

Revista de Investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira

Vol. 19. Núm. 1 (enero-junio) 2024

miradas / Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira / Pereira - Colombia
Volumen 19. Número 1. pp 1 - 224 / Enero-junio 2024 / ISSN digital N° 2539-3812



Publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira orientada a divulgar la producción intelectual resultado de los diversos proyectos de investigación realizados por los académicos que trabajan en el área de la relación comunicación y cultura, pedagogía y educación en contextos. Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y comunidad académica en general en el ámbito local, regional, nacional e internacional. La universidad Tecnológica de Pereira, sus directivas, el editor y los comités editorial y científico no se hacen responsables por lo que digan u omitan los artículos aquí presentados en relación con enfoques ideológicos, políticos o de otro tipo. Los autores son los directos responsables del contenido de sus artículos.

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

Revista de Investigación **Miradas**

ISSN-e: 2539-3812 | Vol. 19, Núm. 1 (enero-junio) de 2024



Licencia Creative Commons Atribución/
Reconocimiento-NoComercial-
SinDerivados 4.0 Internacional — CC
BY-NC-ND 4.0.

<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas>

Contacto: miradas@utp.edu.co

Directora

Martha Lucía Izquierdo Barrera
Universidad Tecnológica de Pereira

Asistente editorial

Erika Betancourt Urrea

Corrección de estilo

Erika Betancourt Urrea

Diagramación

Michael Stiven Valencia Villa

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas - Colombia

Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional de Colombia

Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas - Colombia

Dra. María José Codina Felip
Universidad de Valencia - España

Dra. Purificación Cruz Cruz
Universidad de Castilla La Mancha - España

Dr. Francisco José del Pozo Serrano
Universidad Nacional de Educación a Distancia - España

Dr. Jair Eduardo Restrepo Pineda
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Colombia

Mg. Julián David Castañeda Muñoz
Corporación Universitaria Minuto de Dios - Colombia

Mg. Andrés Mauricio Hernández Carvajal
Universidad del Quindío - Colombia

Comité científico internacional

Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara - México

Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla - España

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. Juan Carlos Siurana Aparisi
Universidad de Valencia - España

Comité científico nacional

Dra. Liliana del Bastro Sandoval
Universidad del Tolima
Dr. Alberto Forero Santo
Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales)

Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de America Latina

Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Comité técnico

Ing. Ángela Vivas
Sección de Desarrollo y Administración
Web Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE
Universidad Tecnológica de Pereira

Sello Editorial UTP

Luis Miguel Vargas

Vicerrectora de Investigaciones, Innovación y Extensión

Martha Leonor Marulanda Ángel

Miradas es una publicación financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Pares evaluadores en este número

Daniella Rodriguez Molina | *Corporación Educativa del Litoral*

Rita Elizabeth Soto Sánchez | *Universidad de Guadalajara*

José Ramón Zavala Ramírez | *Colegio Iberoamericano de Investigación en Psicología y Educación AC*

Luis Alonso Hagelsieb Dórame | *Universidad de Sonora campus Nogales*

Héctor Libreros Cortez | *Universidad Anáhuac Veracruz*

Carlos Alberto Mayora Pernía | *Universidad del Valle*

Francisco Esteban Montahuano Ortega | *Instituto Nacional De Evaluación Educativa Ineval*

Francisco Alonso Esquivel | *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Gregorio Sánchez Oropeza | *Lotería Nacional*

Bryan Alonso Ramos Mendias | *Universidad Autónoma de Baja California*

Brisol García García | *Universidad Politécnica de Quintana Roo*

Perla Ileana Hernández López | *Colegio de Tlaxcala A.C.*

Miguel Ángel Puentes Castro | *Universidad Tecnológica de Pereira*

Alejandro Fernández Benavides | *Universidad del Valle*

Lina Rocío Briceño | *Universidad Católica del Norte*

María Dolores Huizar Contreras | *Universidad de Guadalajara*

Willy Saavedra Villacrez | *Universidad San Ignacio de Loyola*

Santiago López Delacruz | *Universidad de la República Oriental de Uruguay*

Claudia Cecilia Flores Pérez | *Universidad Autónoma de Zacatecas*

Florentino Silva Becerra | *Universidad de Guadalajara*

Ernesto Fajardo Pasacagaza | *Universidad Santo Tomás*

Oswaldo Mateo Berrones Berrones | *Fundación de Waal Ecuador*

John Jairo Quitian Murcia | *Universidad La Gran Colombia*

Nansi Ysabel García García | *Universidad de Guadalajara*

Victoria Diaz Reyes | *Universidad de la República Oriental de Uruguay*

Adán Aragón Moreno | *Secretaría de Bienestar Delegación Puebla (Gobierno de México)*

Contenido

Editorial.....1

Educación propia del pueblo nasa: tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural

Manuel Alejandro Cardona Orozco.....1

Breve esbozo histórico sobre el ciberacoso como nueva forma de violencia en la era digital

Mileidy García Plá.....27

Cuerpos y voces de mujeres en contextos de violencia armada: memoria intergeneracional de infancias

Mary Luz Marín Posada, Valeria Londoño Rojas, Valeria Tobón Ortiz, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez y Milena Marín Mejía.....41

Use of L1 in the higher education L2 classroom

María de Los Ángeles Mendoza.....62

La reconfiguración educativa de YouTube: un análisis crítico del caso Mi Aula

Lucila Dughera y Agostina Dolcemáscolo.....80

Apostándole al arte como fundamento de las apuestas lúdico-pedagógicas: Un camino hacia la inclusión y el fortalecimiento de la equidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Mayra Alejandra Guevara Lasso, Juan Guillermo Joyola y Briyit Brisbana Aguas.....107

Reflections on lifelong learning in english as a foreign language learning: A case study in a colombian university corporation

Juan Habib Bendeck Soto y Jairo León Cardona Jiménez.....130

La experimentación pedagógica como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico en la sede Institucional Unión Victoria

Santos Alexander Cabezas Caicedo.....157

Estudio de caso para evaluar aspectos de legalidad y seguridad del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones a través de una herramienta tecnológica tipo APK

Julián Enrique Barrero García, Mónica Estefanía Hernández García y Santiago Cortes Fernández.....180

Reflexiones sobre el rol del ayudante alumno en el Taller de Arquitectura

Sofía Mercedes López Caminos, Cristian Gonzalo Sguario, María Guillermina Sánchez y Federico Ariel Vives.....198

Vida simbólica, cultura, lenguaje y discursos en las organizaciones

Eduardo Daniel Vázquez Pérez.....215



Editorial

En un mundo en constante evolución y transformación, la educación y la comunicación desempeñan un papel fundamental en la construcción de sociedades más inclusivas, colaborativas y equitativas. Es por esto por lo que hoy es un gusto presentarles a nuestros lectores en nuevo número de la Revista Miradas. Una edición enriquecedora que crea un diálogo entre profesionales e investigadores, apasionados todos por potenciar saberes que den pie a la construcción de un mejor y comprometedor futuro, queriendo forjar intereses colectivos entre nuestros lectores.

En primera instancia, se encontrará el artículo denominado, Educación propia del pueblo nasa: tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural, dicho artículo es una investigación cualitativa que se centró en analizar las tensiones entre las propuestas educativas estatales e indígenas, especialmente en relación con la educación propia del pueblo Nasa y su organismo representativo. Utilizando una metodología basada en la teoría crítica del currículo de Giroux y una matriz comparativa, se identificaron y analizaron las tensiones más significativas entre ambas propuestas educativas.

El segundo artículo titulado, Breve esbozo histórico sobre el ciberacoso como nueva forma de violencia en la era digital, en el se abordan antecedentes históricos que han determinado el origen y primeras manifestaciones del acoso digital como forma de violencia, siendo necesario visualizar los aspectos evolutivos de fenómenos concatenados a este que han permitido la aparición y desarrollo del ciberacoso como una modalidad más contemporánea de causar daño en el ámbito de las relaciones interpersonales.

En tercer lugar, se encuentra el artículo titulado, Cuerpos y voces de mujeres en contextos de violencia armada: memoria intergeneracional de infancias, la cual permitió realizar una investigación que profundizó en la reflexión acerca de las implicaciones que tiene para mujeres, de distintas generaciones, ser o haber sido niñas en entornos marcados por la violencia armada, en este caso, en la Comuna 2 de Medellín - Santa Cruz. Se destaca la imperiosa necesidad de comprender las experiencias a través de relatos de la memoria como potencial de resistencia y referente para el desarrollo de acciones pedagógicas con las generaciones del presente, especialmente con las niñas.



El cuarto artículo llamado, *Use of L1 in the higher education L2 classroom*, relaciona sobre como el uso de la L1 en el aula es un problema al que todos los profesores de inglés como segunda lengua (L2) se han enfrentado porque no está claro cuándo y cómo utilizar la primera lengua al enseñar una L2. Esta investigación descriptiva pretende determinar cómo y cuándo los profesores de educación superior utilizan la primera lengua cuando enseñan inglés como L2.

Un caso particular se encuentra en el quinto artículo titulado, *La reconfiguración educativa de YouTube: un análisis crítico del caso Mi Aula*, dicha investigación lo que pretendió fue abordar el proceso de reconfiguración y creciente legitimación de la plataforma de videos YouTube en el ámbito educativo, atendiendo a diversos aspectos críticos de este fenómeno, y enmarcando este último en el avance de la IEG y la consecuente plataformización de la educación. Así, a partir de retomar los principales atributos que la literatura adjudica al uso de esta plataforma en la educación, se discute sobre las implicancias de estos supuestos beneficios, sobre todo en la educación formal, a partir de analizar el caso Mi Aula, canal producto de la alianza entre dicha plataforma y la UNESCO.

