio en maestros y padres de familia, pues en muchas ocasiones no contaban con la disponibilidad de tiempo para atender sus diferentes responsabilidades y compromisos familiares o labores; algunas de las instituciones decidieron mitigar estas desventajas, inscribiendo a los educadores en cursos sobre virtualidad y realizando actividades lúdicas. A partir de lo que se ha evidenciado en el desarrollo del proyecto, dentro de las acciones que mitigan algunas de las desventajas está el desarrollar acciones diferentes a las educativas, como lo son: salir a caminar, juegos en familia, comer saludable, hacer pausas activas durante los descansos de las clases y tener diálogos que permitan dar a conocer los sentimientos negativos o positivos frente a la situación que se desarrolla actualmente.

Por otro lado, la educación ha tenido un cambio drástico a causa de la pandemia por el COVID-19, éste ha generado diversas situaciones de incertidumbre, estrés, cansancio y miedo en cada uno de los actores; las vidas personales de los educadores se han visto grandemente afectadas, pues el investigar, preparar sus clases y atender dudas, no les permite tener un tiempo de descanso o de espacio familiar; de igual forma, muchos padres aseguran que, para ayudar a sus hijos, se han visto en la necesidad de hacer búsqueda de los conceptos que han olvidado o que no conocen, sin embargo, sus vidas laborales y el quehacer del hogar, les impide hacerlo de la forma que desean, permitiendo que, constantemente, sus hijos deban desarrollar las actividades solos; ahora bien, los estudiantes también se sienten perjudicados, pues la ausencia de su docente y compañeros, las dudas sin resolver y la poca paciencia por parte de algunos padres, los desmotiva a seguir con su proceso de aprendizaje. Para mitigar estos aspectos negativos, se ha visto conveniente el establecer horarios tanto para la atención de dudas, como para que los niños tengan una disponibilidad de tiempo y se programen para el desarrollo de las actividades; de igual forma, que se realicen videos educativos que contengan las explicaciones de las distintas actividades y talleres, para así disminuir el tiempo invertido en la solución de dudas, permitiendo así que cada uno de los actores logre tener una mayor disponibilidad de tiempo para realizar sus actividades personales, laborales y familiares.

Finalmente, se considera pertinente que se tenga una actitud positiva frente a las nuevas situaciones que se presentan a diario, pues los cambios pueden resultar sumamente beneficiosos si se toman por el ángulo correcto; la virtualidad ha innovado la educación, por ende, ésta ya no volverá a ser igual, el que la comunidad educativa en general asuma esto y lo use a su favor, ayudará grandemente a disminuir los aspectos negativos que estas situaciones puedan traer consigo.

Bibliografía

Cordón, O., & Anaya, K. (2014, Mayo 21). ENSEÑANZA VIRTUAL: FUNDAMENTOS, PERSPECTIVAS ACTUALES Y VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. Google Académico. Retrieved Julio, 2021, from https://www.researchgate.net/profile/Oscar-Cordon-2/publication/228728343_Ensenanza_virtual_Fundamentos_perspectivas_actuales_y_vision_de_la_Universidad_de_Granada/links/09e41510bb736aac36000000/Ensenanza-virtual-Fundamentos-perspectivas-actuales-y-vision-

Devine, A. (2017). La enseñanza remota y el futuro de la enseñanza del idioma inglés. BRITISH COUNCIL. Retrieved Julio, 2021, from https://www.britishcouncil.org.mx/formacion-docente/bbelt-2017/ensenanza-remota-futuro

Fuentes Pérez, X. (2019/2020). Trabajo Fin de Máster - Reflexiones sobre la "enseñanza remota de emergencia" y propuesta de unidad didáctica online para TIC. Google Académico. Retrieved Julio, 2021, from https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/37924/TFM20-MPES-TEC-FUENTES-62204.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gutiérrez Mira, C. A., & Cano Noreña, C. O. (2012, Noviembre 08). Las TIC como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. CIENCIAS FORENSES Y DE LA SALUD. Retrieved Julio, 2021, from https://ojs.tdea.edu.co/index.php/forenses/article/view/157/141

Guzmán, C., & Hernández Gallardo, S. C. (2019). LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN AMBIENTES VIRTUALES. Google Académico. Retrieved Julio, 2021, from https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1267206210289_821226318_2101/evaluaci%C3%B3n%20de%20ambientes.pdf

Márquez, I. (2011, Julio). METAVERSOS Y EDUCACIÓN Second Life como plataforma educativa. Google Académico. Retrieved Julio, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/277234483_Metaversos_y_educacion_Second_Life_como_plataforma_educativa

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, Marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Google Académico. Retrieved Julio, 2021, from https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/104648/facdev-article.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salinas, J. R. (2013, Junio). Definición de AVA y EVA. Portafolio Juan Raul Ramirez Salinas. Retrieved Julio, 2021, from https://sites.google.com/site/portafolioraulramirez/definicion-ava-eva

Sarmiento Tenecela, E. L. (2020, Agosto 14). ¿Cómo afectó el covid-19 al Sistema Educativo? JUVENTUD Y CIENCIA SOLIDARIA - En el camino de la investigación. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18992/1/Rev_Juv_Cie_Sol_0519.pdf

Sierra Varón, C. A. (2011, Septiembre 02). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Google Académico. Retrieved Julio, 2021, from https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/37/28

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE UNA OPCION PARA MINIMIZAR LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

(THE) UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING, AN OPTION TO MINIMIZE BARRIERS TO LEARNING

Gloria Alejandra Benítez Maya [1]
Jenifer Buitrago Guarín [2]

Resumen

Este artículo denominado "El Diseño Universal Para El Aprendizaje Una Opción Para Minimizar Las Barreras Para El Aprendizaje" es resultado de la práctica pedagógica investigativa vulnerable de la Escuela Normal Superior del Quindío, en el Programa de Formación Complementaria, desarrollada en el grado primero A de la Institución educativa Teresita Montes sede Juan Pablo I, que pretendía identificar como a partir del DUA se podían minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En este estudio se presentan las evidencias obtenidas en la implementación del diseño universal para el aprendizaje con el objetivo de abordar las barreras para el aprendizaje y la participación en el aula, por medio de estrategias tales como secuencias didácticas diseñadas a partir del sustento teórico "DUA" que a través de los principios, pautas y puntos de verificación se pueda proporcionar múltiples formas de representación, acción, expresión e implementación para dar respuesta a la estilos, ritmos, barreras para el aprendizaje, inteligencias múltiples y necesidades educativas especiales que se presenten en el aula, es decir, afrontar este tipo de barreras que no cumplen con una atención a la diversidad constante, generando así la exclusión de los estudiantes con capacidades diversas en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la educación.

Por lo tanto, los contenidos que se van a desarrollar con más profundidad en este artículo son: 1El origen, currículos flexibles, principios, pautas, puntos de verificación y su relación desde la neurociencia con el diseño universal para el aprendizaje, 2 El concepto y tipos de barreras para el aprendizaje y la participación y, por último, el diseño universal como posibilidad para minimizar las barreras para el aprendizaje.

Palabras claves: Diseño universal para el aprendizaje; Barreras para el aprendizaje y la participación; Atención a la diversidad; Educación inclusiva.

Abstract

This article named "The Universal Design for Learning An Option to Minimize Barriers to Learning" is the result of the vulnerable investigative pedagogical practice of the Escuela Normal Superior del Quindío, in the Complementary Training Program, developed in the first grade A of the Institucion Educativa Teresita Montes, Juan Pablo I campus, which pretend to identify how, based on the DUA, barriers to learning and participation could be minimized.

This study presents the evidence obtained in the implementation of the universal design for learning in order to address the barriers to learning and participation in the classroom, through strategies such as didactic sequences designed from the theoretical support "DUA "That through the principles, guidelines and verification points, multiple forms of representation, action, expression and implementation can be provided to respond to the styles, rhythms, barriers to

[1] Maestra en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío; cursando actualmente el V semestre, Egresada de la Institución Educativa Teresita Montes, Macro proyecto Diseño Universal Para el Aprendizaje, benitezaleja21@gmail.com

[2] Maestra en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío; cursando actualmente el V semestre, Egresada de la Institución Educativa CASD, Macro proyecto Diseño Universal Para el Aprendizaje, jbg212002@gmail.com

learning, multiple intelligences and special educational needs that arise in the classroom, that is, facing this type of barriers that do not comply with constant attention to diversity, thus generating the exclusion of students with diverse abilities in the learning and teaching process in education.

Therefore, the contents that will be developed in more depth in this article are: 1 The origin, flexible curricula, principles, guidelines, verification points and their relationship from neuroscience with universal design for learning, 2 The concept and types of barriers to learning and participation and, finally, universal design as a possibility to minimize barriers to learning.

Keywords: Universal design for learning; Barriers to learning and participation; Attention to diversity; Inclusive education.

Introducción

La educación en los últimos años ha venido apostando por implementar el diseño universal para el aprendizaje como estrategia que permita al docente afrontar la diversidad, la cual puede hacer referencia a los estilos y ritmos de aprendizaje, inteligencias múltiples, capacidades, habilidades y necesidades educativas del estudiante de índole común, individual o especial; con el objetivo de minimizar las barreras que surgen en el aula, producto de la no atención educativa y la no respuesta oportuna y pertinente a la diversidad que conforma la clase, fomentando a la vez una educación inclusiva, que permita ser partícipes a todos del proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como lo planeta Pastor (2012) "Es la base para comprender que la diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades por fortalecer en el proceso de aprendizaje" (pp. 55).

Por lo anterior, a continuación, con este artículo se pretende analizar como el diseño universal para el aprendizaje (de ahora en adelante DUA) posibilita minimizar las diferentes barreras del aprendizaje y la participación que se pueden presentar en la instituciones, con la propuesta de transformar las estrategias del maestro en el aula , y así fortalecer, motivar e innovar en los niños y niñas la curiosidad, la indagación y la exploración, por medio del uso de principios, pautas y puntos de verificación que se pueden utilizar en las prácticas pedagógicas para minimizar las barreras para el aprendizaje.

Dichas barreras en la práctica pedagógica docente en muchas ocasiones se dificulta percibirlas inmediatamente tanto en el aula de clase como a nivel personal, debido a que se entiende simplemente el concepto de las barreras para el aprendizaje como necesidades educativas especiales, por ende, este articulo busca definir como a partir del DUA se pueden minimizar las barreras para el aprendizaje.

Por tal motivo, el diseño universal para el aprendizaje se ajusta a la nueva educación moderna, con el objetivo de concientizar a cada individuo en este caso tanto a maestros como alumnos para establecer un aprendizaje inclusivo para todos, generando condiciones aptas y accesibles para cada uno de los estudiantes con la capacidad de que el alumno pueda experimentar, descubrir, comprender e investigar todo en su contexto.

1 Diseño universal para el aprendizaje

El DUA, aunque se implemente en la educación, es un concepto que surgió en el campo de la arquitectura en 1970 por Ron Mace principal fundador del Design Center Universal, nombrándolo como diseño universal (DU) y definiéndolo como aquellas estructuras adecuadas para que pudiesen ser utilizadas por gran número de personas, es decir, entornos adaptados que lograran ser aprovechados por todos, no solo, por quienes lo requerían (personas en condición de discapacidad); y es a partir de esto que se origina entonces, la idea introducir este concepto en la educación.

Lo cual se realizó a partir de las investigaciones desarrolladas por el centro para la tecnología

especial aplicada (de ahora en adelante CAST) en el año 1990, donde según Pastor y otros (2014) citando a David H. Rose y Anne Meyer se evidenció que es "un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje" (pp.9.).

Lo que implica entonces adaptar la enseñanza y el aprendizaje a todos los estudiantes según sus capacidades diversas, las cuales pueden estar dadas por estilos, ritmos de aprendizajes, tipos de inteligencia, necesidades educativas de cualquier orden, y que son necesarias afrontar para dar respuesta educativa y generar una educación inclusiva en el aula.

Desde que se concibió el DUA se ha logrado evidenciar una respuesta educativa adecuada y pertinente en el aula, debido a las estrategias que ha aportado para el desarrollo educativo y es así como ha venido ganando importancia en la atención a la diversidad, pues como lo mencionan Alba Pastor & Otros (2013) el DUA, "ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas" (pp.3).

Satisfacer dichas necesidades implica entonces revisar, adecuar y ajustar varios aspectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo comprender desde la neurociencia cómo se aprende, al respecto Pastor y Otros (2014) indican que "existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución" (pp.12). Por eso, se puede comprender que todas las personas tienen una manera diferente de aprender y de comprender la información presentada, por eso es relevante tener en cuenta en el aula, varias alternativas de enseñanza que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Es por ello que desde la neurociencia los investigadores establecieron a partir de las subredes que intervienen en el aprendizaje los tres principios que sustentan el DUA ; el primero según Alba Pastor et al., (2014) tiene que ver con "Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información" (pp.19) ,es decir, qué alternativas se deben presentar en el aula para dar a conocer los contenidos brindados a los estudiantes variedad de opciones que le permita percibir y comprender la información, por ejemplo, se pueden utilizar mapas mentales, conceptuales, infografías, mentefactos, diapositivas con audio, imágenes, textos, material físico o manipulable, videos entre otros, éstos se determinan de acuerdo a las características o necesidades de los estudiantes.

El segundo principio según Alba Pastor et al., (2014) hace referencia a "Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe" (pp.19) , pues, en el aula de clases se puede encontrar estudiantes que se le facilite más expresar lo aprendido a partir de la escritura, la oralidad, representaciones gráficas, juegos interactivos o materiales didácticos, lo que guiarán las actividades a desarrollar.

El tercer principio según Alba Pastor et al., (2014) se refiere a "Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje" (pp.19), por ende, se puede plantear trabajos en equipo, asegurar procesos de autocontrol, incentivos, realizar pausas activas, conducir al estudiante a que reflexione y autoevalúe su proceso de aprendizaje, además de generar pensamientos positivos como tú eres capaz, lo puedes lograr, no te rindas, lo puedes hacer mejor a la próxima, entre otros, esto motivará el logro de la tarea.

2. Barreras para el aprendizaje

Las barreras para el aprendizaje según Lopéz (2013) citado por Covarrubias son "Los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad" (pp.42) es decir, son aspectos que impiden que el estudiante acceda al aprendizaje.

Por otra parte, Wetto (2021) indica que "Las barreras para el aprendizaje pueden ser de tipo: sociales, culturales, materiales, actitudinales, y nacen por las circunstancias y problemas sociales y económicos que afectan la vida de los individuos" (pp.1) a continuación, se analizará cada una de las diferentes barreras para el aprendizaje:

1 Las Barreras socioeconómicas según Wetto (2021) son "las carencias materiales que pueda tener el alumno", (pp.2) estas se evidencian cuando el estudiante no cuenta con recursos económicos necesarios para adquirir los útiles escolares, el uniforme o en ocasiones no tienen la forma de alimentarse adecuadamente o pagar un pasaje para llegar al colegio.

2 Las Barreas actitudinales según Wetto (2021) "se trata del rechazo, la segregación y la exclusión" (pp.3), que se ven reflejadas en el aula de clase por medio de los prejuicios o la discriminación por parte de docentes y estudiantes hacia las personas que tienen una capacidad diversa, un estilo o ritmo de aprendizaje, un tipo de inteligencia, una posición económica, entre otras.