Destacando un proceso educativo se encuentra el sexto, denominado, *Apostándole al arte como fundamento de las apuestas lúdico-pedagógicas: Un camino hacia la inclusión y el fortalecimiento de la equidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, aplicado específicamente ámbito educativo, más puntualmente en el sector rural, ya que este ha visto seriamente afectado por un sistema educativo que los rige a todos por igual, pero que desafortunadamente no garantiza una educación con los mismos beneficios para todos y todas, desde el reconocimiento de la diversidad y la equidad como pilares en el accionar docente e institucional. La apuesta investigativa nace entonces desde el interés por fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes en edades de seis a ocho años que presentan dificultades del aprendizaje de la Institución educativa rural El Poblado del Municipio de Puerto Asís, a través de la guía lúdico-pedagógica *EquiGuía*, buscando favorecer así, la equidad educativa.

Articulando el uso del inglés como lengua extranjera, se encuentra el séptimo artículo titulado *Reflections on lifelong learning in english as a foreign language learning: a case study in a colombian university corporation*, el cual busca dar a entender como el aprender una lengua extranjera requiere un esfuerzo significativo en varias universidades, lo que lleva a los estudiantes a verlo como una actividad educativa que dura toda la vida. Sin embargo, los alumnos no siempre lo ven así y no parecen estar preparados para ese enfoque. Por lo tanto, es relevante identificar qué



orientaciones guían el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) y determinar su comprensión del desarrollo y adquisición del lenguaje a través del concepto de Lifelong Learning (LLL). Este estudio utilizó el cuestionario de aprendizaje permanente de Jean Proulx para evaluar el nivel de aprendizaje permanente entre estudiantes en diferentes modalidades de aprendizaje del idioma inglés en una universidad privada; el instrumento se ajustó con componentes enfocados en EFL (inglés como lengua extranjera).

Continuando con el tema educativo, La experimentación pedagógica como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico en la sede Institucional Unión Victoria, es un estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico. Es un estudio que se realiza con setenta y tres estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la IE Iberia, sede Unión Victoria del Distrito de San Andrés de Tumaco; con el objetivo de implementar la estrategia en la enseñanza de las ciencias naturales y desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes. La metodología de trabajo se sustenta en la investigación-acción-participación, sobre la base del método científico. Los resultados obtenidos demuestran que se fortalece el trabajo cooperativo, se propicia la estimulación del pensamiento crítico, así como la motivación académica, el respeto a los compañeros y sus ideas. Los estudiantes asumen con mayor responsabilidad las tareas asignadas.

El Estudio de caso para evaluar aspectos de legalidad y seguridad del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones a través de una herramienta tecnológica tipo APK, tiene como finalidad presentar el estudio de caso que se realizó para evaluar los aspectos de legalidad y seguridad del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones, a través de una herramienta tecnológica tipo APK. La metodología que se utilizó es cualitativa, tomando como técnica de investigación el estudio de caso acompañado de instrumentos como la entrevista, análisis documental y la encuesta. Generando resultados que permiten identificar los aspectos que requiere documentar el comandante en el área de operaciones, teniendo presente que dicho proceso se lleva de manera manual.

El décimo artículo titulado, Reflexiones sobre el rol del ayudante alumno en el Taller de Arquitectura se abordan algunas reflexiones relacionadas a sus funciones propias y atribuidas, ubicando en el ámbito del Taller de Arquitectura materia inicial del área proyectual de la carrera de

Arquitectura y Urbanismo. Se adopta una metodología cualitativa auto etnográfica con técnica principal de observación participante, centrada en la postura del ayudante alumno como sujeto activo en su formación inicial en docencia que analiza, selecciona y filtra los distintos accionares de cada uno de los participantes de la asignatura, reconociendo de manera crítica las diversas miradas y exigencias que yacen a su rol.

Como artículo de cierre, se encuentra el décimo primer artículo titulado, Vida simbólica, cultura, lenguaje y discursos en las organizaciones, el cual aborda el tema de vida simbólica, cultura, lenguaje y discursos en el interior de las organizaciones. No obstante, es oportuno señalar que el análisis que se desarrolla no gira en torno al paradigma puramente positivo, sino que es de carácter crítico con el cual se puede analizar a las organizaciones desde la complejidad en la que se encuentran inmersas. La vida simbólica, cultural, el lenguaje y los discursos juegan un papel crucial en las organizaciones, dado que son estos aspectos de corte subjetivo los que permiten que las organizaciones puedan ser funcionales, lleguen a concretar sus objetivos, y, al mismo tiempo, sean capaces de mantenerse en la sociedad.

La educación y la comunicación son pilares fundamentales para el desarrollo humano y social, y más en un mundo que está cada más interconectada. La Revista Miradas, tiene como objetivo seguir explorando, y promoviendo prácticas innovadoras que impulsen el aprendizaje significativo, por lo cual este número trae para nuestros lectores una amplia gama de información, con el fin de que se pueda revisar la educación desde diferentes perspectivas en el ámbito social.

Agradecemos a nuestros lectores, colaborades y comunidad académica por el apoyo, el compromiso, y la contribución en un espacio tan valioso de reflexión y crecimiento conjunto entre investigadores, evaluadores, y autores. Su participación constante enriquece nuestro trabajo y fortalece los lazos de nuestra comunidad académica.

Dra. Martha Lucía Izquierdo Barrera

Directora Revista Miradas

Educación propia del pueblo nasa: tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural

Own education of the nasa people: tensions and disagreements against the ethno-educational model adopted by the colombian state to address ethnic-cultural diversity

Recibido: 2 de agosto de 2023
Aceptado: 21 de marzo de 2024
DOI: [10.22517/25393812.25667](https://doi.org/10.22517/25393812.25667)
pp. 1-26

Como citar este artículo APA7:

Cardona, M. (2024). Educación propia del pueblo nasa: tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural. *Revista Miradas*, 19(1), 1-26.

 **Manuel Alejandro Cardona Orozco***
alejandrocardonaa123@hotmail.com

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle. Candidato a grado en la maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. Experiencia en docencia en instituciones educativas y, también, en el desarrollo de proyectos de desarrollo comunitario desde la parte pedagógica. Miembro de la Fundación Yunka Wasi.



Resumen

Este artículo se deriva de una investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar. En él, se busca establecer en qué consisten las tensiones entre la propuesta de etnoeducación adoptada por el Estado colombiano y la educación propia intercultural desarrollada e implementada por los indígenas del pueblo Nasa. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo crítico en la búsqueda de potenciar los saberes colectivos. Para recuperar la información, se utilizaron tres técnicas: 1) Entrevistas semiestructuradas con personas vinculadas a procesos de educación propia, 2) Notas de campo e informes laborales del investigador durante su participación en comunidades Nasa, y 3) Revisión de la producción bibliográfica realizada por las organizaciones indígenas, así como tesis y artículos académicos. Posteriormente, se realizó un análisis documental a partir de categorías que emergieron de la propia investigación y se desarrolló una interpretación crítica de la misma con participación parcial de las personas entrevistadas. De esta manera, los resultados de la investigación señalan que las tensiones entre la propuesta de educación propia y la etnoeducación se expresan en tres niveles: i) Participación, ii) Administración, y iii) Acuerdos incumplidos.

Palabras clave: Interculturalidad, etnoeducación, diálogo intercultural, educación propia intercultural bilingüe.

Abstract

This article derives from research conducted within the framework of the Master's in Latin American Studies at the Universidad Andina Simón Bolívar. It aims to establish the tensions between the ethnoeducation proposal adopted by the Colombian State and the intercultural education developed and implemented by the Nasa indigenous people. Methodologically, a critical qualitative approach was adopted to enhance collective knowledge. Three techniques were used to gather information: 1) semi-structured interviews with individuals involved in indigenous education processes, 2) field notes and work reports from the researcher during their participation in Nasa communities, and 3) a review of bibliographic production by indigenous organizations, as well as academic theses and articles. Subsequently, a documentary analysis was performed based on categories emerging from the research itself, and a critical interpretation was developed with partial participation from the interviewees. The research results indicate that tensions between the indigenous education proposal and ethnoeducation manifest at three levels: i) participation, ii) administration, and iii) unmet agreements.

Keywords: Interculturality, Ethnoeducation, Intercultural Dialogue, Intercultural Bilingual Indigenous Education.

Introducción

La educación propia del pueblo originario Nasa es un proyecto educativo pertinente al contexto indígena. Este proyecto, implementado por ellos de manera parcialmente autónoma desde una perspectiva intercultural y bilingüe, es resultado del esfuerzo adelantado por el Consejo Regional Indígena del Norte del Cauca (CRIC) desde 1971. Este proceso se ha fortalecido mediante la implementación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) hace poco más de treinta años y, a partir de 2010, con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Lo anterior da cuenta de un ejercicio de autodeterminación y de lucha política y cultural, posicionándose como contrario a los intereses estatales y gubernamentales.

La etnoeducación en Colombia tuvo su origen en los años ochenta como un proyecto político-educativo para regular las experiencias educativas de las organizaciones indígenas. Fue en 1991 cuando Colombia fue reconocido como un país pluriétnico y multicultural, lo que marcó un cambio legal hacia una sociedad que reconoce la diversidad étnica. En 1994, la Ley 115 estableció el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y promueva su identidad cultural (Congreso de Colombia, 1994). Esta ley definió la etnoeducación y estableció sus principios y objetivos, que incluyen fortalecer la identidad, el conocimiento, la socialización, la protección y el uso adecuado de la naturaleza, así como las prácticas y sistemas comunitarios de organización. También se promovió el uso de las lenguas vernáculas, la formación docente y la investigación en todos los aspectos de la cultura. En 1995, se emitieron un nuevo decreto y una directiva ministerial para regular la implementación de la Ley 115 de 1994 y garantizar el desarrollo de la propuesta etnoeducativa (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

La existencia de una educación propia que se construye, implementa y se financia mediante recursos mixtos provenientes del Estado y la cooperación internacional de la Unión Europea —que los pueblos originarios en cabeza del CRIC administran— y, a la vez, se concibe como un instrumento de defensa cultural y lucha política, evidencia una fuerte tensión, y también una alternativa, con relación al modelo de educación oficial/estatal en Colombia y su propuesta de etnoeducación que los indígenas Nasa, parcialmente, rechazan.

Tal tensión resulta problemática, pues expresa, en su sentido más amplio, la incapacidad del Estado colombiano en relación con el cumplimiento y la garantía de derechos consti-



tucionales a pueblos originarios y afrodescendientes. Sin embargo, al examinar detenidamente, expresa la pugna de dos proyectos culturales diferentes: de una parte, el sistema educativo indígena propio, pensado y desarrollado como instrumento de defensa cultural y lucha política; y de otra, la propuesta de etnoeducación del Ministerio de Educación de Colombia para pueblos indígenas que intenta concertar/negociar con estos en un espacio denominado Contcepi (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la educación de los Pueblos Indígenas), (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En relación con esta tensión entre sistemas educativos propios y oficiales/estatales, resulta interesante responder las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los preceptos conceptuales, culturales e históricos que dan fundamento a la educación propia del pueblo originario Nasa y sus instituciones Consejo Regional Indígena del Cauca-Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca?, ¿cómo entienden la interculturalidad?, ¿cuál es la oferta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la educación de los pueblos indígenas?, ¿cuáles son los elementos de afinidad o diferencia entre ambas propuestas? Resolver estos interrogantes constituye el ejercicio de investigación que se propone desarrollar para intentar responder la pregunta central de este trabajo: ¿Cuál es el elemento central de la tensión entre las propuestas educativas del CRIC-ACIN del pueblo Nasa y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el desarrollo de los procesos de formación del pueblo originario Nasa?

Contexto

Aspectos Generales Del Pueblo Nasa

En Colombia existen más de 82 grupos indígenas que preservan sus lenguas autóctonas, tradiciones culturales y prácticas ancestrales; si bien los indígenas colombianos son el 4.4 % del total de la población, la dinámica de sus luchas, especialmente en el Cauca, muestra la intención de convertirse en un actor relevante de la sociedad colombiana.

Los Nasa, en su mayoría, se ubican geográficamente al sur de la cordillera de los Andes, en la región conocida como Tierra Adentro, específicamente entre los departamentos de Huila y Cauca. Además, tienen presencia en otras regiones como en la cordillera Central.



Arango y Sánchez (2014) clasifican los resguardos Nasa de acuerdo a las regiones y departamentos donde se encuentran ubicados de la siguiente manera:

- En Huila: Resguardos de La Gaitana, La Gabriela, Bache y La Reforma
- En Tolima: Resguardo de Gaitana, municipio de Planadas y en las comunidades de Las Mercedes y Río Blanco, en el municipio de Río Blanco
- En Putumayo: Resguardos de La Cristalina, San Luis, Juanambú, Campo Alegre y Villa Hermosa; además de los asentamientos de Agua Blanca, Simón Bolívar, La Italia, La Venada, Palmeras y Argelia
- En Meta: Jurisdicción de los municipios de Mesetas y La Uribe, Resguardos de Páez de Villa Lucía y Ondas del Cofre
- En Caquetá: Resguardos de La Esperanza, Liberia, Altamira, La Seriada, El Guayabal, Nasa Kiwe, El Portal, Las Brisas y los asentamientos de La Palestina y Veracruz (Arango & Sánchez, 2014).

Los territorios que habitan los Nasa en el Departamento del Cauca tienden a ser pendientes escarpadas, lo cual dificulta el acceso y los deja en una condición de sobrevivencia, debido a las lluvias y catástrofes naturales. Viven en setenta y dos resguardos en una extensión de tierras de más de 1 300 km². Además, se considera que son el segundo pueblo indígena más grande de Colombia (Arango & Sánchez, 2014).

El Nasayuwe, su lengua natal, es considerada la columna vertebral de su sistema cultural. Es estimada como la lengua originaria más importante de Colombia en relación con el número de hablantes que ostenta, aproximadamente ochenta mil. La supervivencia de dicha lengua, pese a su alto número de hablantes, está en riesgo desde la conquista con el proceso de evangelización y castellanización (Arango & Sánchez, 2014).

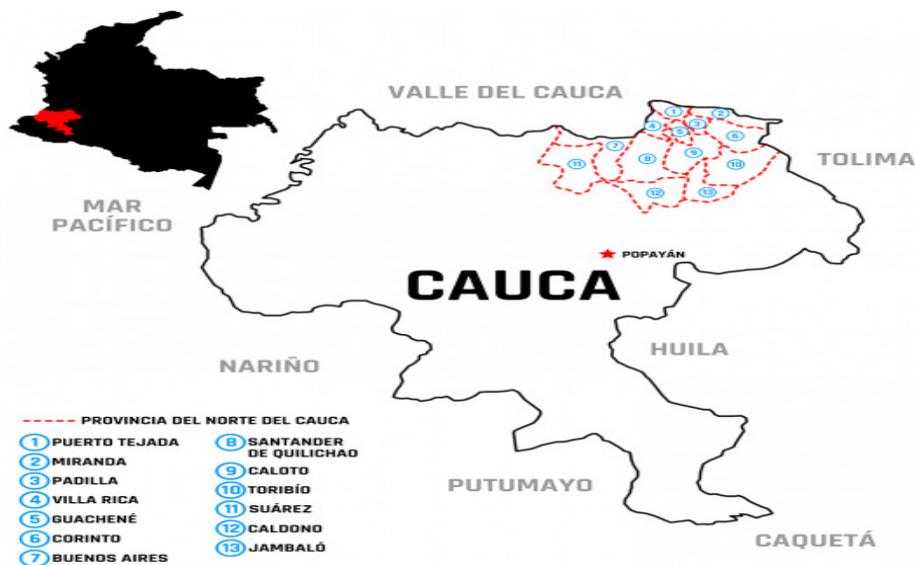
La identidad del pueblo Nasa se configura como un entrelazado de historia, cultura y resistencia arraigado profundamente en su territorio ancestral del Cauca. Esta identidad se expresa a través de la defensa de su lengua nativa, el Nasayuwe, y la revitalización de prácticas ancestrales que han sido transmitidas a lo largo de generaciones. Más allá de una simple preservación cultural, la identidad Nasa se fortalece mediante su sistema educativo propio, que no solo busca transmitir conocimientos, sino también consolidar un sentido de pertenencia

y autonomía frente a las influencias externas. Este proceso educativo se convierte así en un vehículo crucial para afirmar su lugar en el mundo contemporáneo, enriqueciendo constantemente su cosmovisión y adaptando tradiciones a nuevos contextos, mientras se mantienen firmes en sus principios de solidaridad comunitaria y respeto por la naturaleza.

Su organización comunitaria y política se relaciona con las figuras coloniales del resguardo y el cabildo, el primero entendido como la unidad política básica de la población indígena, y el segundo, como las instituciones políticas que rigen de manera democrática los destinos de la comunidad mediante la realización comunitaria de los planes de vida. Estos últimos se entienden como derroteros contruidos colectivamente para el desarrollo y bienestar de la comunidad.

Figura 1

Mapa específico de territorios indígenas Nasa en el Departamento del Cauca.



Nota. Dane 2016

De acuerdo con Archila y González (2010), en el departamento de Cauca conviven diversas etnias indígenas, a saber: nasas (antes designados paéces), guámbianos, coconucos, yanaco-

nas, guanacas, pubenenses, toloroes, embera-siapiadaras e ingas. Siendo la etnia Nasa la más numerosa con cerca de 112 000 integrantes, se proyecta al sur del departamento del Valle y el occidente del Huila, es decir, en el suroccidente colombiano. Frente a esto, Archila (2010) afirma que “el movimiento indígena caucano es muy heterogéneo, alberga distinciones étnicas, para no hablar de las ideológicas y políticas o las básicas entre terrazgueros –sin tierra– y comuneros –pertenecientes a resguardos” (Archila & Gonzales, 2010, p. 15), lo cual da cuenta de la diversidad de identidades y posturas que confluyen en el CRIC. Toda vez que las identidades son una construcción, se resalta el cambio del movimiento indígena, profundizando en el énfasis identitario, pasando de la clase a la etnia, recordando que la primera hacía alusión a su paso por la ANUC (Archila & Gonzales, 2010).

Marco Teórico

Diálogo Intercultural

El filósofo latinoamericano Enrique Dussel propone la deconstrucción del eurocentrismo y la reinterpretación de la historia desde su filosofía de la liberación. Según él, la modernidad es dual: por una parte, presenta un concepto emancipador racional que es posible afirmar y subsumir; por otra parte, es un “mito irracional” de justificación de la violencia que es preciso negar y superar (Dussel, 1994, p. 6).

La modernidad, según Dussel (1994), empieza en 1492 con el descubrimiento de América, aunque su gestación fue en Europa. Dussel afirma que la modernidad nació cuando Europa pudo confrontarse con “el otro” y controlarlo, vencerlo y violentarlo. En consecuencia, negaron y encubrieron la “otredad” de los pueblos originarios que encontraron en el proceso de dominación por conquista que adelantaron en el continente americano. Esta negación histórica de las culturas en América y la imposición de una cultura que lleva más de 500 años son signos del eurocentrismo.

Por otra parte, Nieves (2018) interpreta la propuesta dusseliana de la filosofía de la liberación como la inclusión de sabidurías excluidas por la modernidad, buscando recuperar valores minusvalorados para iniciar un proceso de liberación e interculturalidad. Según Nieves, esto va más allá de la descolonización, enfatizando la defensa de una ética universal en función de la vida.



Dussel concibe la Ética de la Liberación y la Ética crítica como conceptos equiparables, basándose en la idea de G. Lukács de que lo crítico implica recuperar la alteridad del “Otro” como distinto del sistema que lo cosifica y lo somete a una voluntad de poder. Para Dussel (2014), la ética es una dimensión esencial de la existencia humana y toda acción es ética, ya que busca afirmar la vida humana. Resumiendo, se puede decir que la imposición cultural de una cultura dominante que niega y encubre las otredades plantea un problema ético filosófico al negar la vida humana y al imponer un único modo de ser.

Frente a esto, se propone un diálogo intercultural entre los excluidos del sistema, como los pueblos del Sur y los árabes, para construir una verdadera liberación (Dussel, 2005). La transmodernidad e interculturalidad son claves en la propuesta dusseliana para la relación armónica entre culturas distintas.