3 Las Barreras de infraestructura según Wetto (2021) se refiere a que "los edificios pedagógicos no tienen las condiciones ideales para facilitar el aprendizaje y la inclusión" (pp.4) Esto tiene que ver con la institución en cuanto a la estructura de la misma, por ejemplo, un estudiante en silla de ruedas necesitará rampas para poder transitar por la institución y sí ésta no cuenta con ellas, se convierte la infraestructura en una barrera para que el estudiante pueda acceder a diferentes sitios o el aula.

4 Las Barreras prácticas pedagógicas son las que tienen que ver con el manejo de los currículos talla única en las instituciones o el aula debido a que este se generaliza para todos los estudiantes sin tener en cuenta que estos son diversos y que cada uno aprende de manera diferente, generando desigualdad en la educación.

5 Las Barreras comunicacionales consisten en el lenguaje no asertivo por parte del docente, ya que al no ser claro con las actividades y explicación con sus estudiantes estos no podrán comprender y se les dificultará por tanto su aprendizaje.

Por último, se encuentran las barreras relacionadas con las necesidades educativas especiales (NEE) las cuales se refieren a limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas que presentan los estudiantes. El objetivo del (MEE, 2017) en Chile busca favorecer la enseñanza y facilitar el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, para afrontar las limitaciones educativas y que los educandos adquieran una educación inclusiva. Lo cual implica identificar las barreras para el aprendizaje y la participación al respecto Pizarro (2019) afirma que:

> La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. (pp.13)

Lograr la educación inclusiva implica eliminar o minimizar al máximo las diferentes barreras para el aprendizaje y la participación que se puedan presentar en el aula o institución escolar.

3. Diseño universal como posibilidad para minimizar las barreras para el aprendizaje

Cuando el docente planifica su clase teniendo a partir del DUA permite minimizar las barreras para el aprendizaje porque atiende a la diversidad, pues tendrá en cuenta los estilos, ritmos de aprendizaje, inteligencias múltiples, necesidades educativas de cualquier orden: comunes, individuales o especiales, entre otros aspectos y esa planeación dará oportunidades de aprendizaje a todos, como lo

expone Pastor y Otros al "Ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje, no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor" (Alba Pastor et al., 2014. pp.11). Esto quiere decir, que es fundamental que en el aula se lleven distintas estrategias para mejorar la enseñanza para todos los estudiantes, de esta manera se deja atrás el currículo tradicional y global, que no se enfoca en la diversidad de educandos, porque ofrece una enseñanza cuadriculada que no permite que los educandos expresen sus conocimientos de acuerdo a sus condiciones, capacidades, necesidades; abandonar esta mirada del currículo y de la práctica pedagógica implica como lo menciona la UNICEF (2014)

Al aplicar un diseño proactivo de enseñanza y seleccionar contenidos y actividades en el aula que permitan lograr el aprendizaje mediante múltiples vías, es más probable que los docentes generen acceso al aprendizaje a todos sus estudiantes. Un acceso exitoso tiene como resultado un aprendizaje y una adquisición de conocimientos igualmente exitosos. (Pág. 11)

Por eso es de gran importancia revisar, analizar y ajustar los currículos y la práctica docente para adaptarlos al DUA y así poder responder a las barreras para el aprendizaje y participación que se puedan encontrar en la diversidad de los estudiantes, para brindar en las instituciones una educación de calidad que se centre en beneficiar a todos los estudiantes en condiciones de igualdad y equidad.

Conclusiones

1. El diseño universal para el aprendizaje es una propuesta eficaz que contribuye a minimizar las barreras para el aprendizaje y para la participación, puesto que éste posibilita la implementación de estrategias didácticas y metodológicas que dan respuesta a la diversidad y necesidades educativas de los estudiantes, generando participación, reconocimiento, autonomía y logrando una educación inclusiva; pues se dan oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

2. Es importante minimizar las barreras para el aprendizaje en el aula de clases, para generar un ambiente agradable en donde todos los estudiantes tengan el derecho a expresar sus opiniones, la forma en la que aprenden y completan las actividades, además de ofrecer un apoyo que brinde oportunidades de participación para que el educando tenga un aprendizaje significativo en su proceso formativo.

3. Es relevante reflexionar sobre como el docente puede tener la oportunidad de planificar su clase, usando el diseño universal para el aprendizaje, teniendo en cuenta todo tipo de contexto que se puede evidenciar fuera y dentro del aula, debido a que este diseño permite minimizar las barreras para el aprendizaje en el salón.

Bibliografía

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teóricopráctico para una educación inclusiva de calidad. educacionyfp.go.es.

Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J., & Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje. educadua.es.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J., & Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje: Pautas para su introducción en el currículo. educadua.es.

CAST. (2011-2014). Diseño Universal para el Aprendizaje pautas para su introducción en el currículo . educadua.es.

Lopéz. (2013). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificacion . eseach.edu.

MEE. (2017). Barreras de aprendizaje: percepción de estudiantes en situación de discapacidad intelectual de un liceo de la comuna de lebu, región del bio bio. Repository.

Pastor, C. A. (2012). Aprendizaje cooperativo y diseño universal para el aprendizaje, como facilitadores de una educación inclusiva. Intellectum .

Pastor, C. A., Hípola, P. S., Serrano, J. M., & Río, A. Z. (2013). Pautas sobre el diseño universal de aprendizaje. educadua.es.

Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. eseach.edu.mx.

UNICEF. (2014). El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. unicef.org.

Wetto, M. (21 de Enero de 2021). Lifeder. Obtenido de Lifeder: https://www.lifeder.com/barreras-aprendizaje-y-participacion/

ENTORNOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE A PARTIR DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

ENVIRONMENTS AND LEARNING ENVIRONMENTS FROM THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Karen Tatiana Castrillón Arias [1]
María José Castañeda González [2]

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene como propósito establecer de qué manera el DUA posibilita la generación de entornos y ambientes propicios para el aprendizaje que den respuesta a la diversidad de los estudiantes, siendo el resultado de la investigación cualitativa llamada entornos y ambientes de aprendizaje a partir del DUA del macro proyecto el Diseño Universal para el Aprendizaje, desarrollada en la Escuela Normal Superior del Quindío sede Rojas Pinilla de la ciudad de Armenia-Quindío. Posteriormente, con el fin de conocer la transformación que puede proporcionar el DUA en los entornos o ambientes donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario mencionar los momentos que se logran evidenciar en el artículo: 1) El DUA, 2) Los entornos y ambientes de aprendizaje y, 3) La relación que hay entre el DUA y los entornos y ambientes de aprendizaje.

De acuerdo a los momentos nombrados anteriormente se reconoce que las bases teóricas que sustentan el DUA permiten implementar estrategias metodológicas que proporcionan actividades que respondan a la diversidad de los estudiantes a partir del ¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende? y el ¿Para qué se aprende?, asimismo para que un ambiente o entorno de aprendizaje sea favorable se requiere establecer propósitos de aprendizaje en los espacios donde se desea realizar la clase, planear actividades que atiendan la diversidad de los estudiantes, emplear estrategias metodológicas que comprendan y faciliten el aprendizaje en la cual se generen la autonomía y el trabajo cooperativo; y utilizar recursos didácticos que permiten representar, expresar y motivar el aprendizaje.

Palabras claves: Diseño Universal para el Aprendizaje, entornos y ambientes de aprendizaje, diversidad, educación inclusiva, estilos de aprendizaje, barreras para el aprendizaje, enseñanza, redes cerebrales, metodologías, recursos.

Abstract

The purpose of this reflection article is to establish how the DUA enables the generation of environments and environments conducive to learning that respond to the diversity of students, being the result of qualitative research called learning environments and environments from of the DUA of the macro project Universal Design for Learning, developed at the Escuela Normal Superior del Quindío, Rojas Pinilla headquarters in the city of Armenia-Quindío. Subsequently, in order to know the transformation that the DUA can provide in the environments or environments where the teaching and learning process is carried out, it is necessary to mention the moments that are evidenced in the article: 1) The DUA, 2) The learning environments and environments and, 3) The relationship between UDL and learning environments and environments.

According to the moments mentioned above, it is recognized that the theoretical bases that support the DUA allow the

[1] Maestra en formación 5° semestre de la Escuela Normal Superior del Quindío del Programa Formación Complementaria en Armenia - Quindío; graduada del grado 11 en la ESNQ con el título de Bachiller Académico con Énfasis en Pedagógica, 2021 – Correo: katacaar@gmail.com.

[2] Maestra en formación 5° semestre de la Escuela Normal Superior del Quindío del Programa Formación Complementaria en Armenia – Quindío; graduada del grado 11 de la ESNQ sede Fundanza con el título de Bachiller Académico con Profundización en Pedagogía de la Educación Artística, con certificado de curso de Formación en el SENA en Marketing Digital, 2021 – Correo: 1613majo@gmail.com.

implementation of methodological strategies that provide activities that respond to the diversity of the students from the What is learned? How do you learn? and the What do you learn for? Likewise, for a favorable learning environment or environment, it is necessary to establish learning purposes in the spaces where you want to carry out the class, plan activities that address the diversity of students, use methodological strategies that understand and facilitate learning in the which autonomy and cooperative work are generated; and use didactic resources that allow to represent, express and motivate learning.

Keywords: Universal Design for Learning, learning environments and environments, diversity, inclusive education, learning styles, barriers to learning, teaching, brain networks, methodologies, resources.

Introducción

Para hablar de entornos y ambientes de aprendizaje, es importante identificar los componentes de éstos y cómo cada uno de ellos influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que a continuación se presenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (de ahora en adelante DUA), como un enfoque didáctico que al ser aplicado en el aula puede generar entornos o ambientes propicios para el aprendizaje, dado que éste posibilita dar respuesta educativa a la diversidad y a las necesidades educativas que se puedan presentar en el aula, sean estas de índole individual, común o especial; lo que contribuiría a minimizar las barreras para el aprendizaje.

Por lo anterior, se considera que es importante en los procesos educativos generar ambientes y entornos que conduzcan al logro de los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, donde el DUA resulta ser una estrategia adecuada.

A continuación, se analiza entonces qué es Diseño Universal para el Aprendizaje y su relación con los ambientes y entornos de aprendizaje

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El Diseño Universal para el Aprendizaje parte desde los principios del denominado Diseño Universal (DU), pues el concepto de DUA, no proviene del ámbito educativo, sino que se originó en el campo de la arquitectura, y fue utilizado por primera vez por Ron Mace fundador del Centro para el Diseño Universal quien lo definió en esta área como el diseño de la producción de entornos accesibles para que todas las personas los pudieran utilizar sin dificultad alguna, teniendo como objetivo diseñar, construir edificios y espacios públicos pensados para satisfacer las dificultades de acceso que presentaban gran número de individuos a estos; aclarando que, de los diseños arquitectónicos accesibles no solo se beneficia un tipo específico de personas, sino, que también pueden ser usados por toda la población en general. Fue así como a partir de esta nueva mirada a los espacios arquitectónicos que los investigadores (David R & Meyer) del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), en el año 1984, introdujeron este enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El DUA en sus inicios se planteó para dar respuesta educativa a los estudiantes que presentaban alguna condición de discapacidad cuyo objetivo era desarrollar tecnologías que apoyen el proceso y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, de tal forma que éstos pudieran acceder al currículo, al mismo tiempo que sus compañeros.

Es así como el CAST se enfocó en diseñar libros electrónicos con características y herramientas determinadas dirigidas a cierto público, pero que de igual modo se presentaron como herramientas que facilitaban el aprendizaje a cualquier alumno con o sin discapacidad. De aquí parte el origen del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje).

En el año 1990 los investigadores David H. Rose y Anne Meyer (CAST) , diseñaron un marco de aplicación del DUA en el aula, el cual recoge los avances de la neurociencia, estos en cuanto a las subredes cerebrales que intervienen en el aprendizaje y lograron establecer según Pastor y Otros citando a Rose y Meyer que “dentro de la compleja red formada por una infinidad de

conexiones neuronales que comunican las distintas áreas cerebrales, existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución" (Pastor & Otros, 2002, pág. 12).

El reconocimiento de estas subredes posibilitó a los investigadores comprender los aspectos que abarca cada una de ellas y cómo influyen en el aprendizaje, pues cada subred cerebral se encarga de dar respuestas frente al proceso de aprendizaje, donde estas se identifican según su color y como cada una de estas responde al aprendizaje del individuo.

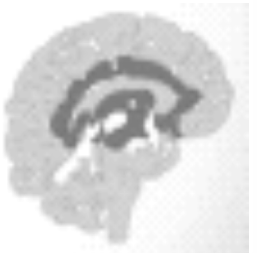
Subredes cerebrales y el proceso de aprendizaje		
	Red de reconocimiento	Se centra en percibir la información y asignarle significados, la cual responde el "qué" del aprendizaje.
	Red estratégica	Se centra en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales, la cual responde el "cómo" del aprendizaje.
	**Red afectiva**	Se centra en asignar significados emocionales a las tareas, pues están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje, la cual responde el "porqué" del aprendizaje.

Tabla 1 Fuente de las imágenes (redes cerebrales) : https://espacio-de-consulta-educacion-inclusiva.webnode.com.co/principios-dua/

Aclarando que estas subredes funcionan de forma diferente en cada individuo, puesto que no existen 2 cerebros iguales; es decir, cada persona procesa la información de diferentes maneras.

Es a partir de estas subredes cerebrales que los investigadores definieron los tres principios que sustentan el DUA y brindan un marco práctico para llevarlo a las aulas, estos principios según Pastor y Otros (2011) son:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación: Los alumnos son diferentes en la forma en que perciben y comprenden la información, siendo el "Qué" del aprendizaje.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión: Se ofrecen diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar que se han alcanzado.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación: Es el componente emocional, su autonomía y su relación con el entorno que lo rodea, manejando una autoevaluación constante. (Pastor &Otros 2011, pág. 19)

Lo anterior permite comprender la relación entre las subredes y los tres principios, cada uno responde a una subred. Con el propósito de hacer visible o desarrollar cada principio Rose y Meyer definieron unas pautas generales, tres por cada una, para un total de 9, que guiarán las estrategias de enseñanza y aprendizaje dando como lo indican Pastor y Otros "un marco de referencia y una perspectiva que permite contenidos y los materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes" (Alba Pastor, 2012, p. 20). Lo que permite comprender estos principios y pautas que abarcan todos los componentes del currículo. Por otra parte, de las pautas se logra observar los puntos de verificación, que como su nombre lo indica hacen referencia al cómo se aplican las pautas en aula.

Aplicar los principios, pautas y puntos de verificación, no es cuestión de azar, ni de un proceso lineal o estático, va a depender de las características individuales, pues como se afirmó anteriormente, ninguna persona aprende de la misma manera, lo que implica entonces reconocer la diversidad de estudiantes que conforman el aula, asimismo identificando los distintos estilos de aprendizaje que se presentan en ella. Durante los últimos años, en el sector educativo se ha logrado evidenciar cómo los maestros buscan un aprendizaje significativo en la formación de los estudiantes, por esta razón existe un permanente debate donde se cuestiona si todos los niños aprenden de la misma forma o simplemente cada niño tiene un estilo diferente de comprender y llevar a cabo lo que se le enseña en la escuela. Igualmente teniendo en cuenta las observaciones e investigaciones que se realizan en las aulas de clase, se conoce que no solo hay una forma de aprender, puesto que cada persona a través de su proceso de desarrollo va fortaleciendo sus habilidades cognitivas en la cual permite que el niño busque diversas maneras para entender la información que tratan de transmitirle, siendo estos conocidos como estilos de aprendizaje.