Interculturalidad Y Educación

Según Walsh (2010), la Interculturalidad es un proyecto descolonizador, el cual propende por qué desaparezca toda desigualdad entre culturas. Ello no implica eliminar el carácter siempre conflictivo de las relaciones entre culturas, sino actuar sobre las estructuras, instituciones y relaciones que producen la diferencia como desigualdad y tratar de construir puentes de interrelación entre culturas.

Además, Walsh clasifica la interculturalidad en dos grupos: *funcional al estado* y *crítica o descolonizadora*, siendo esta última una perspectiva transformadora y creadora; además señala que la educación intercultural en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (Walsh 2010).

También describe la trayectoria del uso de la interculturalidad en la educación y las políticas educativas, destacando dos ejes de cambio, identificados por Walsh como *desarrollo humano integral* y *educación universal*. Finalmente, se discute el concepto de interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, relacio-

nado con las luchas de las comunidades por la cultura y la identidad.

En tal sentido, se propone el reconocimiento de las culturas en un escenario de diálogo y construcción del conocimiento, incentivando una apropiación de los involucrados en dicho diálogo, por lo que da como resultado en una apuesta política que tiene como principales referentes a los grupos étnicos, especialmente los indígenas que han reclamado a través de su cosmovisión la implementación de una educación propia.

Educación Propia E Intercultural Desde El Pueblo Nasa

La educación propia, desarrollada por las comunidades indígenas Nasa en el departamento del Cauca, es una construcción dinámica y flexible que se basa en su cosmovisión y en la relación con la naturaleza. Según Vitonás (2010), la educación propia para los Nasa implica incluir y asociar los contenidos de la naturaleza y el cosmos a través de prácticas culturales y rituales para obtener fuerza, armonía, inteligencia, habilidades y sentido comunitario.

La educación propia de los Nasa se ha construido a lo largo de más de cincuenta años en oposición al modelo de educación oficial que buscaba la desindianización y castellanización. Está fundamentada en una comprensión no instrumental de la naturaleza, donde el hombre es parte de ella y no separado. De esta manera, fundamentan su educación propia en una *espiritualidad profunda*, en la cual la naturaleza resulta la guía primera, la que brinda la razón y la función que debe seguir cada uno y la comunidad.

La educación propia de los Nasa se desarrolla de acuerdo con las definiciones colectivas y se basa en pedagogías comunitarias, que recuperan métodos de enseñanza ancestrales. Ha sido un proceso de lucha por parte de las comunidades indígenas en Colombia durante alrededor de sesenta años para fortalecer su cultura y autonomía educativa. El modelo de educación propia de los Nasa busca fortalecer la creación y recreación de espacios y saberes basados en encuentros y reencuentros de su cultura e historia. En la práctica, se busca conformar un equipo de trabajo con maestros y defensores de la lengua nativa, con experiencia en trabajo colaborativo e interdisciplinario en áreas como antropología, psicología y medicina tradicional.



La educación propia de los Nasa se entronca en los procesos de liberación de la población indígena y se fundamenta en sus tradiciones y autodeterminación de los planes de vida definidos de manera colectiva. Se considera un espacio de reapropiación y recreación de la cultura. Hoy en día, muchas comunidades indígenas y campesinas en Colombia están adoptando sistemas de educación propia que vinculan la cultura y los planes de vida desde las organizaciones comunitarias indígenas. Se busca construir un nuevo proyecto educativo que incluya componentes pedagógicos, político-organizativos y administrativos alineados con los planes de vida de los pueblos indígenas.

El sistema educativo de educación propia del pueblo Nasa ha experimentado una reconceptualización desde 1978 con el objetivo de fortalecerlo. Las razones que llevaron a esta reconceptualización incluyen el divorcio entre la escuela oficial y la política comunitaria, la falta de valoración de lo indígena, la falta de respeto por las autoridades comunitarias, la exclusión de la lengua indígena en las aulas, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que ignora y menosprecia el entorno (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], 2004).

Los objetivos trazados desde 1978 para fortalecer la educación propia se centran en la lucha por la cultura y los cabildos, la creación de un programa de educación bilingüe para alcanzar la autonomía, la demanda de maestros bilingües y el establecimiento de políticas educativas desde las propias comunidades (CRIC, 2004). En este contexto, se destacan dos proyectos importantes para el proceso de educación propia del pueblo Nasa. El primero es el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que busca formar maestros bilingües, proteger las costumbres, fomentar el conocimiento de la ley de origen y fortalecer los cabildos y las autoridades indígenas. El segundo proyecto es el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que tiene como objetivo concretar la educación propia en los territorios y avanzar hacia la autonomía. Este proyecto se basa en los planes de vida de cada pueblo, la ley de origen y las problemáticas específicas, y se desarrolla en los componentes político-organizativo, pedagógico y administrativo (Ortega & Giraldo, 2019).

Finalmente, todo el proceso de educación propia del CRIC se articula mediante una estructura que relaciona los lineamientos de la organización como también las funciones de cada componente del SEIP con la operación del PEBI. Así, los lineamientos generales del sistema educativo propio son emanados por el SEIP, institución que recoge los principios or-

ganizativos del CRIC para el desarrollo del proceso educativo de las comunidades indígenas adscritas al consejo. Dicho sistema se constituye a partir de tres componentes: el administrativo, el político-organizativo y el pedagógico. Operativamente, este sistema es agenciado por el PEBI, que se apoya en subcomponentes para ejecutar el proceso educativo. A la par, se nutre del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y los programas que este desarrolla como los Centros Educativos de Formación Intercultural Bilingüe (CECIB)

Figura 2

Estructura organizativa de la educación propia Cric-Pebi

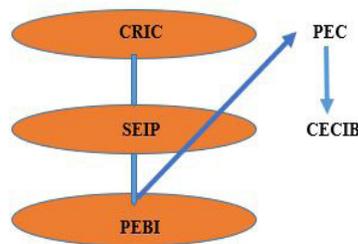


Imagen 3. Estructura organizativa de la educación propia Cric-Pebi. Fuente: Pebi-Cric-Colombia 2021.

Nota. Pebi-Cric-Colombia 2021

Etnoeducación: Propuesta Estatal

La etnoeducación en Colombia surge en los años ochenta como un *proyecto educativo político* durante la presidencia de Virgilio Barco, con el objetivo de normalizar y regular las experiencias educativas propias desarrolladas por las organizaciones indígenas desde los años setenta, y ceder ante la movilización y la lucha de las comunidades indígenas. En 1991, Colombia fue reconocido como un país pluriétnico y multicultural, lo que supuso, en términos legales, el tránsito de una sociedad monocultural a una pluriétnica. En 1994, la Ley 115 desarrolló el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, según el cual los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Esta

ley ofrece una definición de la etnoeducación y establece los principios y fines que fundamentarían dicha ley. La etnoeducación tendría como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. En 1995, se redactó un nuevo decreto y una directiva ministerial para normativizar la Ley 115 de 1994 y garantizar el desarrollo de la propuesta etnoeducativa (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

Teoría Crítica del Currículo

Las teorías del currículo plantean la pregunta fundamental sobre qué conocimientos deben ser enseñados y cuáles son considerados importantes o esenciales para formar parte del currículo (Da Silva, 1999). Esto implica una selección de conocimientos que se alinean con la visión de la sociedad que se busca formar. Estas teorías también están relacionadas con la identidad y la subjetividad, ya que el currículo no se trata solo de conocimiento, sino que también influye en la identidad y subjetividad de las personas.

Da Silva (1999) destaca la importancia del poder en la selección y privilegio de ciertos conocimientos, así como en la relevancia de ciertas identidades o subjetividades como ideales. Las teorías del currículo se dividen en tradicionales, críticas y poscríticas, donde estas últimas argumentan que ninguna teoría es neutral, científica o desinteresada, sino que están inherentemente implicadas en relaciones de poder.

En el campo de la teoría crítica del currículo, Giroux propone una perspectiva que considera la resistencia como elemento fundamental. Giroux plantea que la pedagogía y el currículo no son solo productos de dominación y control, sino que también pueden ser espacios de oposición, rebelión y subversión. Giroux aboga por una pedagogía y un currículo políticos que cuestionen las creencias y las estructuras sociales dominantes, y que permitan la emancipación y liberación de las personas a través de la conciencia del poder y control ejercidos por las instituciones.

En esta perspectiva, Giroux destaca tres conceptos clave: *esfera pública*, donde la escuela y el currículo deben funcionar como espacios democráticos que fomenten la discusión, la participación y el cuestionamiento; *intelectual transformador*, que ve a los profesores como

agentes activos en la crítica y el cuestionamiento en función de la emancipación y liberación, y *voz*, que busca darle un papel activo a la participación de los estudiantes y cuestionar las relaciones de poder que suprimen su voz (Da Silva, 1999).

En resumen, Giroux propone una perspectiva crítica del currículo como política cultural, donde el currículo implica la construcción colectiva de significados y valores culturales, y no se limita a la transmisión objetiva de hechos y conocimientos. La pedagogía y el currículo son campos de acción política y cultural (Da Silva, 1999).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y crítico que considera la investigación como una práctica colectiva de producción de conocimiento, en conexión con procesos organizativos y movimientos sociales, en la búsqueda de transformaciones profundas en sus contextos (Torres, 2014). El objetivo es comprender y fortalecer la capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo.

Para recuperar la información, se emplearon tres técnicas metodológicas. Primero, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con personas directamente vinculadas a los procesos de educación propia del pueblo Nasa. Segundo, se recurrió a notas de campo e informes laborales del investigador durante su participación en comunidades Nasa, principalmente en apoyo a procesos y actividades comunitarias o educativas. Tercero, se revisó la producción bibliográfica realizada por las propias organizaciones indígenas, así como documentos de una institución educativa que ha desarrollado la propuesta de educación propia durante varias décadas. También se tomaron en cuenta tesis y artículos académicos relevantes sobre el tema.

Una vez recopilada la información, se procedió a transcribirla cuando fue necesario y se organizó en una rejilla analítica. Esta herramienta se construyó a partir de categorías emergentes del marco teórico y del diálogo con los entrevistados. La organización sistemática de la información facilitó el análisis e interpretación de los datos, permitiendo pasar de una visión global a una más focalizada que facilitara otros procesos analíticos (Torres, 2014, p. 78).

Posteriormente, se realiza una interpretación crítica de la información recopilada y

se redactan los primeros borradores del informe y las conclusiones. Estos hallazgos se discuten con los entrevistados y, basados en sus percepciones, se realizan ajustes y precisiones que se reflejaron en la redacción final del estudio.

La muestra utilizada en este estudio se caracteriza como no probabilística, ya que la selección de los participantes se basó en criterios de adecuación a los objetivos de la investigación y sus características (Andrade, 2021).

Descripción De La Experiencia

La Educación Propia Bilingüe Intercultural De Los Indígenas Nasa

El Programa de Educación Bilingüe (PEB)

En el quinto congreso del Cric, en 1978, se discutió sobre la educación y la lengua propia de los pueblos indígenas, destacando la importancia de la lengua vernácula Nasayuwe como vehículo de expresión de sus reivindicaciones. A partir de esta reflexión, se creó el Programa de Educación Bilingüe (PEB), el cual buscaba construir, implementar y desarrollar un modelo de educación indígena basado en los lineamientos del Cric y con la participación de las comunidades. Las transformaciones propuestas por el Cric desde la implementación del PEB buscaban fortalecer la lucha por la cultura y los cabildos, investigar una propuesta educativa indígena basada en la historia y la cultura, y promover la participación comunitaria en la formulación de políticas educativas.

Desde sus inicios, el PEB fue concebido como un movimiento político más que pedagógico, buscando que la comunidad se apropiara de la educación como parte de su vida diaria y como herramienta de concientización y organización. En su etapa inicial, el PEB involucró a los niños en los procesos productivos de las comunidades, implementando las *huertas experienciales* en las escuelas. Esto se relaciona con el Decreto 1142 de 1978 y tenía como objetivo promover el trabajo, la producción de alimentos y el cuidado de la naturaleza.

Los congresos posteriores del Cric, el sexto, séptimo y octavo, profundizaron en la visión de fortalecer las culturas, enseñar la historia y promover la protección de la naturaleza

en las escuelas indígenas. También se recomendó intensificar el uso de las lenguas autóctonas, fundamentar la educación en los criterios de identidad y participación comunitaria, y fortalecer la formación de maestros indígenas.

Es importante destacar que, hasta ese momento, el PEB aún no había incorporado plenamente el componente de interculturalidad. Aunque se menciona que estaba presente desde el inicio en 1978, fue después del congreso de Tóez en 1988 cuando se comenzó a hablar específicamente del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y se amplió el enfoque hacia la interculturalidad en el programa educativo.

Del PEB al PEBI: El Programa de Educación Bilingüe Intercultural

El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ha adoptado la interculturalidad como parte fundamental de su propuesta educativa indígena. La interculturalidad se concibe como una metodología de relación con el mundo externo que va más allá de la asimilación cultural, buscando generar un diálogo horizontal entre diferentes sistemas de pensamiento. La adopción de esta metodología en la educación indígena permite la traducción de contenidos externos para promover un pensamiento autónomo y enriquecer el proyecto educativo y político indígena.

La interculturalidad también se considera un principio político en la plataforma del CRIC, que busca establecer relaciones con otros grupos y construir sociedades diversas. Se valora el diálogo entre culturas, buscando la igualdad desde las diferencias y el respeto por el otro.

El PEBI fortalece la educación propia en las comunidades indígenas a través de espacios interculturales de diálogo. Por ejemplo, se ha promovido la eliminación de la formación en filas en las escuelas y se fomenta el trabajo en círculo para promover la igualdad y la escucha de todos los participantes.

Otra estrategia exitosa del PEBI es la generación de espacios de encuentro que promueven el intercambio de conocimientos, alimentos, experiencias y la forma de implementar la educación en las comunidades indígenas. Estos encuentros son una oportunidad para fortalecer la identidad y la responsabilidad compartida frente a la educación.

El PEBI se organiza en diferentes subcomponentes, como investigación, lengua y pensamiento ancestral, elaboración de materiales, evaluación y seguimiento, y el componente pedagógico. Estos subcomponentes se articulan en un equipo regional que trabaja en colaboración con las comunidades y son evaluados en asambleas educativas territoriales.

Es importante destacar que el PEBI no se encarga de establecer diálogos o negociaciones con el gobierno, sino que esa labor recae en los consejeros del CRIC, quienes se basan en las producciones del PEBI y las demandas de las comunidades para llevar a cabo dichas acciones.

La Escuela Comunitaria Nasa

El surgimiento de la educación propia en el contexto del CRIC (2004) representa un proceso de transformación de la escuela tradicional, marcado por varias etapas. En los años sesenta, se desencadenó una lucha contra la castellanización y el catolicismo impuestos por la educación oficial, defendiendo así la lengua, la ancestralidad y las costumbres propias. Antes de 1971, la educación oficial en la región del Cauca mostraba una clara desconexión con la política comunitaria, evidenciada por la falta de valorización de lo indígena, la falta de respeto hacia las autoridades comunitarias y la ausencia de la lengua indígena en las aulas, así como el autoritarismo de los maestros (Bolaños, 2022, p. 387).

Como resultado, se diagnosticó que los contenidos de la escuela oficial eran ajenos a la vida cultural de la comunidad Nasa. Esto condujo a la creación de escuelas comunitarias propias que buscaban transformar la educación hacia un modelo y contenido más acorde con su cosmovisión (Fonseca, 2021). En 1980, surgieron las primeras escuelas comunitarias con dos elementos fundamentales: el posicionamiento de la lengua propia y la consolidación de procesos comunitarios y políticos basados en la ancestralidad. Estas escuelas fueron dirigidas, orientadas y construidas por las propias comunidades, siguiendo las formas tradicionales de aprendizaje y enseñanza (Bolaños, 2022, p. 388).

Para asegurar esta transformación, los primeros docentes de la educación propia fueron líderes comunitarios, ancianos y sabedores de la ancestralidad Nasa. Además, se estable-

cieron las primeras instituciones educativas en territorios donde ya existía una tradición de lucha indígena por el reconocimiento de su cultura. El proceso de profesionalización, dirigido por el CRIC de 1988 a 1999 en Tóez, Toribío, Munchique y Segovia, contribuyó a la consolidación y expansión de los ideales comunitarios en torno a la educación propia, capacitando a 296 maestros, en su mayoría indígenas (CRIC, 2004, p. 61).

La primera escuela, fundada en 1987 en La Laguna de Siberia, surgió como una respuesta comunitaria en un territorio multiétnico amenazado por la pérdida del idioma Nasyuwe, pero donde también se libraba una intensa lucha de los terrajeros por recuperar los territorios de resguardo (CRIC, 2004, p. 38). Esta escuela, de naturaleza estrictamente comunitaria, estuvo a cargo del Programa de Educación Bilingüe (PEB).

A partir de entonces, se establecieron escuelas comunitarias en todo el Cauca, siguiendo tres criterios: territorios con una fuerte fortaleza cultural capaces de orientar a otras comunidades, lugares donde el idioma estaba en riesgo y lugares donde la cultura se estaba perdiendo y era necesario recuperarla (CRIC, 2004). Aunque no se cuentan con datos exactos sobre el número de centros educativos, se sabe que otras comunidades con una gran capacidad organizativa, como Chimán-La Marquesa, El Cabuyo, Vitoyó, Potrerito, El Canelo y, Las Delicias, también fundaron escuelas bajo la tutela del CRIC (CRIC, 2004).

El objetivo de estos centros educativos era generar una educación que defendiera colectivamente la identidad indígena, en contraposición a una educación orientada al logro individual. Para lograrlo, las comunidades y el CRIC establecieron pautas de orientación para las escuelas comunitarias. Los miembros de las comunidades participaban en talleres de capacitación para generar ideas y contribuir a la construcción de nuevos currículos, diferenciándose de la escuela tradicional y oficial. Se buscaba una escuela al servicio de la comunidad, que estimulara la recuperación de la cultura en lugar de fomentar la desintegración cultural (CRIC, 2004).

El PEB supervisaba la formación de maestros y realizaba seguimiento a las escuelas. Por su parte, la comunidad participaba en numerosas asambleas para reorientar el sentido de la educación. Estas asambleas fueron fundamentales para fundamentar la educación indígena y fortalecer la comunidad, ya que se discutían tanto los problemas de la escuela como los de la comunidad (CRIC, 2004).

Es importante destacar que este proceso de escuelas comunitarias se complementó con la intervención del CRIC-PEBI en las instituciones educativas oficiales a mediados de la década de 1990, como resultado de los reconocimientos obtenidos en la nueva Constitución de 1991. Desde entonces, las instituciones educativas oficiales presentes en territorios con una fuerte influencia cultural indígena fueron intervenidas y modificadas gradualmente a través de espacios de concertación entre indígenas y el gobierno, lo dio como resultado una mayor influencia de la cultura indígena en todas las instituciones educativas de los territorios. Sin embargo, algunas instituciones aún mantienen el modelo tradicional de educación debido a la influencia occidental en el territorio (Rojas, 2021).

La Selección Y Formación De Maestros Para La Educación Propia

En el modelo de escuela establecido en 1980 por el CRIC y el PEB, se requería un tipo de maestro diferente al tradicional, que actuara como *agente político de cambio*. Los maestros para las comunidades indígenas eran seleccionados teniendo en cuenta criterios y características definidos colectivamente. Los primeros maestros eran líderes locales que ya contaban con la confianza y el respeto de la comunidad, debido a su participación en luchas por la recuperación de tierras. Aunque carecían de una formación académica avanzada, esto permitía una apertura a las aportaciones de la comunidad sobre cómo debería ser su formación. Los maestros asumían un rol colectivo y estaban dispuestos a dar lo mejor de sí para obtener los mejores resultados para su gente. A partir de 1982, la formación de maestros se realizaba a través de talleres impartidos por el PEB, abordando temas como la legislación indígena, la historia de las comunidades y metodologías para la recuperación cultural.