Dicho de esta manera, el estilo de aprendizaje define la forma en cómo aprendemos, es decir, cómo cada persona tiene una forma de comprender y de adaptar estrategias de modo que aporten a su construcción en el aprendizaje, asimismo se basa en el estilo cognitivo donde se nombran 3 estilos, las cuales son: Visual, Auditivo y Kinestésico en el cual se observa la forma cómo los estudiantes estructuran los contenidos, sus conceptos y cómo interpretan toda esa información de su aprendizaje día a día. Por ende, Kolb (1984, pág. 47) incluye el concepto de Estilo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como "algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales, llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella". (pag 1).

Partiendo así, en la búsqueda para atender la

diversidad que se encuentra en el aula y al mismo tiempo generar espacios inclusivos y flexibles para la enseñanza y aprendizaje del alumno, la diversidad tiene que ver con la individualidad de cada persona que puede ser de índole personal o social. A parte de ello, el maestro debe identificar las características de sus estudiantes, sus particularidades y la forma cómo acceden al aprendizaje buscando la manera de generar entornos y ambientes seguros y flexibles, la cual implica apropiación de la enseñanza, es por eso que brindan la aplicación de los principios y pautas que propone en DUA, una propuesta pedagógica y didáctica pensada que acoge y da respuesta a la diversidad, garantizando una educación inclusiva, que Calvo de Mora (2006) define como "el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta." (pág. 107-117) lo que es posible desde las clases DUA, unas clases que al ser acogedoras dan respuesta a la diversidad, generando ambientes y entornos de aprendizaje favorables para todos y con todos.

Entornos y ambientes de aprendizaje

En el transcurso de los años, en las instituciones educativas se han implementado por parte de los docentes y directivos, estrategias y metodologías que tienen como objetivo responder a la diversidad y necesidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. sin embargo, en las investigaciones que se han llevado a cabo en las aulas escolares para el mejoramiento educativo se vislumbra la necesidad de construir a partir del DUA entornos y ambientes de aprendizaje que permitan adquirir experiencias significativas donde se desarrolle la autonomía, dado que posibilita que los estudiantes se conviertan en los responsables de su propio proceso, favoreciendo el cumplimiento de los logros establecidos en el aula; de este modo para poder generar entornos y ambientes que propicien el aprendizaje es necesario que los actores principales de la enseñanza como son los docentes, proporcionen climas escolares favorables, aborden las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes e implementen recursos didácticos y estrategias que fortalezcan las habilidades del alumnado.

En este orden de ideas, los ambientes de aprendizaje son los escenarios donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en la cual los estudiantes interactúan con las personas que los rodean, adquiriendo competencias y experiencias significativas que facilitan y motivan su aprendizaje; donde las actividades que se realizan son planeadas y ajustadas a partir de la diversidad, dinámicas territoriales, los recursos que se poseen y las oportunidades de cada individuo; según Duarte (2003) "Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores" (p.5). De acuerdo con lo anterior, para poder que se obtengan los resultados esperados en la calidad educativa, se deben generar entornos y ambientes de aprendizaje en la que por medio de sus componentes como son el tiempo, la planeación de actividades, los espacios donde se desarrolla la clase y los recursos didácticos influyan y transformen el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que la creación de nuevos conocimientos desde los ritmos, estilos y experiencias significativas que tiene cada niño potencializa la creatividad para que los individuos puedan resolver problemas cotidianos a partir del aprendizaje lúdico; según Reggio Children y Domus Academy Research Center (2009) consideran que "un ambiente de aprendizaje agradable debe ser un espacio transformable, dúctil, capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo"(p.18). Es decir, los ambientes de aprendizaje son los espacios que pueden ser utilizados y transformados en diversos contextos y realidades donde se prevalece el respeto, el descubrimiento, la participación activa, el intercambio de posturas y criterios; lo que es viable a partir de la implementación del DUA

Ahora bien, según Higor Rodríguez Vite (2014)

para que los diferentes actores u organismos que interfieren de cierta forma en los espacios académicos puedan crear entornos y ambientes de aprendizaje, es necesario que reconozcan los 4 elementos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje:

1) Información: En el primer elemento los docentes observan cuales son los contenidos que deben enseñar y los conocimientos y competencias que los estudiantes deben adquirir, además de indicarle a los estudiantes algunas pautas sobre el trabajo en el aula.
2) Interacción: En el segundo elemento se evidencia la relación interpersonal que hay entre los individuos que conforman el entorno escolar, por ejemplo: Docente y estudiante; docente, padres de familia y estudiante, etc.
3) Producción: En el tercer elemento los docentes le proporcionan al estudiante los materiales y herramientas necesarias para que se pueda desarrollar el ¿cómo? de la clase de acuerdo a sus ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.
4) Exhibición: En el cuarto y último elemento los docentes evalúan los conocimientos adquiridos a partir de las actividades personalizadas para todos los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes desarrollan valores, competencias y habilidades, las cuales se pueden observar en 3 tipos de ambientes de aprendizaje; el primero son los ambientes físicos, que se caracterizan por ser los espacios escolares donde los estudiantes y docentes interactúan y se comunican en tiempo real, en el que es deber del docente que los niños sean partícipes activos de su aprendizaje por medio de estrategias, el uso de recursos didácticos y el aprovechamiento de los espacios que pueden ser transversales de acuerdo a las características del entorno que rodea al alumnado; el segundo ambiente es el virtual, que se caracteriza por realizar su enseñanza de manera sincrónica y asincrónica en la cual el docente debe tener la capacidad de reconocer las necesidades, características y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes a distancia puesto que el ambiente se realiza de forma digital; y por último están los ambientes informales, que se caracterizan por ser los ambientes cotidianos de la sociedad donde el niño adquiere conocimientos por medio de las experiencias que vive. Igualmente, según el Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. (A. C. CEP Parras, México):

> "Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores" (1997, pág. 5).

En efecto los entornos y ambientes de aprendizaje se caracterizan por ser los espacios frecuentados que permiten el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas y sociales que aportan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de modo que para poder lograr esa transformación de calidad es necesario que los docentes orienten, dirijan, acompañen y sean mediadores en ese proceso. Asimismo, estos entornos y ambientes son adecuados para el aprendizaje brindado al alumnado escenarios dónde puedan cumplir con sus metas individuales como establecidas en la clase, infiriendo así, que para lograr entornos y ambientes con la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje es necesario flexibilizar el currículo, puesto que el currículo por la metodología DUA se caracteriza por generar espacios flexibles donde se fomenta la autonomía de los estudiantes por medio de la participación activa y apuesta por el desarrollo de las competencias comunicativas para que los estudiantes puedan representar los aprendizajes adquiridos en un ambiente y entorno adecuado; sin embargo, para poder obtener una educación de calidad y pertinente es necesario:

Primero, crear espacios académicos donde se reorganicen los objetos físicos que rodean al alumnado con el objetivo de promover tanto el

trabajo colaborativo como el individual y al mismo tiempo generando una autoevaluación a conciencia. Y segundo, evidenciar las diferentes propuestas metodológicas que den respuesta a los ritmos, estilos cognitivos, intereses y necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, según Chaparro (1995):

> "El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa" (p.2). Experiencias que se pueden proponer desde la implementación de clases DUA.

Así que, si las clases se planean y desarrollan teniendo en cuenta la diversidad y en el marco del DUA se generarán ambientes y entornos adecuados que lograrán minimizar barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes, asegurando una educación inclusiva en condiciones de equidad y calidad.

Conclusiones

Para que un ambiente o entorno de aprendizaje sea favorable para el aprendizaje de todos los estudiantes, es importante determinar los aspectos que lo configuran, puesto que son los escenarios que rodean al estudiante, siendo el marco donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten la formación de los estudiantes y hacen alusión a las metodologías, recursos, actividades didácticas y la relación entre estudiante -maestro, estudiante-estudiante, procesos que se deben evaluar desde la práctica pedagógica del docente, el ambiente general del aula , el contexto particular de cada estudiante, entre otros aspectos; este reconocimiento del entorno y ambiente de aprendizaje facilitará la implementación de estrategias en el marco del DUA, que darán respuesta a la diversidad del aula y generarán ambientes y entornos favorables para el aprendizaje de todos y con todos.

El DUA posibilita crear entornos y ambientes favorables para el aprendizaje, debido a que permite diseñar variedad de estrategias y metodologías tanto de enseñanza como de aprendizaje para atender la diversidad del aula puesto que se tiene en cuenta que todos los estudiantes son diferentes a la hora de aprender, asimismo se observa como en la implementación del DUA se minimizan y eliminan las barreras para el aprendizaje, dado que los estudiantes encuentran espacios seguros y acogedores donde las inseguridades, miedos, discriminaciones no tienen lugar alguno.

Bibliografía

Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea201/docs/calba.pdf./uploads/2018/02/26-1.pdf (pag 5- 6).

Alba, C., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. España: DUALETIC. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.}

Araque Hontangas, Natividad y Barrio de la Puente, José Luis ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DESARROLLO DE PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS. Prisma Social. 2010; (4):1-

37.[fecha de Consulta 31 de Octubre de 2021]. ISSN: . Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013

CALVO DE MORA, J. (2006) Concepto y aplicación de la educación inclusiva. Educación Social, n°32. Pag. 107-117.
https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2019/06/Sala-de-Lectura-Estilos-de - Aprendizajes-1.pdf/

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).Texto completo (versión 2.0).

Centro de Educación en apoyo a la producción y al medio ambiente. A.C CEP México, Parras. Los ambientes educativos. ¿Generadores de capital humano?. En : Revista Debate en Educación de Adultos. No 7. Medellín, 1997, pp. 15-18/ https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF

CHAPARRO, CLARA INES (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.

Duarte, J. (25 de noviembre de 2003). Ambientes de aprendizaje : una aproximación conceptual. Revista iberoamericana de educación, 1-19

(DUA). Pautas para su introducción en el currículo. España: DUALETIC. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdfRose, D.H. y Meyer, A. (2002). (pág. 4 - 2).

Higor Rodríguez Vite https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/titulo.html

Kolb (1984), citado en Alonso, et al., 1997) / Modelo de David Kolb, aprendizaje basado en experiencias, (pp.47). (pag 1) http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx (consultado el 24/6/2014).

Reggio Children y Domus Academy Research Center. (2009). Niños, espacios, relaciones: Metaproyecto de ambiente para la infancia. Buenos Aires: Red Solare de School of Art and Comunication Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

OREALC/UNESCO (2007a) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO/OREAL. http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act.

EL TRABAJO COOPERATIVO ENTRE DOCENTES A PARTIR DEL DUA UN APORTE AL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

COOPERATIVE WORK BETWEEN TEACHERS FROM DUA A CONTRIBUTION TO THE LEARNING OF STUDENTS

Laura Juliana Cañas Olaya [1]
Maria Camila Reina Mosquera [2]

Resumen

Este artículo se basa fundamentalmente en el reconocimiento e implementación del DUA a partir del trabajo cooperativo entre las docentes en formación, permitiendo un desarrollo óptimo de las clases que se ejecutaron en la Institución educativa Antonio Nariño sede Jesús María Ocampo con los estudiantes del grado primero B y C, las maestras en su práctica pedagógica iniciaron realizando una lectura de contexto que les permitió reconocer la diversidad que se presenta en el aula, allí se implementó el Diseño Universal para el Aprendizaje en las secuencias didácticas donde se evidenciaron los principios, pautas y puntos de verificación, los cuales son factores principales para trabajar desde la innovación y la diversidad en la creación y desarrollo de las clases, brindando oportunidades de aprendizaje y enseñanza a todos los estudiantes de las instituciones educativas, donde la clave principal fue el trabajo cooperativo entre las docentes, ya que este enriquece las estrategias, habilidades y métodos que se implementan con cada individuo teniendo en cuenta la participación, la educación inclusiva, el trabajo en equipo los estilos de aprendizaje y las carencias observadas dentro de este entorno.

A partir de la implementación del DUA, y la elaboración de secuencias didácticas, se llegó a una reflexión y análisis de las respuestas que se estaban dando a partir de modificaciones y estrategias que se adecuan teniendo en cuenta la diversidad presentada en el aula, y aquellas herramientas que posibilitan un manejo asertivo en el desarrollo de las clases partiendo del trabajo cooperativo e incorporando el DUA.

Palabras claves: DUA, trabajo cooperativo, aprendizaje, docentes, inclusión, meta, equipo, diversidad

Abstract

His article is fundamentally based on the recognition and implementation of the DUA from the cooperative work between the teachers in training, allowing through this a optimum development of the classes that were carried out at the Antonio Nariño Educational Institution, Jesús María Ocampo headquarters with the students of the first grade B and C, the teachers in their pedagogical practice began carrying out a context reading that allowed them to recognize the diversity that is presented in the classroom, from there the Universal Design for Learning was implemented in the didactic sequences where the principles were evidenced, guidelines and verification points, which are main factors to work from the innovation and diversity in the creation and development of classes, allowing to provide learning and teaching opportunities for all students in educational institutions, where the main key was the cooperative work between the teachers in training, because this enriches the strategies, skills and methods that are implemented with each individual taking into account participation, inclusive education, teamwork, learning styles and the deficiencies observed within this environment.

From the implementation of the DUA, and the elaboration of didactic sequences, a reflection and analysis of the

[1] Maestra en formación de la institución educativa Escuela Normal Superior del Quindío, cursando actualmente V semestre, egresada de la institución educativa Laura Vicuña, Macro proyecto de investigación Diseño Universal para el Aprendizaje. Pfc.lacanas@ensq.edu.co

[2] Maestra en formación de la institución educativa Escuela Normal Superior del Quindío, cursando actualmente V semestre, egresada de la institución educativa INEM José Celestino Mutis, Macro proyecto de investigación Diseño Universal para el Aprendizaje. Pfc.mareina@ensq.edi.co

answers that were being given from modifications and strategies that are adapted taking into account the diversity presented in the classroom, and those tools that enable assertive management in the development of classes based on cooperative work and incorporating the DUA in these activities.

Keywords: DUA, cooperative work, learning, teachers, inclusion, goal, team, diversity.

Introducción

Para dar inicio al trabajo cooperativo entre docentes en una institución educativa de la ciudad de Armenia se evidenció que las docentes en formación carecían de la colaboración del trabajo en equipo y las maestras titulares aplicaban un trabajo en conjunto para elaborar planeaciones y lograr metas en común con sus estudiantes, a partir de allí se empezó a incorporar el trabajo cooperativo entre las practicantes en cual se evidencia en las secuencias didácticas, materiales didácticos y estrategias para responder a la diversidad en el aula permitiendo un trabajo en equipo también con los estudiantes del grado 1, es por esto que se puede afirmar que el trabajo cooperativo entre docentes, brinda la posibilidad de conformar comunidades de aprendizaje pues este permite debatir, confrontar, argumentar, construir, afianzar conocimientos, estrategias y prácticas pedagógicas entre otros aspectos, a partir de las experiencias adquiridas dentro y fuera del aula; la construcción de los saberes surge entonces, de los aportes del colectivo de docentes, donde cada miembro del equipo de trabajo cooperativo tiene como objetivo principal evidenciar las metas a corto y largo plazo que se han trazado frente al aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, El trabajo cooperativo entre docentes puede contribuir a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (de ahora en adelante DUA) pues este posibilita intercambio de ideas, experiencias, estrategias, y saberes que desde su ejercicio han validado con el fin de lograr los resultados de aprendizaje y una educación inclusiva dando respuesta a la diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje, inteligencias múltiples, capacidades diversas, entre otras.

Por lo anterior a continuación se aborda lo que implica en trabajo cooperativo entre docentes y cómo a partir de él es posible crear clases DUA que logren dar respuesta a la diversidad.

1. TRABAJO COOPERATIVO ENTRE DOCENTES

El trabajo cooperativo entre docentes permite compartir e intercambiar ideas experiencias significativas ,saberes, con el fin de favorecer el diseño de metodologías, estrategias , actividades y recursos didácticos, entre otras, que se puedan emplear en un entorno educativo, para generar la participación, dedicación y aportar al desarrollo de actividades dentro del aula que potencien el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes , incorporando experiencias individuales de su práctica pedagógica y conjuntas tanto de docentes como de estudiantes y de esta manera enriquecer sus labor y lograr las metas propuestas. El trabajo cooperativo se desarrolla a partir de metas en común que se tracen los docentes frente a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las cuales para lograrlas requieren unas condiciones para que se cumplan con el trabajo cooperativo como lo mencionan (Castanier y otros, 2019) "que los docentes hablen sobre la práctica docente; se observen unos a otros cuando enseñen; planifiquen, diseñen, investiguen, evalúen y preparen juntos materiales curriculares; y que todos puedan aprender unos de los otros" (P.2) es por esto que es importante la comunicación efectiva y la socialización de experiencias y saberes, ya que estos permite alcanzar los objetivos comunes y la solución de problemas frente a la situación que se pueda presentar dentro y fuera del aula, como lo plantea (Vasquez De La Hoz, 2012) "la comunicación efectiva es posible desde la empatía, pues facilita la comprensión de otro" (P.2) generando un entorno ameno, solidario y tolerante, lo que es clave para promover y analizar procesos pedagógicos inclusivos que favorezcan a una planificación eficaz y mutua entre los docentes.

En consonancia con lo anterior, se puede afirmar a partir de la experiencia de la práctica pedagógica que el trabajo cooperativo entre docentes requiere que sus integrantes: observen analicen, planifiquen, retroalimentan y evalúen los diferentes procesos y actividades que se desarrollen o pretendan desarrollar; y que éste se debe centrar en cinco elementos para lograr las metas propuestas a saber: trabajo grupal, intercambio de ideas, de metodologías, de estrategias y de material didáctico.

Por otra parte (Johnson y otros, 1999) indican que para el trabajo cooperativo se deben hacer evidentes cinco características como son:

- **"Interdependencia positiva:** La interdependencia positiva es el término que se emplea para definir la responsabilidad doble a la que se enfrentan los/as miembros de un grupo cooperativo: llevar a cabo la tarea asignada y asegurarse de que todas las personas del grupo también lo hacen" (P.1) respecto a esto, es importante que cada maestro se apropie de su rol dentro del trabajo que se está llevando a cabo con su grupo o colega y sumado a ello, que esté al tanto del proceso de gestión que ambos o todos deben cumplir para obtener resultados asertivos, teniendo en cuenta los aportes de cada uno
-

- **"Interacciones cara a cara de apoyo mutuo":** Son las interacciones que se establecen entre los miembros del grupo en las que éstos/as animan y facilitan la labor de los demás con el fin de completar las tareas y producir el trabajo asignado para lograr los objetivos previstos. En estas interacciones los/as participantes se consultan, comparten los recursos, intercambian materiales e información, se comenta el trabajo que cada persona va produciendo, se proponen modificaciones, etc., en un clima de responsabilidad, interés, respeto y confianza" (P.1) es por esto que, la comunicación, la convivencia y el compromiso de los docentes debe ser adecuado, para posibilitar diferentes alternativas que les permitan alcanzar objetivos comunes y tener en cuenta que el punto clave es la socialización de experiencias y la interacción, ya que por medio de esta se cumplirán metas estipuladas y de la misma forma se tendrá en cuenta la contribución que todos hacen de manera colectiva al trabajo que está en marcha.

- **Responsabilidad personal individual:** Cada persona es responsable de su trabajo y debe rendir cuentas al grupo del desarrollo de éste. Para ello es imprescindible que las aportaciones de cada individuo sean relevantes para lograr el objetivo final y que sean conocidas por todos/as" (P.1) por lo tanto, cada maestra/o debe hacerse cargo de su respectiva parte, permitiendo que este aporte de una u otra forma al trabajo del otro, comunicando su avance y metodología implementada para obtener los resultados esperados.

- **"Destrezas interpersonales y habilidades sociales:** Estas destrezas que son imprescindibles para lograr el éxito en el trabajo cooperativo no se adquieren por ciencia infusa, sino que se enseñan, se premian, se corrigen y se aprenden" (P.2) Es importante que los docentes se caractericen por tener diversos valores que les permita llevar una convivencia pacífica con su grupo de trabajo, ya que de allí se pueden impartir herramientas necesarias para alcanzar una meta propuesta en común, donde se respete y se tenga en cuenta la opinión del otro y se permita la resolución de problemas dentro y fuera de aula de clase, siendo consientes en la individualidad de cada persona, su cultura, costumbres y valores ya adquiridos y trabajados, a partir de allí entra en juego la tolerancia frente a lo que es cada persona y su forma de desenvolverse en un entorno laboral y social.

- **"Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo:** la evaluación es un elemento consustancial de la práctica docente, también lo es de cualquier proceso educativo del que se quiere aprender para lograr de manera eficaz los objetivos que se han previsto" (P.2)

Entendiendo la evaluación como un mecanismo de valoración, donde cada docente puede evaluar el trabajo de los demá, y autoevaluar el suyo, con el fin de lograr metas propuestas.

2. EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El diseño universal para el aprendizaje (de ahora en adelante DUA), surgió en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos, por Roger y Meyer. Anteriormente se movía entorno a todo lo relacionado con lo arquitectónico, su meta principal fue construir edificios adaptados a distintas necesidades, tal y como lo menciona (Mace, 1998) el "objetivo principal era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios" (P.5) por esto, al plantear dicho objetivo, se pensó en todas las personas y su fácil acceso a los distintos lugares, ya que algunos sitios no se encontraban con las condiciones adecuadas para su ingreso, por tal motivo, se direccionó dicho objetivo al mejoramiento o calidad de vida y movilización de aquellas personas que padecían de limitaciones físicas.

Con el pasar del tiempo se analizaron aspectos importantes del diseño universal en la arquitectura, los cuales permitieron que se gestionaran cambios o modificaciones en algunos ámbitos o áreas, por ejemplo, en la educación que con el apoyo tecnológico se logró que los estudiantes con algunas condiciones de discapacidad accedieran al aprendizaje (Pastor y otros, 2013) afirman que "este trabajo se centró básicamente en la tecnología de apoyo, las herramientas compensatorias (como el corrector ortográfico) y el software para el desarrollo de habilidades, herramientas que, a día de hoy, siguen siendo una faceta importante de cualquier plan educativo comprensivo" (P.1) Posibilitando alternativas adecuadas a las personas que lo requerían o con algún tipo de falencia cognitiva, sensoriales o físicas, propiciando experiencias motivacionales entorno a su aprendizaje.

Después de varias investigación y de ahondar en el tema, se llegó a la conclusión que el DUA, es una metodología flexible que propone estrategias a los estudiantes que carecen de habilidades o destrezas, sin embargo, después de un arduo estudio y análisis, se determinó que la metodología allí planteada podría ser abordada e implementada para todos los estudiantes en general, ya que son herramientas diversas que contribuyen al aprendizaje, como lo plantea (Pastor y otros, 2013) "El DUA ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas." (P.3) Al tener en cuenta la diversidad de estudiantes que se tienen dentro de un aula, se plantean distintas estrategias y actividades que den diferentes respuestas educativas a todos en condiciones de equidad.

Es así como el DUA y sus principios nacen a partir de investigaciones realizadas por Rose y Mayer en la década de 1990, quienes basados en los aportes de la neurociencia, establecieron un marco para aplicación del DUA, presentando los principios que lo sustentan, las pautas y puntos de verificación. a continuación, y según lo expuesto por Pastor y otros (2013) se presenta cada principio y las pautas:

Principios del DUA basados en la neurocientífica
Principio I: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)
(Pastor y otros, 2013) indica que "El aprendizaje y la transferencia de aprendizaje ocurre cuando múltiples representaciones son usadas, ya que se permiten a los estudiantes hacer conexiones interiores, así como entre conceptos" (P.3) Este principio se refiere a la forma de cómo se representan y se percibe la información que se les plantea a los estudiantes, teniendo en cuenta la carencias o diversidades sensoriales, auditivas y visuales que se presentan dentro de un aula de clase, la cual posibilita llevar diferentes estrategias como: variedad en el tamaño de letras de texto, volumen adecuado para la audición, objetos físicos y moldeables, para la agrupación e información adecuada de los temas a tratar donde el docente es el actor principal en este principio, ya que, este es el

que orienta y desarrolla múltiples estrategias y materiales didácticos para la comprensión de los conocimientos.

Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)

En este principio el estudiantes expresa y demuestra lo que ha adquirido en el transcurso de su proceso escolar, teniendo en cuenta que el resultado de sus deberes o tareas serán variadas, como lo menciona (Pastor y otros, 2013) "reconocer que la acción y la expresión requieren de una gran cantidad de estrategia, práctica y organización, y este es otro aspecto en el que los aprendices pueden diferenciarse" (P.4), ya que unos son hábiles para un área y otros poseen habilidades para otra diferente y viceversa, es por esto que se debe enfatizar y proponer actividades para la acción y expresión, ya que así se abarcan los diferentes estilos de aprendizaje o manera de actuar del estudiante, desarrollando estrategias de manera física con materiales didácticos, objeto físicos y manipulables, medios sociales e interactivos, se podrán definir metas y ver resultados.

Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)

En este principio es relevante la motivación que el docente despierte en el estudiante a partir de las estrategias que implementa donde debe potenciar la espontaneidad en cada alumno así como el desarrollo de las actividades que el maestro propone, esto involucra aspectos emocionales, así como lo plantean (Pastor y otros, 2013) "El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender" (P.4), de esta forma, se entiende que el estudiante y el docente son los protagonistas de la clase, ya que ambos interactúan, comparten y evalúan las estrategias y conocimientos partiendo desde la motivación para variar las actividades, buscando que estos sean óptimos en sus resultados, brindando opciones que utilicen y personalicen la elaboración y el uso de la creatividad, donde todos los estudiantes se vean involucrados de diferentes maneras favoreciendo la comunicación y el trabajo en equipo.

Pautas del DUA

Las pautas del DUA se encuentran articuladas a los tres principios, estas sirven como guía metodología para flexibilizar el aprendizaje y brindar diversas estrategias las cuales están orientadas por los puntos de verificación para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje; es importante tener en cuenta que las pautas deben ser elegidas según la necesidad del estudiante, estas pautas pueden ser aplicadas dentro de una secuencia didáctica para llevar a cabo en clase,

- Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción.
- Pauta 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.
- Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.
- Pauta 4: Proporcionar opciones para la interacción física
- Pauta 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
- Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
- Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés.
- Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
- Pauta 9: Proporcionar opciones para la auto regulación (P.13)

Dichas pautas van de la mano de diversos puntos de verificación, es decir, cada pauta cuenta con una descripción que sugiere estrategias que se puede diseñar para el desarrollo de las clases y hacerlas accesible a todos, esto implica plantear ajustes en el currículo en los siguientes componentes:

- **Meta:** se basan en las expectativas, alternativas y herramientas que como docentes se le brinda a un estudiante, permitiendo que el aprendiz se sienta motivado y en constante evolución.
- **Procedimiento:** pretende brindar un conocimiento igualitario a partir de diversas estrategias para propender al desarrollo de estilos de aprendizajes vistos dentro de un aula.

- **Recursos:** aquellos instrumentos utilizados para generar información variada y de esta forma adquirir conocimientos garantizados partiendo de estas herramientas flexibles y propuestas de manera asertiva.
- **Valoración:** la retroalimentación del conocimiento obtenido en su proceso de estudio en el marco del DUA y lo que este brinda para su desarrollo íntegro.

3. TRABAJO COOPERATIVO ENTRE DOCENTES A PARTIR DEL DUA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE

El trabajo cooperativo entre docentes a partir del DUA permite el intercambio de ideas, experiencias, metodologías, procesos, recursos y forma de dar solución a problemas o dificultades en relación al logro de los objetivos comunes a los que se quiere llegar en relación con los aprendizajes de todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad que conforma el aula, diferentes estilos, ritmos de aprendizaje, tipos de inteligencia ,habilidades, capacidades, necesidades educativas de cualquier índole entro otras, y así mismo permite establecer una relación que como lo expone (Sáenz y otros, 2018) " es una relación que se caracteriza por la ayuda mutua no por la competencia ni por la indiferencia" (P.2) entendiendo esto como la fuente principal de dicho trabajo, ya que es importante la cooperación mutua y no la competencia entre los mismos, para lograr un respeto por las metodologías socializadas enriqueciendo sus prácticas pedagógicas en cuanto a la incorporación del DUA, partiendo desde la originalidad de cada maestro, el conocimiento reciproco y consensuado para flexibilizar la enseñanza de acuerdo a las metodologías que se proponen en una secuencia didáctica (Krichesky y otros, 2018) indican que "la colaboración puede constituirse en una alternativa de trabajo atractiva para el colectivo docente y una estrategia interesante de mejora puede resultar estratégica para el profesorado en tanto factor de aprendizaje y motor para la innovación escolar" (P.8) de esta forma se puede propiciar y compartir alternativas, experiencias innovadoras y significativa para el aprendizaje de los estudiantes y que se han creado en el marco del DUA para dar respuesta a la diversidad, entendiendo que la diversidad de las aulas varía según el grupo y que todos aprende de diferente forma, es así como se considera que a partir del trabajo cooperativo los maestros pueden aprovechar recursos, estrategias, actividades, que han diseñado pensadas para algunos estudiantes desde las clases DUA y crear otras, pues el trabajo cooperativo es también una opción de aprendizaje Carreño y otro (2013) al respecto afirman que (Najar Carreño y otros, 2013) "el trabajo cooperativo es una metodología de aprendizaje que permite y promueve el trabajo en grupo, este abarca dos dimensiones fundamentales en el ámbito educativo y social: la comunicación y la convivencia" (P.2) prevaleciendo así la comunicación asertiva entre los maestros para lograr un respeto por las ideas que cada uno lleva consigo mismo, pues esto permite generar confianza, compromiso, valores de respeto y solidaridad en la ayuda mutua en el proceso de creación de clases a partir del DUA y la solución a posibles problemas o dificultades que se puedan presentar en su implementación.

Conclusiones:

- El trabajo cooperativo entre docentes contribuye a la implementación del DUA, ya que los docentes tienen la posibilidad como comunidad de aprendizaje de no solo de compartir experiencias significativas , metodologías, recursos, saberes entre otros aspectos, que han creado a partir de los principios del DUA, sino, que también pueden estudiar las bases teóricas que sustentan el DUA para que en conjunto puedan debatir y proponer estrategias que aseguren de dar respuesta a la diversidad del aula.