Proyecto Educativo Comunitario (PEC)

Durante el proceso de implementación de la política de etnoeducación en Colombia, surgieron nuevas dinámicas y propuestas educativas por parte de los pueblos indígenas. Una de estas propuestas fueron los Centros Educativos de Formación Intercultural Bilingüe (CECIB) en 1994, los cuales eran espacios para experimentar los procesos del uso oral y escrito de las lenguas autóctonas y el castellano. La creación de estos centros tenía un doble propósito:

fortalecer la parte política con los niños para la conformación del cabildo escolar y, junto con ello, defender el territorio.

Paralelamente, el Ministerio de Educación Nacional desarrolló la propuesta de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como una derivación de la Ley 115 de 1994. Los PEI buscaban devolver la educación a la comunidad, reduciendo el poder en la figura del docente y consistían en un proceso de elaboración por parte de la comunidad educativa. El CRIC no compartía la visión estatal sobre los PEI, ya que consideraba que limitaba la participación en la construcción de la educación indígena, por lo que propuso los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en 1996, como alternativa.

El PEC funciona a través de encuentros asamblearios en cada comunidad, en los que participan autoridades ancestrales, de la institución educativa, estudiantes, docentes, familias, médicos tradicionales y mayores. Durante el desarrollo de estos encuentros, el equipo PEBI acompaña a la comunidad para definir el currículo del proceso educativo, teniendo como eje fundamental el plan de vida de la misma. Los Comités de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC) surgieron como espacios de trabajo de las comunidades, donde los delegados de cada zona definían los derroteros principales de la educación indígena.

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) es una política educativa concertada entre el Estado colombiano y los pueblos indígenas, que busca garantizar el pleno reconocimiento de sus derechos en cuanto a su cultura, cosmovisión, lengua nativa e intereses como pueblo. El SEIP se concretó en 2010 con la promulgación del Decreto 2500, que reconoce la autonomía de su administración a las autoridades indígenas. Sin embargo, existen interferencias que impiden que los pueblos indígenas ejerzan la autonomía administrativa que les confiere la constitución de 1991, ni se ha alcanzado una concertación que garantice plenamente sus derechos como indígenas. El SEIP se presenta como una instancia nacional de construcción y desarrollo de la política educativa concertada entre los pueblos indígenas y el Estado para los territorios indígenas, que consta de tres componentes: el pedagógico, el político y el administrativo. En general, la estructura operativa del SEIP ha posibilitado la participación activa de las autoridades y comunidades en el direccionamiento de la política de la educación propia, incluyendo su administración.

Actualidad De La Educación Propia Desarrollada Por El Cric

La educación propia, entendida como un instrumento de defensa cultural frente a los distintos embates históricos sufridos por los indígenas, se manifiesta de diversas maneras. En este contexto, en el siglo XX y mediado por la organización indígena del CRIC, se ha desarrollado como la columna vertebral o eje fundamental de la organización política y cultural de los Nasa. Según una de las personas entrevistadas, en los inicios del PEB en 1978, “La educación propia era como hacerle contrapeso a la educación oficial, por eso ha sido una gran ganancia el tema de volver a la raíz fundamentando la educación propia” (Tatay, comunicación personal, 2021).

En la actualidad, la identidad cultural se presenta como el eje fundamental de los procesos de educación propia, basándose en el enraizamiento en el territorio y en los conocimientos transmitidos por la naturaleza y los ancestros:

Ese enraizarse en el territorio tiene mucho que ver con los saberes que están ahí, los saberes con los que convivimos, compartimos, dialogamos y aprendemos, incluso experimentamos y reforzamos ese conocimiento ahí, sino que eso no está listo. También es volver a la identidad y, un poco, es a no sentirse avergonzado de sí mismo. (Fonseca, comunicación personal, 2021).

Este eje fundamental conduce al enraizamiento y al conocimiento propio y natural en diálogo con otros saberes, así como a la defensa y promoción cultural de su lengua natal, el Nasayuwe, tarea imperativa para el CRIC. Según un participante: “Recuperar o vivenciar el Nasayuwe es entonces lo más importante que veo de educación propia, porque ahí vienen muchas cosas, como defender el territorio y recuperarlo”. (Rojas, comunicación personal, 2021).

Además de su significado cultural, la educación propia tiene un profundo sentido político que refleja el lugar de los Nasa en el mundo. Como expresó otro participante: “¿Cómo los Nasa se posicionan en el mundo siendo Nasas, en un mundo que no es solo de Nasas?” (Rojas, comunicación personal, 2021). Esta pregunta subraya la necesidad de *ser con otros*, abriendo el camino hacia una política intercultural dentro de su sistema educativo.

En este sentido, la posibilidad de concebir una educación propia materializa la consolidación de un referente político organizativo que respalde y defienda los procesos propios. Los entrevistados señalan que:

La base para pensar una educación propia es tener una identidad política y una organización que respalde ese accionar. Yo veo la educación propia como una apuesta donde, por un lado, se reivindica la identidad, la espiritualidad, los saberes y, por otro lado, el componente político organizativo que los sostenga. (Rojas, comunicación personal, 2021)

Desde el principio de la educación propia, se trata de ser lo que nosotros somos y no lo que otros quieren que seamos. Aunque creo que eso sí se ha sembrado en el corazón, hay un peligro ahora de una idea demasiado fundamentalista de que solo importan los saberes ancestrales. (Tatay, comunicación personal, 2021)

Previamente se mencionó que el tema de la identidad se entiende desde la perspectiva planteada por Rojas (2021), donde el propósito de los Nasa es definir su lugar en el mundo desde su propia visión. En este contexto, “en un mundo conectado con otras historias y trayectorias y otros sentires, ahí están precisamente los conflictos o las tensiones que se presentan con otras propuestas” (Rojas, comunicación personal, 2021).

La Interculturalidad En Las Escuelas Comunitarias Nasa

En las escuelas comunitarias Nasa, la interculturalidad se manifiesta desde el inicio del proceso educativo: “Desde que se formulan los PEC’s en asamblea, con participación de autoridades tradicionales, comunidad, educadores, equipo PEBI y demás participantes, se seleccionan los conocimientos que se van a implementar, atendiendo a las necesidades básicas de esa comunidad” (Rojas, comunicación personal, 2021). Además, el equipo PEBI responsable del desarrollo pedagógico, “con participación del MEN, académicos y autoridades tradicionales, realiza una asamblea denominada Minga de pensamiento, donde se discuten y definen los contenidos que implementará el CRIC a través del PEBI, para luego ser deliberados y definidos en asamblea con las comunidades” (Tatay, comunicación personal, 2021).

Tatay (2021) reconoce la relación entre *interculturalidad* y *educación* como parte fundamental de la identidad cultural indígena. Sin embargo, al igual que Walsh (2010), señala que la interculturalidad en su sentido oficial resulta insuficiente para los indígenas. En un sentido crítico, Tatay afirma:

Entiendo la interculturalidad como parte esencial de la identidad indígena. La denominación ‘propio’ en un sentido intercultural subraya que la apropiación de otras formas y saberes no pertenece al otro, sino que su adaptación interna y ajuste hacen que estos elementos sean parte de la identidad indígena actual. En este sentido, la educación es propia no solo porque toca lo interno. No es propia en el sentido de propiedad privada, sino propio en un sentido que denota pertinencia; esto significa, entre otras cosas, que los pueblos y comunidades indígenas tienen el control sobre los contenidos y enfoques de su proyecto educativo articulado a un perfil específico de sociedad. (Tatay, comunicación personal, 2021)

En síntesis, según los aportes teóricos referidos por Vitonás (2010) y los insumos de las entrevistas, se tiene que, la educación propia del pueblo Nasa acumula un largo proceso de lucha, desde la oposición inicial a la educación oficial y católica antes de 1971, hasta el giro hacia adentro que supuso la formación del CRIC en ese mismo año. Este panorama les ha permitido volver a sus raíces de identidad, lengua y posición en el mundo como Nasas.

Conclusiones

La presente investigación cualitativa se centró en analizar las tensiones entre las propuestas educativas estatales e indígenas, especialmente en relación con la educación propia del pueblo Nasa y su organismo representativo, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Utilizando una metodología basada en la teoría crítica del currículo de Giroux y una matriz comparativa, se identificaron y analizaron las tensiones más significativas entre ambas propuestas educativas. A continuación, se presentan las conclusiones, destacando las implicaciones y posibles caminos a seguir.

Aunque la Constitución de 1991 reconoce la autonomía de los pueblos indígenas para desarrollar e implementar sus procesos educativos, esta autonomía no se ha materializado

completamente en la práctica. La política pública de educación ha limitado la capacidad de los Nasa para construir un proceso educativo verdaderamente autónomo. Es crucial que el Estado y las comunidades indígenas trabajen juntos para asegurar que esta autonomía se traduzca en acciones concretas, permitiendo que las comunidades tengan un control real sobre sus sistemas educativos.

Las diferencias en los enfoques epistémicos entre las propuestas educativas estatales e indígenas resaltan la necesidad de una mayor integración y respeto por las epistemologías indígenas. Mientras la educación estatal promueve una interculturalidad funcional, los Nasa abogan por un enfoque que valore y respete su conocimiento y cosmovisión. Es fundamental promover un diálogo intercultural genuino que no solo tolere, sino que también celebre e incorpore las perspectivas indígenas en el currículo educativo.

La divergencia en los objetivos educativos refleja diferentes prioridades y enfoques. La educación estatal se orienta hacia la profesionalización y el acceso a la educación superior, mientras que la educación propia de los Nasa se centra en la identidad cultural y la relación con el territorio. Reconocer y respetar estos objetivos diversos es esencial para desarrollar políticas educativas que sean verdaderamente inclusivas y respetuosas de las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas.