- Se entiende por el trabajo cooperativo entre docentes como una de las estrategias claves para aportar a las prácticas pedagógica y de esta manera brindar estrategias que contribuyan al enriquecimiento de su labor educativa, favoreciendo el logro de los resultados de aprendizaje y fomentando la educación inclusiva.

- El trabajo cooperativo entre los docentes se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes

generando resultados positivos y óptimos para la interacción social, la adquisición de conocimientos e intercambio de ideas que se presentan en el aula de clase, permitiéndole a los docentes planificar, observar y analizar diferentes estrategias y metodologías que a la luz del DUA permitan el aprendizaje de todos los estudiantes y fortaleciendo la comunicación asertiva y la socialización de estrategias y experiencias significativas.

- Se evidencia que las herramientas y metodologías propuestas, sean adecuadas y vayan de la mano con lo planteado, y verificar que los resultados sean óptimos y eficaces tanto para los educandos como para los educadores.

Bibliografía

Castanier y otros. (2019). El Trabajo Cooperativo Como Una Estrategia Que Conduce A La Eficacia Escolar En Contextos De Pobreza. Revista Espacios, 29.

Johnson y otros. (08 de 1999). El Aprendizaje Cooperativo En El Aula. Obtenido de El Aprendizaje Cooperativo En El Aula: https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Krichesky y otros. (2018). LA COLABORACIÓN DOCENTE COMO FACTOR DE APRENDIZAJE Y PROMOTOR. Obtenido de LA COLABORACIÓN DOCENTE COMO FACTOR DE APRENDIZAJE Y PROMOTOR: https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf

Mace, R. L. (1998). Las Ideas Fundamentales del Diseño Universales. Obtenido de Las Ideas Fundamentales del Diseño Universales: http://www.webmati.es/index.php?option=com_content&view=article&id=54:las-ideas-fundamentales-del-diseno-universal&catid=15&Itemid=160

Najar Carreño y otros. (2013). EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MEDIO PARA PROMOVER EL. Obtenido de EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MEDIO PARA PROMOVER EL: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7658/NajarCarrenoMonica2013.pdf?sequence=1

Pastor y otros. (10 de 2013). Pautas Sobre El Diseño Universal Del Aprendizaje. Obtenido de Pautas Sobre El Diseño Universal Del Aprendizaje: file:///C:/Users/nicol/Downloads/dua_pautas_2_0%20(2).pdf

Sáenz y otros. (2018). El trabajo cooperativo como una estrategia que conduce a la eficacia escolar en contextos de pobreza. Espacios, 2.

Vasquez De La Hoz, J. (15 de 10 de 2012). Buentrato. Su Relación Con La Inteligencia Emocional Y La Convivencia Escolar. Obtenido de Buentrato. Su Relación Con La Inteligencia Emocional Y La Convivencia Escolar: file:///C:/Users/nicol/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%A Dculo-2120-1-10-20170417.pdf

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: POSIBILIDAD PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING THE POSSIBILITY OF RESPONDING TO DIVERSITY IN THE CLASSROOM

Leidy Tatiana Piñeros Villegas [1]
Stephany Sánchez Daza [2]

Resumen

Este artículo titulado: "Diseño Universal para el aprendizaje: posibilidad para dar respuesta a la diversidad en el aula", es producto de un proyecto de investigación de la Escuela Normal Superior del Quindío, desarrollado en la PRACTIVA PÉDAGOGICA INVESTIGATIVA que se realizó durante un año en una institución educativa de la ciudad de Armenia. En el desarrollo de este proceso investigativo se logró identificar que los estudiantes aprenden de manera diferente; lo cual está relacionado con los estilos, ritmos de aprendizaje; y necesidades educativas que pueden ser de orden individual, común o especial o al tipo de inteligencias que son propias de la diversidad humana. Pará dar respuesta a esa diversidad y lograr los resultados de aprendizaje en todos los estudiantes es necesario incluir los principios y pautas que propone el Diseño Universal para el aprendizaje (de ahora en adelante DUA); los cuales facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando la motivación y la participación de los estudiantes en dicho proceso. Es por ello, que este artículo tiene como objetivo evidenciar como el DUA posibilita atender o dar respuesta educativa a la diversidad que se presenta en el aula. Para ello, se dará una mirada general a que es el DUA y su aporte en la atención a la diversidad.

Lo anterior, además permitirá reconocer como desde la práctica pedagógica del docente en el marco del DUA, ayudando al logro de los resultados de aprendizaje, dado que esta se planea y desarrolla a la luz de las diversas formas en que los estudiantes acceden al aprendizaje permitiendo dar respuesta equitativa a todo el alumnado.

Palabras claves: Diseño Universal para el Aprendizaje; Principios; Redes Cerebrales; Pautas; Diversidad.

Abstract

This article entitled Universal Design for learning, possibility to respond to diversity in the classroom, is the product of a research project of the Escuela Normal Superior del Quindío, developed in the pedagogical practice that was carried out for a year in an educational institution in the city of Armenia. In the development of this research process it was possible to identify that students learn differently; which is related to styles, learning rhythms, educational needs that may be of individual, common or special order or to the type of intelligences among other aspects that are characteristic of human diversity; and that to respond to this diversity and achieve learning results in all students it is necessary to include the principles and guidelines proposed by the Universal Design for Learning (hereinafter DUA), which facilitate the teaching and learning process ensuring the motivation and participation of students in this process. Therefore, the purpose of this article is to show how the DUA makes it possible to address or provide an educational response to the diversity present in the classroom. To this end, a general overview will be given of what the DUA is and its contribution to the attention to diversity.

This will also make it possible to recognize how the teacher's pedagogical practice, within the framework of the DUA,

[1] Maestra en formación de la institución educativa Escuela Normal Superior del Quindío; cursando actualmente V semestre, egresada de la institución educativa Laura Vicuña, Macro proyecto de investigación Diseño Universal Para el Aprendizaje, Leidytpv@gmail.com.

[2] Maestra en formación de la institución educativa Escuela Normal Superior del Quindío; cursando actualmente V semestre, egresada de la institución educativa Teresita Montes, Macro proyecto de investigación Diseño Universal Para el Aprendizaje, Sanchezdazastephany@gmail.com.

contributes to the achievement of learning outcomes, given that it is planned and developed in light of the different ways in which students access learning and will contribute to provide an equitable response to all students.

Keywords: Universal design for learning; principles; brain networks; guidelines; diversity.

INTRODUCCIÓN

En cualquier aula encontramos diversos estilos, ritmos de aprendizaje, necesidades educativas de orden individual, común o especiales, (esta última de ahora en adelante NEE), inteligencias múltiples, entre otras características propias del individuo que determinan la manera predominante de adquirir los conocimientos; pues como lo indica la neurociencia no existen dos cerebros iguales (Churchland, 2000) y cada persona aprende de manera diferente, por lo que es importante conocer en el aula cómo aprenden los estudiantes y de acuerdo a ello guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que requiere comprender (Rose y Meyer, 1990) que existen 3 subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje (red del reconocimiento, red estratégica, red afectiva) las cuales se articulan a los principios que sustentan el DUA para lograr dar respuesta en condiciones de igualdad, equidad y calidad a la diversidad

Según el recorrido histórico, el DUA es un enfoque didáctico que nació en la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos por Ron Mace fundador del Centro para el Diseño universal, ya que vio la necesidad de universalizar lo estructural de los espacios y edificaciones logrando que todas las personas no solo las que presentaban una discapacidad pudiesen acceder a estos sin dificultad,

Por lo anterior al comprender los beneficios del Diseño Universal traspasa al plano educativo, contribuyendo a minimizar las barreras para el aprendizaje, a dar respuesta a la diversidad que se presenta en las aulas, motivar a los alumnos para su aprendizaje y a su vez lograr la participación e implicación de todos en este.

DESARROLLO

1. Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es un enfoque pedagógico que se desarrolló inicialmente en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) el cual surgió en el año 1984 con el objetivo de instaurar y crear un diseño universal para el aprendizaje que diera respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes.

Perimiendo brindar una enseñanza pertinente de acuerdo la diversidad de los individuos, teniendo como objetivo una educación inclusiva, una atención a la diversidad, minimizar las barreras ya sea físico, sensorial, cultural, económico que se pueda identificar en las aulas de clase, entre otros aspectos más.

Cuando este enfoque se puso en práctica se evidenció que los estudiantes participan de todas las actividades con éxito sin importar que estuvieran pensadas para responder a las necesidades de un alumno en específico, a causa de que las actividades que proponían desde el DUA en sus currículos, eran novedosas y se adaptaban a todos los estudiantes. Como lo menciona CAST (2008):

> El DUA crea currículos para adaptarse a los estudiantes en un mundo donde la diversidad es la norma y no la excepción. Este diseño permite pensar la educación desde las prácticas de los profesores hasta la metodología en una enseñanza para todos (p. 17).

Por lo tanto, las instituciones educativas son las encargadas de adaptarse a los estudiantes y aplicar el DUA en el aula para responder a la enseñanza pensada desde la diversidad, y respetar así los estilos y ritmos de aprendizaje, las NEE y las inteligencias múltiples de los estudiantes en su proceso de educativo. De tal manera que responde a una enseñanza para todos, los investigadores David H. Rose y Anne Meyer en el año 1990 indagaron en el marco de la neurociencia cómo aprende el cerebro, el cual les dio como resultado que

involucra tres redes cerebrales en el proceso del aprendizaje, las cuales son según Pastor y otros (2002):

- **Red del reconocimiento:** esta red "está encargada de percibir la información y asignarle significados" (P.13). permite reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos…, además de otros patrones más complejos es por esto que se encarga de presentar la misma información por distintas vías (escrita, auditiva, visual, representaciones artísticas, teatralizaciones, …)

- **Red estratégica:** esta red es "especializada en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales" (P.13) Permite a las personas, realizar las tareas como agarrar un lápiz, escribir, diseñar estructuras o planificar acciones. Está enfocada a las diversas formas de expresar los conocimientos; de manera estratégica según cada alumno consiga alcanzar los objetivos propuestos.

- **Red afectiva:** esta red "especializada en asignar significados emocionales a las tareas" (P.13) está vinculada con la motivación ya que si el estudiante se logra comprometer y relaciona las emociones con el conocimiento es muy probable que sea interiorizado y perdure. Despertando su motivación; tanto extrínseca como intrínseca, favoreciendo que de este modo desarrollen valores como son el esfuerzo, la persistencia y la automotivación.

Estas redes demuestran que el aprendizaje va más allá de memorizar un conocimiento, como señala Bandura (1986)

El aprendizaje es mucho más que una actividad de procesamiento de la información, en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos de entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción (pág. 45).

Por esto la información a brindar en el aula debe de tener un transformado en proceso educativo del individuo, implica una transformación que permita ajustar la enseñanza para que sea una experiencia de aprendizaje integral y es aquí donde se puede evidenciar lo que propone el DUA al integrar estas redes en sus principios y pautas para dar respuesta al desarrollo de un aprendizaje más efectivo.

El Diseño Universal para el Aprendizaje proporciona tres principios, cada uno de estos, tiene tres pautas las cuales permiten la planeación de la clase de una manera adecuada, flexibilizando y dando respuesta a los diferentes estilos, ritmos de aprendizaje y demás aspectos propios de la diversidad que se encuentran en un aula regular.

A esto respecta,(Pastor, et.al -2014) define los principios de la siguiente manera:

Principio I: Múltiples formas de representación: red de reconocimiento: (El QUÉ del aprendizaje) este en este principio le sugiere al docente opciones de cómo puede transmitir la información al alumnado por medio de formatos distintos, teniendo presente las diferentes vías de acceso y procesamiento de la información.

Principio II: Múltiples formas de acción y expresión: red estratégica: (El CÓMO del aprendizaje) este le sugiera al maestro estrategias para que los estudiantes expresen lo que saben, para organizarse y planificarse, permitiéndoles interactuar con materiales y experimentar por sí mismo.

Principio III: Múltiples formas de implicación o motivación: red afectiva: (El PORQUÉ del aprendizaje) este principio brinda opciones al docente para que el estudiante se motive y se interese por su aprendizaje, sintiendo un grado de satisfacción a causa de los logros alcanzados y facilitando su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con lo anterior podemos entender que los principios del DUA son relevantes y se requieren para el proceso de aprendizaje de los alumnos ya que si se manejan adecuadamente, el docente puede tener herramientas para responder a la población

diversa que conforma el aula, tal como lo mencionan Pérez & Rodríguez (2016):

> Usando los principios del DUA, los profesores pueden aprender cómo apoyar mucho mejor a esta población, entendiendo que es posible reformar el currículo de manera tal que generen más y mejores opciones de inclusión para todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje (p. 12)

Es por esto que los principios y pautas proporcionan ideas claras con respecto al material, actividades, metodologías de evaluación e interacción, permite que todos los alumnos puedan acceder al conocimiento sin importar las diferentes necesidades que se puedan evidenciar en los alumnos gerando así un ambiente inclusivo en el aula.

A continuación se presenta cada principio con sus 3 pautas traducidas por Pastor y Otros (2014)

Tabla 1: Principios y pautas del DUA

PRINCIPIOS	PAUTAS
Principio I: Múltiples formas de representación.	**Pauta 1**: Proporcionar diferentes opciones para la percepción. **Pauta 2:** Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos. **Pauta 3:** Proporcionar opciones para la comprensión.
Principio II: Múltiples formas de acción y expresión.	**Pauta 4:** Proporcionar opciones para la interacción física. **Pauta 5:** Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación. **Pauta 6**: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
Principio III: Múltiples formas de implicación o motivación: red afectiva	**Pauta 7**: Proporcionar opciones para captar el interés. **Pauta 8** : Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia **Pauta 9:** Proporcionar opciones para la auto regulación.

Fuente (Pastor, Sánchez, Serrano, Zubillaga del Río, 2014) de la (p. 20-37).

1. La Diversidad en la Educación

La diversidad se entiende como el hecho social donde cada persona tiene su manera de pensar, actuar y sentir independientemente que existan diferentes puntos de vista teniendo en cuenta que en un solo lugar podemos encontrar variedad de influencias culturales ya sean familiares, de entorno, religiosas, etc, y todas ellas con sus tradiciones, creencias y valores, como menciona Nacif (2005):

> La diferencia en el ver, en el actuar, en el pensar, en el comportarse, cuya estructuración, a pesar de la diferencia, se fundamenta de forma coherente y compleja, basada en una lógica y en una visión del mundo propias de un determinado sujeto en acción, expresada en una determinada cultura y en un determinado tiempo, frutos de la historia engendra (p. 12)

Ya en el aula se encuentran alumnos con características individuales en cuanto a sus habilidades, intereses, gustos, motivaciones, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos alumnos idénticos, de esta manera se debe plantear adaptaciones o modificaciones en el currículo educativo, que den respuesta a estas situaciones que se presentan en las aulas, fomentando la educación inclusiva y la inclusión social para que exista respeto entre todas las personas, sin importar la condición o contexto que representa cada uno.

La educación inclusiva va muy unida a las diferentes estrategias que implemente el maestro en su aula de acuerdo con las características, habilidades, capacidades, estilos, ritmos de aprendizaje, discapacidades y dificultades que se puedan encontrar, dando respuesta a la diversidad siendo un elemento fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando así que todos puedan aprender independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos estudiantes que presentan alguna discapacidad ya sea física o cognitiva, como lo menciona (Castillo,2013) "La educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todo el estudiantado reciba los apoyos necesarios con miras a alcanzar sus potenciales académicos y sociales" (p. 2)

Con lo anterior podemos decir que la educación inclusiva ayuda a dar una adecuada atención a la diversidad dado que permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en el aula de clase, dando la oportunidad de educación para todos, proporcionando la acciones o medios que permitan una educación de calidad en condiciones de igualdad y equidad.

2. Diseño Universal para el Aprendizaje y Atención a la Diversidad

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) tiene como objetivo tener en cuenta la diversidad del alumnado y la inclusión efectiva de este, logrando minimizar las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que puedan existir en el aula, de manera que favorece a la igualdad de oportunidades ya que atender a la diversidad en el aula no es tarea fácil como señala Villaescusa (2020) "Se trata de eliminar barreras para crear contextos accesibles que no limiten las oportunidades para estar, participar y aprender" (p.15).

La implementación del DUA pretende mediante su aplicación la atención a la diversidad del aula puesto que éste posibilita dar respuesta oportuna a las necesidades educativas de índole común, individual o especial. Teniendo los 3 principios mencionados al inicio de este artículo que permiten desarrollar un currículo que proporcione a los alumnos igualdad de oportunidades para aprender, también suministra herramientas tecnológicas las cuales ayudan a encontrar diferentes formas de acceso de un contenido, posibilidades y poder demostrar cómo se produjo el aprendizaje.

Ahora bien, la diversidad se manifiesta en aspectos tan comunes como que en ningún caso tienen las mismas capacidades, ni la misma motivación por aprender, ni la misma preparación o nivel que el

resto de los alumnos ni siquiera la misma forma de aprender. Esto lleva consigo que se tengan estudiantes que no aprenden ni al mismo ritmo, ni con el mismo estilo de aprendizaje, ni con la misma facilidad. Por otro lado, no se puede dejar a un lado las diferencias que hay entre unos alumnos y otros por las condiciones familiares o el nivel sociocultural que estas presentes en nuestro entorno, como menciona Rue (1998) "Atender a la diversidad del alumnado reclama la realización de un proyecto educativo y curricular de centro atento a las diferencias individuales y de unas programaciones que lleven a la realidad del aula las intenciones y concreciones institucionales antes asumidas" (p. 8).

Con lo anterior entendemos que para atender a la diversidad en las aulas, es necesario realizar un currículo flexible que tenga en cuenta las diferencias de los educandos y esto se logra a partir de diseño de planeadores DUA a la luz de las características de cada estudiante.

Conclusiones

Para que las prácticas docentes atiendan a la diversidad que hay en las aulas, es necesario implementar los principios y pautas del Diseño Universal del Aprendizaje, ya que este enfoque propone ambientes agradables donde se fomenta la individualidad, debido a que se respetan los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes, gracias a que el docente presenta la información de distintas maneras, brinda opciones para que elijan como demostrar que están aprendiendo y motiva el proceso de aprendizaje.

Como maestros, es necesario tener conocimientos claros de las redes del aprendizaje para comprender el proceso que pasan los estudiantes para aprender, y de esta forma planificar las clases pensadas en la diversidad que hay en el aula, teniendo en cuenta que educar en la atención a la diversidad significa poder lograr la igualdad y equidad a los que cada estudiante tiene derecho, lo que lleva a unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza de trabajo para todos

El DUA es una estrategia flexible e inclusiva que fomenta la reflexión, la participación y la motivación en el proceso de aprendizaje ya que se adapta a los estudiantes y le proporciona al docente múltiples formas de presentar la información, múltiples formas para que el estudiante exprese lo aprendido, y múltiples formas de motivar a los estudiantes para que se comprometan en su proceso.

Realizar una planeación pensando en los estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, NEE e inteligencias múltiples de los estudiantes pensando en esas características individuales y diversidad que se encuentra en las aulas de clases.

Bibliografía

CAST. (2008). Universal Design for Learning. Versión castellana uso interno en los estudios de Magisterio. México: Universidad Autónoma de México.

Bandura, A. (1986). social foundations of thought and action. En V. Hamilton, G. H. Dordrecht, The Netherlands: Kluver.: Bower, & N. H. Fridjda (Eds.), Cognitive perspectives on emotion and motivation.

Pérez, I., & Rodríguez, N. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: análisis de las prácticas de enseñanza para la optimización de las opciones de aprendizaje. Universidad de Antioquia Facultad de Educación Licenciatura en Educación.

(Nacif, 2005) La inclusión social y el deseo de transformación, Recursos Humanos

Ballejo, J. (2002). El juego como una estrategia para la atención a la diversidad. Universidad de vuelva en Paraguay.

Castillo, (2013) Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo, Positioning Inclusive Education: A Different View of the EducativeHorizon

Villaescusa. (2020). Metodología DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje

Rué, (1998) SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Universidad de Murcia.

Guijarro (2012) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo.

Fuente (Pastor, Sánchez, Serrano, Zubillaga del Río, 2014) de la (pág. 20-37).

UNA PROPUESTA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

A PROPOSAL FOR THE IMPROVEMENT OF THE TEACHING OF MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING

Mary Nelcy Mosquera Romero [1]
Nataly Andrea Ramos Contreras [2]

Resumen

En este artículo se podrán observar algunos conceptos que se deben tener en cuenta para la enseñanza de la resolución de problemas en el área de matemáticas; los cuales surgen a partir del ejercicio de investigación realizado por estudiantes del Programa de Formación Complementaria en el marco de la práctica pedagógica investigativa, en un escenario de educación remota con niños de la sede Murillo de la Institución Educativa El Caimo de Armenia, Quindío.

A partir de la lectura de contexto, se identifican algunos aspectos que generan dificultades en los estudiantes a la hora de resolver un problema matemático (de ahora en adelante R.P.M.). Con base en esto se lleva a cabo una revisión sistemática exploratoria (R.S.E.) sobre la resolución de problemas en el área de matemáticas para entender lo que se debe tener en cuenta al enseñar al educando a resolver un problema matemático. Así pues, se desarrolla una propuesta de unidad didáctica (D.U.D.) que pretende incluir los conceptos fundamentales para la enseñanza de resolución de problemas matemáticos. Son tales conceptos los que se describen en el presente artículo.

Palabras claves: Resolución de problemas matemáticos, comprensión lectora en matemáticas, diseño de unidades didácticas, múltiples representaciones.

Abstract

In this article you will be able to observe some perspectives about the development of problem solving in the area of mathematics and some facts that lead to its solution.

The work is carried out by students of the Complementary Training Program for the presentation of their project, who faced a scenario from remote education with children from the Murillo headquarters of the El Caimo Educational Institution.

For its implementation, the practicing teachers carried out a pilot test to identify in what aspect it is difficult for students when solving a mathematical problem (from now on RPM), based on this an exploratory systematic review is carried out (RSE) that will allow research on problem solving in the area of mathematics (RPM) to understand how to teach the student to solve a mathematical problem, thus the didactic units (DUD) were developed that would allow students better understand the problem to find its solution.

Keywords: Solving mathematical problems, design of teaching units, multiple representations.

[1] Nataly Andrea Ramos Contreras maestra en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío; Egresada de la Institución Educativa Monseñor Gerardo Patiño, Macro-proyecto Didmath. ramoscontrerasnataly@gmail.com

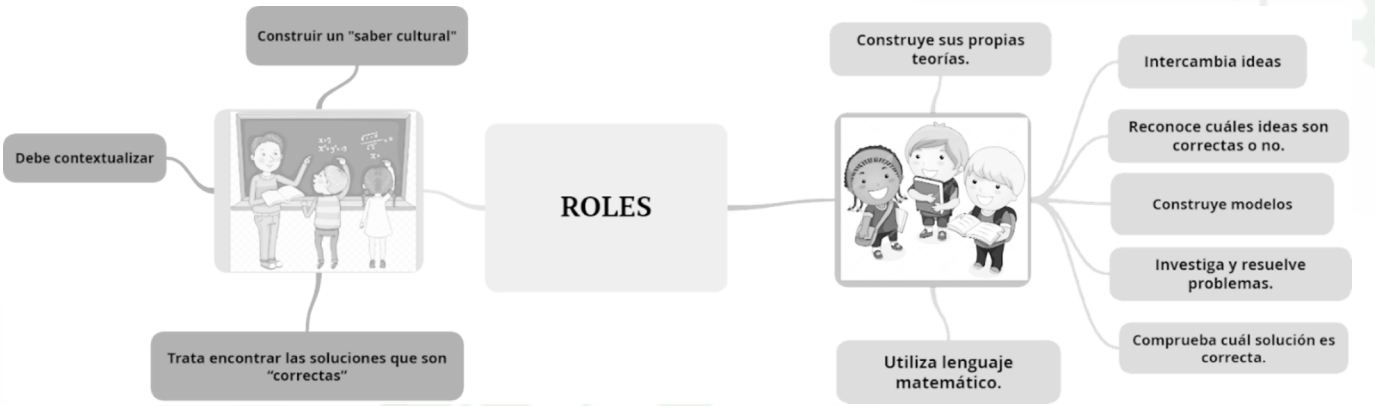
[2] 4Mary Nelcy Mosquera Romero maestra en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Quindío; Egresada de la Institución Educativa Cristóbal Colón, Macro-proyecto Didmath. mosqueramarynelcy@gmail.com

Introducción

Este artículo pretende describir y enumerar algunos conceptos sobre los cuales los maestros deben reflexionar para el diseño de unidades didácticas que proporcionen un aprendizaje pertinente y significativo para el fortalecimiento de la R.P.M.

Tales conceptos nacen del proyecto "El diseño de unidades didácticas con énfasis en comprensión lectora: una propuesta para el mejoramiento de la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos", que busca destacar los aspectos teóricos relacionados con la resolución de problemas matemáticos e integrarlos como una propuesta para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de la misma, con énfasis en la comprensión lectora y las múltiples representaciones, en la educación primaria de la Sede Murillo de la institución educativa El Caimo.

La resolución de problemas en matemáticas requiere de una fundamentación sólida del docente, que implica un cambio en el papel que juega en el aula: debe contextualizar, tratar de guiar a los estudiantes a las soluciones que son correctas, orientar la enseñanza y construir un saber cultural; así mismo enfocar la enseñanza desde el conocimiento declarativo y procesal que trae consigo la motivación. En este sentido, los estudiantes se convierten en el centro del proceso educativo al construir sus propias teorías, intercambiar ideas con los demás, investigar y resolver problemas, reconocer qué ideas son correctas o no, utilizar el lenguaje matemático y comprobar cuál es la solución correcta, es decir, la comprensión y las múltiples representaciones los lleva paso a paso hasta hallar la solución (ver gráfica 1).



Gráfica 1: Cambio de roles en el aula al resolver problemas matemáticos genuinos. Autoría propia

de esta manera, algunos conceptos que deben fundamentar la labor del docente en su clase para promover la resolución de problemas hacen alusión a la relación entre competencia y comprensión, la diferencia entre problemas genuinos y ejercicios contextualizados, y las múltiples representaciones para la resolución de problemas matemáticos; elementos sobre los cuales hablaremos a continuación.

1. La resolución de problemas matemáticos como relación entre competencia y comprensión

El conocimiento matemático requiere de dos elementos para su aprendizaje: la competencia y la comprensión. Para obtener la competencia y la comprensión matemática primero es necesario saber que a qué se refiere cada elemento:

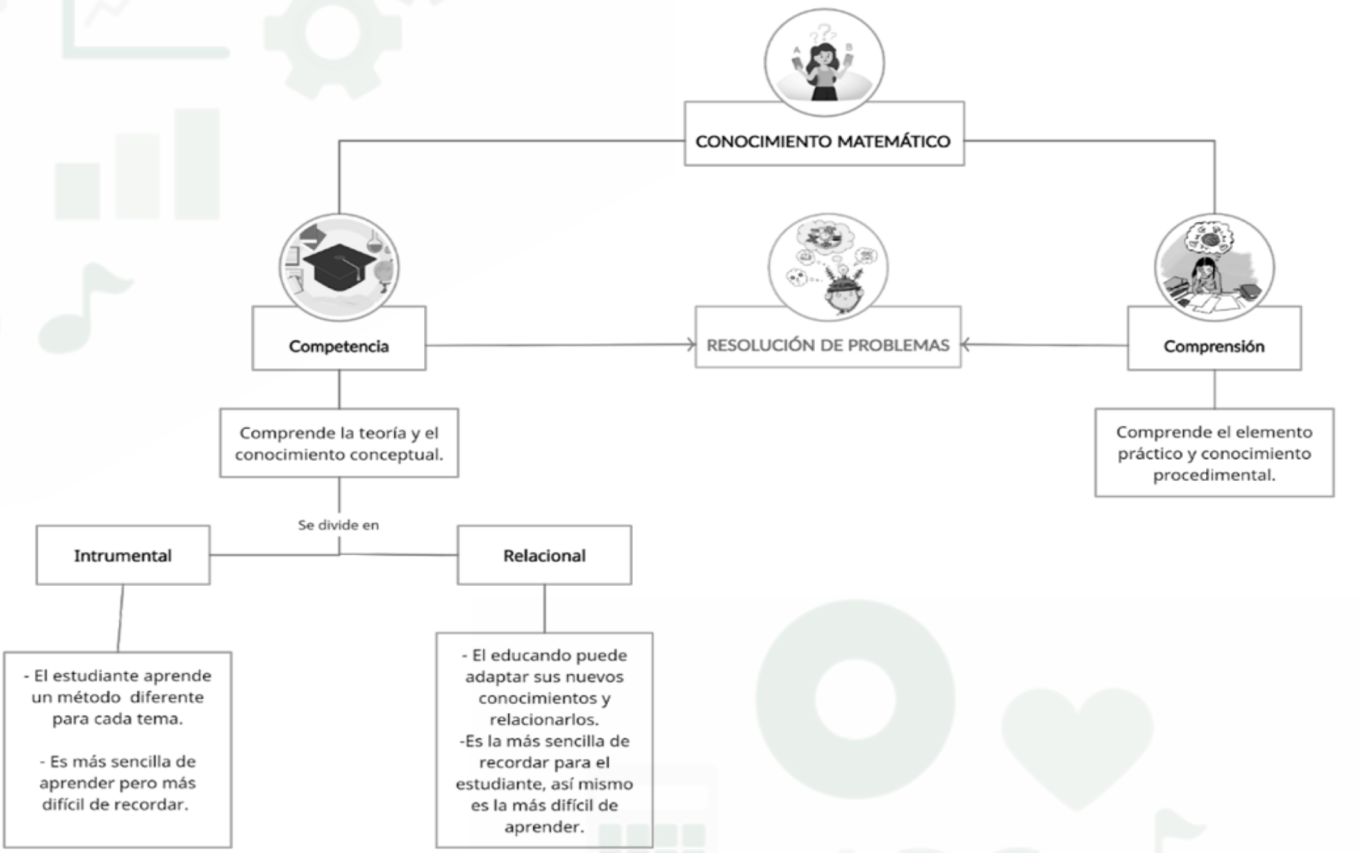
La comprensión: se refiere a todo lo conceptual o teórico. Al respecto, Skemp (como se citó en Godino, 2004) diferencia la comprensión instrumental y la comprensión relacional, dándole ventajas a lo relacional:

- La comprensión instrumental es el aprendizaje sencillo y tradicional que se le hace más fácil de olvidar a los estudiantes. Esta comprensión concibe que el educando aprenda un método diferente para cada tema o problema nuevo.