La metodología educativa y la gestión de contenidos representan un área clave para la colaboración y el aprendizaje mutuo. La educación propia de los Nasa, con su enfoque en la construcción colectiva y el diálogo intercultural, ofrece valiosas lecciones que pueden enriquecer el sistema educativo estatal. Promover prácticas educativas que sean culturalmente pertinentes y adaptadas a las realidades locales puede mejorar significativamente la calidad y relevancia de la educación para todos los estudiantes.

La formación y selección de docentes es un aspecto crucial que debe abordarse para mejorar la educación indígena. La formación de maestros que comprendan y respeten las culturas y lenguas indígenas es esencial. Se deben desarrollar programas de formación docente que incluyan componentes específicos sobre pedagogías indígenas y promover la contratación de docentes indígenas que puedan actuar como modelos y transmisores de la cultura y el conocimiento tradicional.

En conclusión, la educación propia del pueblo Nasa, aunque financiada a través de la política pública de educación, busca una mayor autonomía y participación en la definición y administración del proceso educativo en sus comunidades. A pesar de los obstáculos encontrados, el CRIC ha logrado avances significativos hacia la autonomía educativa. La experiencia del CRIC en la educación propia intercultural, con todas sus tensiones y contradicciones, representa un ejemplo valioso que puede inspirar y fortalecer procesos educativos indígenas en otros contextos similares.

Finalmente, mencionamos que la metodología utilizada en esta investigación, basada en la teoría crítica del currículo de Giroux y una matriz comparativa, permitió un análisis detallado de las tensiones entre las propuestas educativas estatales e indígenas. Este enfoque metodológico facilitó la identificación de áreas clave de conflicto y colaboración, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos en el ámbito de la educación intercultural y autónoma.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, G. (2021). *La construcción de la psicología crítica desde el pensamiento*. [Tesis de maestría - Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7920>.
- Archila, M. & González, C. (2010). Identidades en disputa y movimientos sociales en Colombia: el caso del Cauca. En M. Archila, M. Delgado, M. García, & O. Parra (Eds.), *Conflictos sociales y violencia: Apuestas investigativas* (pp. 13-52). CINEP/Programa por la Paz.
- Arango, R. & Sánchez, E. (2014). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio: Población, cultura y territorio: bases para el fortalecimiento social y organizativo de los pueblos indígenas*. Departamento Nacional de Planeación.
- Bolaños, G. (2022). Educación propia y etnoeducación en el Cauca: Tensiones y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 385-404. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11870>

- Bolaños, G. & Ramos, A. (2022). Educación propia: Investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En G. Bolaños, *Prácticas Otras de Conocimiento*. CLACSO.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial No 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. CRIC.
- Da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editora.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro (Hacia el origen del mito de la modernidad)*. Plural Editores.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación). *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 5(1),1-28.
- Dussel, E. (2014). *14 tesis de Ética*. Docencia.
- Fonseca, J. (2021). Entrevista sobre la educación propia del pueblo Nasa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-299006.html>
- Nieves, G. (2018). Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: Una aproximación interdisciplinaria. *Aufklärung: Journal of Philosophy*, 5(3),167-180.
- Ortega, L. & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), e74977, 1-22.

- Ortega, P. & Giraldo, L. (2019). Educación propia e interculturalidad: Apuestas pedagógicas de los pueblos indígenas en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(46), 23-37. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-9062>
- Revista Unidad Álvaro Ulcué. (2017). Resistencia y lucha: Por siglos, indígenas defendieron sus derechos incluso con armas. El CRIC rechaza ya hace décadas la presencia de grupos armados en territorios indígenas. *Revista Unidad Álvaro Ulcué*, 18-19.
- Rojas, J. (2021). Entrevista sobre la educación propia del pueblo Nasa.
- Tatay, L. (2021). Entrevista sobre la educación propia del pueblo Nasa.
- Torres, A. (2014). Hacer historia, reconstruir memoria: La entrevista en la investigación social. En A. Torres & C. Jiménez (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 63-92). Universidad Pedagógica Nacional.
- Vitonás, A. (2010). La educación propia: Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Boletín Informativo CRIC*, 1(1), 10-15.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Breve esbozo histórico sobre el ciberacoso como nueva forma de violencia en la era digital

Brief historical sketch of cyberbullying as a new form of violence in the digital age

Recibido: 7 de febrero de 2024

Aceptado: 11 de junio de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25668](https://doi.org/10.22517/25393812.25668)

pp. 27-40

Como citar este artículo APA7:

García, M. (2024). Breve esbozo histórico sobre el ciberacoso como nueva forma de violencia en la era digital. *Revista Miradas*, 19(1), 27-40.

 **Mileidy García Plá***

mileidygarciapla4@gmail.com

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Consultor A en Asesoría y Asistencia Legal (Jefa de Grupo Técnico), en la Empresa Provincial de Consultoría y Servicios Legales CONSEL Santiago de Cuba. Profesora auxiliar a tiempo parcial en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente.

Resumen

Se abordan los antecedentes históricos que han determinado el origen y primeras manifestaciones del acoso digital como forma de violencia, siendo necesario visualizar los aspectos evolutivos de fenómenos concatenados a este que han permitido la aparición y desarrollo del ciberacoso como una modalidad más contemporánea de causar daño en el ámbito de las relaciones interpersonales. Se analiza, además, el bullying, sobre todo escolar, y su vínculo con el surgimiento del internet y las redes sociales, sistematizando sobre esta base, los hechos más connotados y con repercusión mediática de acoso digital, así como se resalta la experiencia práctica de Cuba al respecto. Con este trabajo se aporta una reseña histórica que nos muestra al ciberacoso como un fenómeno aún silenciado, invisibilizado y con escasa cultura de la población sobre su existencia, motivo que nos convoca a desarrollar investigaciones transdisciplinarias para su prevención como riesgo psicosocial. La metodología utilizada parte del empleo de los métodos histórico, exegético y análisis síntesis, unido a la revisión bibliográfica sobre el tema.

Palabras clave: Ciberacoso, internet, redes sociales, bullying.

Abstract

There are approached the historical records that you/they have determined the origin and first manifestations of cyberbullying as form of violence, being necessary to visualize the evolutionary aspects of phenomena linked to this last one that they have allowed the appearance and development of the cyberbullying like a more contemporary modality of causing damage in the environment of the interpersonal relationships. It is also analyzed, the bullying, school overalls, and their bond with the emergence of the internet and the social nets, systematizing on this base, the connoted facts and with mediatic repercussion of cyberbullying, mainly among students and in the labor environment, so much at international level as well as the practical experience of Cuba is stood out in this respect, which demonstrates that we are before a silenced phenomenon, not visible and with the population's scarce culture on its existence, reason that summons us to develop investigations transdisciplinary for its prevention like risk psychosocial. The methodology utilized part of the employment of the historical method, social; c and analysis- synthesis, together with the bibliographical revision on the cyberbullying and related phenomena.

Keywords: Cyberbullying, internet, social nets, bullying.

Introducción

La evolución de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), ha significado también la evolución de los principales problemas de seguridad que afectan el ciberespacio, siendo uno de los más latentes el denominado ciberacoso o acoso digital, el cual, según la enciclopedia interactiva *Ocean*, es el resultado del incumplimiento de la etiqueta de la red o las reglas de comportamiento de los usuarios ante el uso del internet.

Actualmente, a partir de la rápida masificación de las TIC y de su uso intensivo, han aumentado las investigaciones en el mundo que empiezan a alertar sobre la necesidad de abordar esta problemática creciente, en su mayoría estudios publicados en los primeros años del presente siglo XXI, predominando los trabajos acerca del llamado ciberacoso entre iguales, o simplemente ciberacoso escolar.

Es de esta forma que el origen del acoso digital, como forma de violencia, transcurre entre dos momentos históricos de especial trascendencia para las relaciones humanas. En primer lugar, nace de los acontecimientos de *bullying* cuyas principales víctimas son niños, niñas y adolescentes, enmarcados en el ámbito de sus relaciones estudiantiles, tanto dentro de la institución educativa como en el entorno académico. En segundo lugar, la significación que tuvo para el mundo y las relaciones sociales la aparición del internet, la telefonía móvil, los ordenadores y como punto culminante las redes sociales; medios de naturaleza digital que han permitido el surgimiento de nuevas relaciones interpersonales a pesar de lo distante que puedan estar las personas físicamente, creándose un mundo virtual en el cual emergen o se traspolan determinadas conductas que pueden ser positivas o negativas, estando en este último caso la violencia o el acoso a través de las redes.

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente trabajo persigue como objetivo general, fundamentar, a través de una sistematización histórica sobre el ciberacoso y la evolución de los fenómenos más relacionados con su aparición, los elementos que caracterizan el origen y desarrollo de esta nueva modalidad de acoso y violencia, a partir de resaltar la presencia de casos connotados a nivel internacional, la respuesta legal a los hechos en determinados países, y la experiencia de Cuba frente a este riesgo cada vez más presente en la sociedad, dado el aumento continuo y ascendente del acceso a internet por ciudadanos y empresas.

Sirva este trabajo como una presentación inicial de este tema actual y novedoso para las personas en sus relaciones en esta sociedad digitalizada en la que vivimos hoy.

El Bullying Escolar Y Sus Orígenes. Una Referencia Obligada Del Ciberacoso

El antecedente más cercano en relación con la figura del ciberacoso, como fenómeno ante todo social, pero con consecuencias jurídicas, es el denominado en la doctrina como *bullying* o acoso, con su expresión originalmente manifestada en el ámbito académico o estudiantil. El *bullying* ocurre cuando los niños o adolescentes son atormentados continuamente por otros con más poder, ya sea por su fortaleza física o por su nivel social.

Según Lugones y Ramírez, (2017), los primeros estudios que se realizaron sobre el *bullying* datan de los países escandinavos, cuando tres víctimas, a finales de los años sesenta del siglo pasado, se suicidaron dejando constancia de cómo se sentían antes de quitarse la vida y haciendo referencia al malestar vivido ante las continuas intimidaciones sufridas en su centro escolar. Obviamente, estos hechos produjeron una gran alarma social, ante lo cual los agentes educadores promovieron estudios de investigación en los centros educativos para obtener datos objetivos de la prevalencia del fenómeno y, de este modo, intervenir sobre ello.