- La comprensión relacional es adaptable a las nuevas tareas. El estudiante no solo sabe el método, sino que también él puede adaptar los nuevos conocimientos o problemas.

La matemática relacional es sencilla de recordar, pero así mismo es más difícil de aprender para el estudiante, al ser tan compleja es más duradera. Por otro lado, esta comprensión comprende todo aquel aprendizaje significativo que permite a los educandos adquirir nuevos conocimientos, los cuales son adaptables a diversos contextos, por ello es más difícil de aprender, pero más fácil de recordar.

Por otro lado, la competencia hace referencia a todo lo procedimental o práctico, generalmente se hace referencia a que es tener un conocimiento práctico sobre algo y que la palabra competencia equivale a un saber hacer específico, en un contexto determinado (ver gráfica 2).



Gráfica 2: Resolución de problemas como relación entre competencia y comprensión. Autoría propia.

Partiendo de estos dos conceptos, se puede determinar que la resolución de problemas matemáticos permite la relación entre la competencia y la comprensión, propendiendo por el aprendizaje significativo de los estudiantes, al generar ambientes de aprendizaje donde se requiera tanto de la comprensión de lo teórico y conceptual de las matemáticas, como de la competencia para aplicarlo en un contexto. En este sentido, es un error pensar que la resolución de problemas es sólo una tarea o un contenido del currículo, por el contrario, este debe ser el principal proceso que lleva al educando a tener un buen aprendizaje y a desarrollar su pensamiento matemático aun así, la enseñanza de la resolución de problemas en la educación primaria se maneja de forma sistemática, por tareas; para que los alumnos las resuelvan mecánicamente, se extraen del libro de una manera descontextualizada y por ello las palabras pierden su sentido. Como señala Baroody (como se citó en Pérez y Ramírez, 2011) el problema es

completamente diferente a la realidad en la que están los alumnos y por eso mismo sostiene que el propósito del llamado "problema" es practicar una determinada materia o concepto todos los días, pero en realidad no se desarrolla ni la competencia ni la comprensión en el estudiante.

En contraste, el fin de las unidades didácticas diseñadas por el docente debe ser que las matemáticas no sean solo para que los estudiantes resuelvan problemas con soluciones que ya conocen, sino prepararlos para resolver problemas que aún no han sido resueltos. Para ello, debemos adaptar tales unidades didácticas al trabajo matemático auténtico, que incluye no solo la resolución de problemas rutinarios, sino también el uso de conocimientos previos, múltiples representaciones y comprensión lectora para resolverlos, por lo tanto, los profesores se tienen que capacitar y actualizar para facilitar la educación basada en metodologías teóricas de resolución de problemas y exponer a los educandos enunciados que realmente tengan las propiedades del problema.

2. Diferencia entre problemas genuinos y ejercicios contextualizados.

Tal como se mencionó anteriormente, la enseñanza de resolución de problemas matemáticos en la educación primaria se maneja de modo sistemático, es decir por tareas, estas se obtienen de los libros de forma descontextualizada y por ello se pierde el sentido del problema al no estimular el esfuerzo cognitivo en los estudiantes. Teniendo en cuenta que la R.P. debe ser la estrategia básica para el aprendizaje de las matemáticas, los maestros deben estar capacitados para estimular el desarrollo del pensamiento matemático con base en los problemas propuestos. En este sentido, Godino menciona que la R.P. es el vehículo principal para el aprendizaje de las matemáticas y que es: "una fuente de motivación para los alumnos ya que permite contextualizar y personalizar los conocimientos. Al resolver un problema, el alumno dota de significado a las prácticas matemáticas realizadas, ya que comprende su finalidad" (p.66).

En este orden de ideas, es necesario establecer la diferencia entre un problema genuino y un ejercicio contextualizado, como son los mal llamados problemas que se abordan en las clases de matemáticas tradicionalmente. Al respecto, Baroody (como se citó en Pérez y Ramírez, 2011) señala que con los problemas genuinos los educandos necesitan identificar, recolectar datos y determinar estrategias para llegar a una solución. Así mismo, él menciona que para hacer un análisis detallado de un problema se necesita: comprender el problema para definir la meta, identificar la información que se necesita para resolverlo.

En suma, al seleccionar problemas genuinos para sus clases, el maestro permite que el educando sienta la libertad de buscar soluciones, de equivocarse y probar las veces que sean necesarias hasta descubrir las soluciones del problema planteado.

Al mismo tiempo, Gómez (1997) resalta que las múltiples representaciones son una herramienta primordial para la construcción de conocimientos matemáticos y que por eso se debe hacer el uso de ellas, si estas no se utilizan el niño presentará dificultades para hallar la solución, ya que este no es un problema rutinario pues no es repetitivo, no necesita de ningún tipo de análisis, ya que se pueden asimilar con rapidez y para comprenderlo solo basta una lectura superficial. Teniendo en cuenta lo anterior, un problema genuino debe hacer uso de las múltiples representaciones y puede tomar como base situaciones relacionadas con la vida real y las experiencias que viven los estudiantes en los diferentes entornos en que ellos se encuentran, sin dejar de lado otros contextos hipotéticos que pueden fortalecer el desarrollo de pensamiento.

Adicionalmente, estos problemas genuinos requieren de un alto nivel de comprensión lectora. Abello y Montaño (2013) mencionan que el estudiante necesita de una buena lectura que le permita distinguir críticamente la información dada en un problema, puesto que, lo que el niño no entiende o no identifica claramente no lo puede resolver. Con respecto a tal proceso de comprensión lectora para la resolución de problemas matemáticos, Cuetos (como se citó en Moreano,

2019) propone tener en cuenta los siguientes elementos:

> a) El léxico: Su interés es comprender cómo el cerebro entiende la información y cómo almacenarla en la memoria, conectando la ortografía y la escritura con los conceptos.
>
> b) El proceso de percepción: el cual permite activar conocimientos previos relacionados con la situación, y a partir de ellos los estudiantes podrán definir una forma de trabajar. Esto permite comparar las opiniones con los resultados, por lo que el proceso de comprensión se da desde la función de atención y concentración estimulada desde los sentidos, por lo que los docentes deben incentivar a los estudiantes a utilizar materiales específicos

.

Teniendo en cuenta estos elementos al diseñar sus unidades didácticas, el maestro logrará un mejor acercamiento a la R.P.M. guiando al niño y utilizando múltiples representaciones que concedan al estudiante la posibilidad de crear un mundo en miniatura en donde pueda desarrollar tales procesos cognitivos que le permitan representar ese problema genuino y manipular objetos, hacer gráficas u operaciones que le permitan explorar y experimentar en la búsqueda y selección de la solución del problema.

3. Las múltiples representaciones para la resolución de problemas matemáticos:

En este orden de ideas, las múltiples representaciones cobran un papel primordial a la hora de abordar procesos de R.P.M., ya que son herramientas importantes para la construcción de los conocimientos matemáticos de los educandos puesto que su contexto está rodeado de matemáticas, lo que implica que las personas hacemos uso constante de múltiples formas de representar ese contexto. Así lo afirma Gómez (1997): "Los niños representan sus experiencias aritméticas de distintas maneras: con objetos concretos y acciones, con iconos, con imágenes visuales mentales y con símbolos"

Desde tiempos anteriores, las personas empleaban representaciones de forma inconsciente desde sus experiencias, utilizando fichas, pierdas u otros materiales para interpretar la cantidad de ganado y artículos que poseían o vendían. Lo que nos lleva a pensar que estás representaciones siempre han estado presentes en la vida del ser humano, sin embargo, estas no se aprendían en el aula sino que constituían una práctica que implementaban los individuos en su vida cotidiana en su necesidad de llevar un orden y un conteo de sus elementos. A medida que pasó el tiempo, estas fichas fueron evolucionando, Damerow (como se citó en Gómez, 1997) afirma que "debido al cambio en el tipo de representación utilizada (marcas en lugar de objetos) se dio una transición a sistemas numéricos semiabstractos"

Como lo indica Bruner (citado por Gómez, 1997), existen tres tipos de representaciones las cuales son:

- Enactiva o Concreta: es aquella en la que el educando hace uso de objetos físicos para hallar soluciones.
- Icónica o Pictórica: el estudiante no utiliza objetos concretos, sino que encuentra soluciones por medio de dibujos.
- Simbólica: se puede relacionar con la pictórica, ya que el estudiante realiza de forma gráfica y además debe colocar los números representados en los dibujos, o simplemente usa directamente operaciones con números para encontrar la solución.
-

Incluso cuando el niño está resolviendo una operación, puede complementar con otras representaciones ya sean pictóricas, concretas o incluso ambas, para tener la facilidad de resolver dicha tarea.

Conclusiones

El maestro es quien debe estar en la capacidad de reconocer y buscar cómo mejorar de forma continua su proceso como educador, el docente debe seguir indicaciones o análisis que se hagan de acuerdo a la R.P.M. y tenerlos en cuenta para que estos les sirvan en su proceso de enseñanza, ya que el maestro es quien busca el cómo y qué se utiliza para enseñar, a partir de esta idea, se puede decir

que el docente está en la maravillosa tarea de estimular la curiosidad de los estudiantes, haciendo preguntas matemáticas, presentando diferentes situaciones problema que estimulen la reflexión y la lectura crítica en los niños, así como animarlos a descubrir herramientas y recursos para hallar soluciones a los problemas planteados. Esto implica que el educador debería concebir un cambio ya que la enseñanza significativa de las matemáticas atribuye el papel clave a la interacción con la sociedad, la cooperación, el discurso y la comunicación de las personas, todo esto se lleva a cabo por medio de la enseñanza, mediante el uso de símbolos y materiales disponibles en el entorno.

Partiendo de esto, pudimos evidenciar que no hay una fórmula o receta única para enseñarle a todos los estudiantes a resolver un problema matemático, esto implica que cada persona requiere que se le enseñe con una estrategia diferente. Además, que la razón principal para que el educando aprenda a resolver problemas matemáticos es que obtengan la capacidad de encontrar soluciones a problemas en su vida cotidiana, se recomienda que los maestros se centren en los procesos que los estudiantes necesitan llevar a cabo para hallar las soluciones, con el propósito de mejorar la competencia de resolución de problemas para que los educandos puedan enfrentar otras situaciones similares en el futuro.

En este sentido, es necesario que los educadores diseñen unidades didácticas que tengan en cuenta los siguientes elementos:

- Presentar problemas genuinos, que pueden estar basados en la realidad, en la interacción con la sociedad o en contextos imaginarios, que le permitirán al estudiante tener un aprendizaje significativo.
- El maestro debe generar espacios para la comprensión lectora, teniendo en cuenta el léxico y dando espacio al proceso perceptivo, es decir, presentar una buena situación problémica, que le permita a sus estudiantes comprender y analizar el problema y las diversas formas de representarlo.
- Incluir actividades que necesiten del uso de múltiples representaciones, que permitan a los estudiantes ejemplificar las posibles soluciones y hacer la revisión de sus respuestas.
- Por lo tanto, los profesores deben dotar a sus estudiantes de los elementos que les ayuden a desarrollar estas habilidades, las cuales le permitan facilitar su comprensión y así de alguna manera podrán resolver cualquier problema.

Bibliografía

Abello, A. y Montaño, J. (2013). Leer y comprender para aprender Matemática. Varona, revista científico-metodológica, (57), 60-68. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634164012.pdf

Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Granada. Recuperado de: https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf

Goméz, L. (1997). La enseñanza de las matemáticas desde la perspectiva sociocultural del desarrollo cognoscitivo. México, Recuperado de: https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2813796?show=full

Moreano, F. (2019). La comprensión lectora análisis lingüístico en la resolución de situaciones problémicas en el aula de matemáticas (tesis de postgrado). Recuperado de: https://1library.co/document/zgw01g2y-proyecto-comprension-analisis-linguistico-resolucion-situaciones-problematicas-matematicas.html

Pérez, Y. y Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. Revista de investigación, 35(73), 169-194. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388008.pdf

ESQUEMA MULTIPLICATIVO: UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN LAS FORMAS DE REPRESENTACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS

MULTIPLICATIVE SCHEME: TEACHING FOCUSED ON REPRESENTATION FORMS AND EVERYDAY EXPERIENCES

Alejandra Ayala Álvarez [1]
Valentina Oliveros Ceballos [2]

Resumen

Este artículo de reflexión surge como producto final del proyecto investigativo "Unidades didácticas: una estrategia para la enseñanza del esquema multiplicativo a través de múltiples formas de representación", realizado en la institución educativa El Caimo, sede Santa Ana, referente al macroproyecto DIDMATH del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío.

El aprendizaje de las matemáticas, específicamente del esquema multiplicativo ha sido uno de los procesos educativos con más dificultades para los estudiantes de básica primaria, pues en repetidas ocasiones genera frustración por no comprender los problemas presentados por los maestros. En este sentido, el artículo proporciona información acerca de las implicaciones para la enseñanza de la multiplicación, a partir de la necesidad de usar nuevas estrategias que permitan la construcción propia del aprendizaje por parte de los estudiantes, para lograr una mayor conceptualización de este proceso matemático, por medio de la planificación de actividades interesantes que estén inmersas en su entorno y le permitan diversas formas de representación para que finalmente el estudiante pueda resolver problemas cotidianos con diferentes recursos familiares para él.

De ser así, el uso de diversas estrategias de enseñanza para resolver problemas multiplicativos permite tener en cuenta que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, abriendo la posibilidad de que cada niño demuestre sus competencias, aptitudes, habilidades, entre otras, apropiándose de la estrategia que más se adapta a su propio proceso de aprendizaje; generando así un impacto positivo no solo en su desempeño académico sino en el campo afectivo-emocional.

Palabras claves: Esquema multiplicativo, formas de representación, enseñanza, estrategias, experiencias cotidianas.

Abstract

This article is the final product of the research project "Didactic units: a strategy for teaching the multiplicative scheme through multiple forms of representation", carried out in the educational institution El Caimo, Santa Ana, referring to the DIDMATH macroproject of the Complementary Training Program of the Escuela Normal Superior del Quindío.

The learning of mathematics, specifically the multiplicative scheme has been one of the educational processes with more difficulties for elementary school students, as it repeatedly generates frustration for not understanding the problems presented by teachers. In this sense, the article provides information about the implications for the teaching of multiplication, based on the need to use new strategies that allow the students' own construction of learning, to achieve a greater conceptualization of this mathematical process, through the planning of interesting activities that are

[1] Bachiller académico con profundización en pedagogía de la Escuela Normal Superior del Quindío y docente en formación del Programa de Formación Complementaria Armenia-Quindío, perteneciente al macroproyecto DIDMATH del área de matemáticas. Correo: alejandraayala-06@hotmail.com

[2] Bachiller académico con profundización en pedagogía de la Escuela Normal Superior del Quindío y docente en formación del Programa de Formación Complementaria Armenia-Quindío, perteneciente al macroproyecto DIDMATH del área de matemáticas. Correo: vilunoliver@gmail.com

immersed in their environment and allow various forms of representation so that the student can finally solve everyday problems with different resources familiar to him.

Thus, the use of different teaching strategies to solve multiplicative problems allows taking into account that not all students learn in the same way, opening the possibility for each child to demonstrate their competencies, aptitudes, skills, among others, appropriating the strategy that best suits their own learning process; thus generating a positive impact not only on their academic performance but also in the affective-emotional field.

Keywords: multiplicative scheme, forms of representation, teaching, strategies, everyday experiences.

Introducción

El aprendizaje de la multiplicación conlleva un gran proceso de significación para la construcción conceptual de la multiplicación, por lo cual surge la necesidad de que los maestros recurran a diferentes recursos didácticos para proporcionarle una guía a sus estudiantes de cómo se debe comprender este objeto matemático y por ende mejorar la concepción del aprendizaje de la multiplicación que en repetidas ocasiones prevalece el uso de estrategias uniformes y de mecanización, lo que provoca la poca apropiación de los conceptos matemáticos y genera indiferencia y/o frustración frente al área. A partir de esto, los estudiantes de básica primaria pueden plantearse una perspectiva amplia de cómo se aprenden matemáticas, específicamente la multiplicación, utilizando recursos y métodos diferentes proporcionados por los docentes, que respondan a diversos estilos de aprendizaje, a través de múltiples formas de representación, para darle respuesta a situaciones multiplicativas que serán necesarias en su futura formación académica, haciendo énfasis en la construcción de significado en el proceso de enseñanza de la multiplicación en los estudiantes. En este orden de ideas, uno de los cimientos para la enseñanza del esquema multiplicativo es diseñar unidades didácticas que permitan la construcción de las tablas de multiplicar y del algoritmo de la multiplicación por parte de los estudiantes, dejando atrás aquella errónea concepción de ser un aprendizaje por medio de procesos tradicionales como la memorización mecánica, que produce angustia y presión en los niños durante los primeros grados de básica primaria y genera vacíos en su formación académica posterior al reconocer la importancia del esquema multiplicativo en la construcción de conocimientos matemáticos posteriores como la potenciación, el desarrollo de procesos algebraicos, el análisis y representación de funciones, etc.

Simultáneamente, aprender matemáticas requiere de tiempo y constancia, así que, según la población, las edades, las necesidades de los estudiantes y los estilos de aprendizaje, se debe enseñar paso a paso para lograr cada etapa con éxito. Cabe mencionar que los recursos utilizados y las múltiples formas de representación logran un impacto favorable en cómo los estudiantes perciben las matemáticas y sean más llamativas para ellos, siendo este un aspecto significativo en el campo afectivo-emocional por las bases de aprendizaje brindadas por el docente para el proceso de enseñanza.

En este orden de ideas, el presente artículo describe algunas implicaciones para la enseñanza del esquema multiplicativo y la importancia de las formas de representación como estrategia para la enseñanza de la multiplicación en el aula.

- El esquema multiplicativo y sus implicaciones para la enseñanza.

El esquema multiplicativo es un objeto matemático de vital importancia en el conocimiento matemático de los estudiantes, significa que es la base para el resto de situaciones o expresiones matemáticas que se construyen en el transcurso de la matemática escolar, tanto en básica primaria como en secundaria y media. Al mismo tiempo, es uno de los conocimientos con mayor dificultad en estudiantes de grados 2° y 3°, pues es allí donde se comienza con los conceptos más básicos de la multiplicación para comprender su globalidad. Por esto, se pueden desencadenar sentimientos de rechazo en los estudiantes, pues, así como lo

expone Rico, Sierra y Castro (2000) la educación matemática es un "conjunto de ideas, conocimientos, procesos, actitudes y, en general, de actividades implicadas en la construcción, representación, transmisión y valoración del conocimiento matemático que tienen lugar con carácter intencional" (p.43.). Siendo así, se hace necesario que los docentes tengan en cuenta elementos tales como los recursos más adecuados para propiciar esta enseñanza a los estudiantes, los estilos y ritmos de aprendizaje además de las actividades cotidianas para el diseño de unidades didácticas, con el objetivo de superar obstáculos en el aprendizaje del esquema multiplicativo. De esta manera, los docentes pueden conocer las dificultades y necesidades de cada uno de sus estudiantes, esto implica que el aprendizaje cobre mayor sentido.

Por una parte, las matemáticas deben servir para que los alumnos puedan cuestionar y comprender lo que ven diariamente, es por eso que Godino (2004) plantea que "no podemos proponer los mismos problemas a un matemático, a un adulto, a un adolescente o a un niño, porque sus necesidades son diferentes." (p.26). Por lo tanto, la actividad matemática o los problemas matematizables acompañan a los estudiantes en las actividades diarias, siendo un apoyo en el fortalecimiento del aprendizaje de resolución de problemas por su cercanía a la búsqueda de estrategias. Las capacidades de análisis, comprensión, formulación de hipótesis hacen que los estudiantes aprendan de sus mismos errores y quieran buscar la forma de cumplir con sus objetivos. A partir de estos procesos, el docente brinda ambientes de aprendizaje que integran convivencia, diferentes opiniones, formulación de hipótesis e ideas, trabajo en equipo, el análisis de diferentes problemas, establecer posibles soluciones y herramientas, elementos importantes como aprender de las demás personas y ayudar en la construcción del aprendizaje mutuo.

Por otra parte, cuando un niño se encuentra en el proceso de aprendizaje del esquema multiplicativo implica mucho más que la respuesta mecánica de 3 x 8. Si bien es cierto, las tablas de multiplicar, son parte esencial del esquema multiplicativo, cuyo aprendizaje ha reflejado gran preocupación en los docentes, por el hecho de no saberlas de memoria al instante, es por esto que se debe indagar sobre diversas estrategias para enseñar las tablas por medio de procesos constructivistas.

Además de la base construida desde las tablas de multiplicar, es necesario tener en cuenta que el conocimiento multiplicativo es el resultado de la solución de situaciones multiplicativas que lleven a los estudiantes a la conceptualización del esquema, de acuerdo a sus ritmos y estilos de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar la competencia de resolución de problemas que le será útil tanto en la vida diaria como laboral. Con base en las experiencias propias de los estudiantes, el educador podrá enseñar a multiplicar basándose en el significado de cada término de la multiplicación y cada uno de los conceptos que esta puede representar, pues este objeto matemático es más que una suma de sumandos iguales, que respondería a la adición repetida de la multiplicación, por lo tanto se repite una cantidad de veces un número para encontrar el resultado posteriormente de su sumatoria, además de diferentes situaciones multiplicativas en torno a la resolución de problemas como factor multiplicante, razón, y producto cartesiano. Es decir, aprender a multiplicar no es repetir números sin sentido, es aprender el significado de cada elemento, el qué significa "por" y la palabra "veces" y como esto se puede evidenciar en una situación multiplicativa. Como el siguiente caso: Mateo tiene 4 flores, Juan tiene 11 veces más. ¿cuántas flores tiene Juan? Para resolver esta situación multiplicativa de tipo factor multiplicante, es necesario que los estudiantes distingan el significado del 4 y del 11 en este contexto. Este último indica la cantidad de veces que se repite el 4, pero para encontrar al resultado es más sencillo si la información se invierte, siendo el 11 el número que se repite 4 veces. Por lo tanto, para que la enseñanza sea clara, es necesario tener en cuenta tales significados para representar por medio de dibujos, figuras, objetos o símbolos el problema para su interpretación y solución. Esto exige que el docente encuentre la manera de enseñar a multiplicar a sus estudiantes desde estrategias

didácticas variadas que respondan a los estilos de aprendizaje.

Este tipo de estrategias hacen que el estudiante experimente y aprenda según sus experiencias propias. Al respecto, Lotero-Botero, Andrade-Londoño, y Andrade-Lotero (2011) resaltan la posición de Piaget en la que "el aprendizaje infantil se construye a partir de experiencias propias de los niños y no basándose en explicaciones discursivas de adultos" (p. 41).

En este sentido, la resolución de problemas en el esquema multiplicativo da paso a que los estudiantes generen hipótesis frente a una situación, principalmente si esta se relaciona con su contexto social, pues el proceso de asociación entre lo teórico que se presenta en el aula y lo práctico de las vivencias del día a día se refuerzan entre sí, influyendo ambas en la meta de generar un aprendizaje significativo.
Por otra parte, es necesario recordar que el aprendizaje de la multiplicación requiere de constancia, así que la gran responsabilidad del docente es permitirle al niño aquellas experiencias que enriquezcan su proceso de aprendizaje y capten su interés para ver su progreso reflejado en la resolución de problemas cotidianos por medio del diseño de un plan de mejoramiento que permita las diversas formas de enseñanza y priorice sus aficiones.

Sin embargo, las estrategias tradicionales para enseñar la multiplicación no tenían en cuenta ni los intereses ni los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Actualmente, el objetivo de la enseñanza es implementar diversas formas para que el estudiante aprenda y conozca procesos diferentes que se llevan a cabo para multiplicar, haciendo énfasis en sus fortalezas, es decir, en su estilo de aprendizaje. De ahí la importancia de elaborar unidades didácticas que propongan a los estudiantes diversos métodos para multiplicar, pueden tener un impacto positivo tanto en su aprendizaje como en el campo afectivo emocional. Algunos de estos métodos son: actividades de manipulación con material de conteo para construir las tablas de multiplicar, la multiplicación como arreglo rectangular, la tabla pitagórica, el método Japonés que cuenta los puntos de intersección de líneas dibujadas, los bloques base 10 para construir el algoritmo a partir de la manipulación y noción del valor posicional, el método celosía que consta de multiplicar por medio de una tabla dividida en diagonales y, finalmente, la multiplicación por columnas, que constituye el método tradicional para multiplicar. Estos métodos facilitan diferentes rutas de enseñanza para un aprendizaje diverso y autónomo, que le permita al niño elegir la estrategia que más se adapte a sus capacidades y los encamine a la superación de sus dificultades.

Por consiguiente, el esquema multiplicativo es un objeto matemático de gran relevancia en el proceso académico del estudiante que dependiendo las estrategias utilizadas para su enseñanza por medio de múltiples formas adquieren un sentido en la vida cotidiana de los estudiantes. En este proceso académico cada uno podrá llegar a un mismo resultado de diversas maneras, respondiendo a sus conocimientos previos, habilidades, capacidades, etc. Esto tiene implicaciones en el proceso de planificación de unidades didácticas implementando las formas de representación, las cuáles beneficiarán los conocimientos y crearán un fortalecimiento en el campo afectivo-emocional de cada alumno.

- Las formas de representación como estrategia para la enseñanza de la multiplicación en el aula.

En el aula de clase existen una variedad de estrategias llevadas a cabo por los docentes para orientar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje matemático de acuerdo a las metas planteadas. Para aprender de formas diferentes, tal como se propuso con anterioridad, se requiere de formas de representación que permitan que el estudiante transfiera conocimientos matemáticos a sus vivencias diarias, por medio de manipulación de objetos de uso cotidiano, dibujos e imágenes para ilustrar diferentes situaciones y por último símbolos. En este sentido, se toma en cuenta la postura de Brunner en la que exponen tres tipos de representación: "enactiva (objetos y acciones), icónica (dibujos e imágenes mentales) y simbólica

(números en el caso de las matemáticas), y éstas tienen un efecto profundo en la vida intelectual de los individuos" (Gómez-López, 1997, p.33). Se aclara que estas formas de representación se dan en un proceso continuo y secuencial, es decir, su orden implica que la enseñanza para los estudiantes sea una transición que inicia desde la parte más significativa como la manipulación, hasta la representación simbólica que es el último proceso, pues ya podrá seguir una transición de una representación a otra para la realización de un ejercicio multiplicativo de acuerdo a como su estilo de aprendizaje se adapte a las formas de representación en su proceso de enseñanza.

Para profundizar en estas formas de representación para la enseñanza del esquema multiplicativo, lo enactivo se refiere al material manipulativo que le brinda al estudiante la oportunidad de explorar con recursos tangibles para transferir sus conocimientos previos a una representación visual por medio de imágenes o por la construcción de arreglos rectangulares llegará al mismo resultado obtenido desde lo enactivo; por último, se da lugar a las representaciones simbólicas las cuales son direccionadas hacia el resultado de una operación matemática utilizando exclusivamente números, y es al finalizar este proceso de transición entre diversas representaciones cuando los alumnos evidencian que no hay una sola ruta para llegar a un mismo resultado. Esta diversidad de rutas que proporcionan las múltiples representaciones posibilita que el estudiante sea autónomo y protagonista de su aprendizaje, además de exponer libremente sus pensamientos, posturas, toma de decisiones entre otros.

Por consiguiente, las formas de representación se adaptan a diversos estilos de aprendizaje, haciendo posible que cada estudiante perciba la información mediante diferentes canales, y asimile mejor aquellas que se adaptan a su forma de aprender: por ejemplo, las representaciones enactivas privilegian la manipulación, beneficiando un estilo de aprendizaje kinestésico; las representaciones pictóricas a través de imágenes favorecen el aprendizaje visual. Es por esto que el docente debe demostrarle al estudiante que aprender a multiplicar no tiene que ser un proceso frustrante sino variado e interesante, que despierte la curiosidad de los estudiantes por conocer las diversas formas en las que se puede multiplicar y aplicar dichas multiplicaciones en problemas presentados, tales como multiplicar utilizando recursos didácticos que se encuentren en las instituciones como fichas, bloques, granos, piedras, etc., luego aprender a multiplicar dibujando arreglos o líneas, para comprender posteriormente cómo representar simbólicamente estas expresiones matemáticas conocidas tradicionalmente como la multiplicación escrita. Esto da a entender que el docente como guía de enseñanza debe brindar espacios significativos que se adapten a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, a partir de múltiples métodos y representaciones.

Conclusiones

Indiscutiblemente, se debe tener en cuenta la importancia de orientar a los estudiantes hacia la construcción de su propio conocimiento siendo incluyentes con sus capacidades actuales, sus estilos para aprender; haciendo uso de formas de representación para que los estudiantes de básica primaria puedan también reconocer sus habilidades y potenciarlas.

Con lo dicho anteriormente se puede llegar a un punto de unión sobre las estrategias de enseñanza en el aula, y es que las múltiples formas de representación guiadas por el docente le brindan al niño un sustento emocional en su estilo y ritmo de aprendizaje, pues son estas formas de representación un campo de posibilidades que brindan un mismo aprendizaje de diferentes maneras, es por esto que el educador tiene la tarea principal de conocer las preferencias que tenga su alumno a la hora de aprender, aplicando los elementos más importantes para diseñar unidades didácticas como la enseñanza de la multiplicación a través de diferentes métodos interesantes que lleven al niño al hacer y no a la repetición mecánica. Sin embargo, se considera que los métodos para la enseñanza de la multiplicación deberían ser investigados desde el campo afectivo-emocional y su gran impacto en el aprendizaje del esquema multiplicativo además de la didáctica de las matemáticas.

Bibliografía

Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Granada, Recuperado de https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf

Gómez, L. (1997). La enseñanza de las matemáticas desde la perspectiva sociocultural del desarrollo cognitivo. México: ITESO. Recuperado de https://rei.iteso.mx/handle/11117/221

Lotero, L., Andrade, E., y Andrade, L. (2011). La crisis de la multiplicación: Una propuesta para la estructuración conceptual. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, volumen (2), 38-64. Recuperado de https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys2.especial.2011.03

Rico, L. (2012). Aproximación a la investigación en didáctica de la matemática (Tesis doctoral). Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/1986/1/Rico_Avances.pdf