Dada la importancia y los efectos que causan en sus víctimas estos hechos, su denominación fue creada en 1993 por el psicólogo escandinavo Dan Olweus¹, de la Universidad de Bergen (Noruega), a partir de estudios sistemáticos realizados en los años 70' del pasado siglo XX sobre el suicidio de algunos adolescentes, empezando a utilizarse el término *bullying*. No obstante, al origen del concepto en ese año, la primera publicación de Dan Olweus fue en 1978 bajo el título de *La agresión en las escuelas: Los bullies y niños agresivos*, donde se define el concepto de *bullying* como la actitud de actuar como un toro en el aspecto de pasar por sobre otro(s) sin contemplaciones. Las traducciones más comunes del *bullying* al español son matonaje, acoso y hostigamiento.

Sobre esta base, la figura del *bullying* alcanza su mayor auge en la primera década del siglo XXI, a la vez que en estos años sufre su más importante transformación, al utilizar las

¹ Dan Olweus es el psicólogo que llevó más años estudiando el fenómeno *bullying*, y eligió esta palabra por su parecido con *Mobbing*, término que se utiliza para describir el fenómeno en que un grupo de pájaros ataca a un individuo de otra especie. *Bullying* viene del vocablo inglés “*bull*” que significa toro.

herramientas telemáticas como principal aliado, de ahí la consideración de ver al ciberacoso como una nueva dimensión del acoso, ya no cara a cara, sino con empleo de las nuevas tecnologías.

Es de esta forma que el *bullying* o acoso escolar empieza un recorrido de cambios en sus manifestaciones y características, las que resultan más marcadas cuando se empiezan a conocer casos de adolescentes que utilizan las nuevas herramientas tecnológicas con el mismo propósito, es decir, hacer daño, molestar, amenazar u hostigar, dando lugar entonces al *ciberbullying*.

Por ello a pesar de ser un fenómeno nuevo en las formas que asume, no lo es en el fondo, pues el problema se viene a extender a medida que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, en especial la aparición de los teléfonos móviles con conexión a internet, los juegos interactivos, y los grupos de mensajería instantánea, se comienzan a popularizar, siendo los más jóvenes los que se inician como nativos digitales a tener un fácil acceso, a veces sin control y la escasa información, sobre las consecuencias que su mal uso les puede acarrear.

De la revisión de literatura sobre el tema, se constatan aspectos cronológicos que caracterizan la evolución y desarrollo del acoso tradicional, en especial el llamado acoso entre iguales o acoso escolar, como antecedente inmediato a la aparición del ciberacoso, por lo que en esta reseña se asume una síntesis de las principales etapas que remarcan su evolución, siendo las siguientes: (Boldú, 2014, p. 3)

- **1ra etapa: Década del 70- 80 del siglo XX:** Se destacó por los importantes aportes teóricos de Olweus, las medidas pioneras de auto informe para medir el acoso y el primer programa de prevención aplicado a las escuelas. Esta etapa transcurre principalmente en los países nórdicos

- **2da etapa: Década del 80- primeros años del 90 del siglo XX:** Se produce la internacionalización del estudio del fenómeno con investigaciones en diferentes continentes y la importante diferenciación entre acoso directo (agresiones físicas) e indirecto (difusión de rumores)

- **3ra etapa: finales de los años 90 del siglo XX- aproximadamente hasta el año 2004 del siglo XXI:** Se pone en marcha un programa de investigación internacional consolidado y se establece la diferenciación entre los distintos roles en la participación en el acoso escolar (acosador, víctima y espectadores).

Siguiendo este íter evolutivo, en los últimos años del siglo pasado, y más puntualmente en el presente siglo XXI, a partir del año 2000 y hasta aproximadamente el 2005, lo que está más de moda, ya no solo entre jóvenes, sino también entre adultos, son las redes sociales; como nueva forma de comunicación para las personas desde todas partes del mundo.

De esta forma el ciberacoso, como el lado oscuro del internet y las redes sociales, ubica su origen histórico en la cuarta etapa del desarrollo del *bullying*, (a partir del año 2005), la cual parte de la caracterización tradicional del acoso como forma de violencia, e incorpora elementos nuevos, como son sus principales características, el alcance y las variables asociadas a su aparición, los que comienzan a ser objeto de estudio o investigación.

Por tanto, es a partir de la génesis y evolución de las redes sociales, que emergen los primeros casos de ciberacoso, que en el mundo digital se distinguen a través de sitios web o aplicaciones que operan en diversos niveles, los que facilitan el intercambio de información entre personas o empresas.

Si vamos a la historia de la red internet, según la *Enciclopedia Interactiva Océano*, se aprecia que la misma se inició en pleno periodo de la Guerra Fría, a fin de resolver un problema acuciante para la defensa de Estados Unidos: asegurar las comunicaciones después de una hipotética guerra nuclear. Es así como en el año 2000 tiene lugar el conocido estallido de la burbuja de Internet.

Si hacemos una cronología del origen y evolución del internet y las redes sociales, según la historia de la informática, se destacan como principales hechos los siguientes:

- En 1971 se envía el primer email o correo electrónico
- En 1978 se distribuyen las primeras copias de navegadores de internet a través de la plataforma Usenet
- En 1994 se funda GeoCities, una de las primeras redes sociales de internet tal y como hoy se conoce

- En 1995 TheGlobe.com permite a sus usuarios personalizar sus propias experiencias online publicando contenidos e interactuando con otras personas con intereses similares
- En 1997 se lanza AOL *Instant Messenger* y se inaugura la web com, que permite la creación de perfiles personales y el listado de amigos
- En el 2002 nace la primera red social Friendster, pionero en la conexión online de amigos reales, el cual llegó a alcanzar los tres millones de usuarios en solo tres meses.
- En 2003 tiene lugar la inauguración de la web MySpace, creada por una empresa de marketing online
- En el 2004 Facebook es presentado públicamente al mundo, realizando su lanzamiento en la Universidad de Harvard, y donde más de la mitad de sus 19 500 estudiantes se suscribieron a ella durante su primer mes de funcionamiento.
- En el 2006 se inaugura esta red social (Facebook)
- En 2009 llega al mundo el grupo de mensajería internacional WhatsApp
- En el 2010 se lanza la red social Instagram, vigente hasta hoy.

Actualmente, y tras dos décadas de evolución e innovación, las redes sociales mantienen un sistema abierto que posibilita interactuar con personas desconocidas, y se crean a partir de lo que estos usuarios aportan a la red, siendo estas herramientas basadas en la conexión a internet, las que propician hechos de acoso digital en varias de sus formas.

Por otro lado, dado que una de las características del ciberacoso lo constituye el anonimato que facilitan las redes, este rasgo ha conllevado a la aparición de los primeros casos de acoso virtual con mayor connotación o repercusión mediática, que nacen a raíz de un uso no controlado de las redes sociales, en especial por menores, adolescentes y jóvenes, los que constituyen una buena parte de ese colectivo vulnerable ante las redes.

El Ciberacoso A Nivel Internacional. Respuesta Legal

Entre los casos de ciberacoso que más han trascendido están los suicidios de adolescentes en Estados Unidos, país del cual emergieron las principales redes sociales, en los primeros años del presente siglo. Asimismo, uno de los casos más connotados fue el de Amanda Todd, ado-

lescente de 16 años de Canadá, la que fue víctima de *sexting* a partir de un vídeo erótico que se divulgó en las redes sociales en el 2012, que terminó con el suicidio de la joven.

El *sexting*, según Concepción (2022), que puede devenir en una forma de ciberacoso y en especial, de contenido sexual y desde un enfoque de género, tiene como primera referencia en el año 2005, en la publicación del periódico británico *SundayTelegraph*, y desde entonces se ha constatado su existencia en diversos lugares del mundo, con mayor incidencia en un primer momento en los países anglosajones: Australia, Nueva Zelanda, EE UU, y Reino Unido. Ya hoy generalizado al resto del mundo.

Del *sexting* se deriva la sextorsión, difundándose casos de este tipo en Estados Unidos y España en el año 2010, al ocurrir chantajes por parte de ciberacosadores contra mujeres, quienes de alguna forma obtuvieron fotos o videos íntimos de contenido sexual y fueron compartidos en redes sociales. Por las consecuencias del *sexting* y la sextorsión, se ha tipificado como delito en algunas legislaciones penales a nivel internacional, como es en el actual Código Penal Español tras su reforma de 2015².

Los casos de ciberacoso, acontecidos en un primer momento en países considerados del primer mundo, extendiéndose su existencia a otras latitudes; dado sus terribles efectos en las víctimas y la sociedad, han conllevado a que se refuercen las regulaciones de carácter internacional y otras específicas de varios países, según el nivel de incidencia del fenómeno. Es por ello por lo que en la legislación internacional se destaca un texto relacionado con el cibercrimen, el Convenio sobre cibercriminalidad, firmado por el Consejo de Europa en Budapest el 23 de noviembre de 2001.

Este Convenio constituye el primer tratado internacional que busca hacer frente a los delitos informáticos y los delitos en Internet mediante la armonización de leyes nacionales, la mejora de las técnicas de investigación y el aumento de la cooperación entre las naciones. Asimismo, trata en particular las infracciones de derechos de autor, fraude informático, pornografía infantil, los delitos de odio y violaciones de seguridad de red. También contiene una serie de competencias y procedimientos, tales como la búsqueda de las redes informáticas y la interceptación legal³.

2 Véase Código Penal español. Versión vigente de: 13/3/2019. Jefatura del Estado. BOE 24 de noviembre de 1995, núm. 281, [pág. 33987]; rect. BOE, núm. 54, [pág. 8401]. Art. 197 Delito de sexting. (soporte digital)

3 Este convenio fue elaborado por el Consejo de Europa en Estrasburgo, con la participación de los estados observadores de Canadá, Japón y China. Disponible en <http://www.Conveniosobrecibercriminalidad.html>

Igualmente, y con una entrada en vigor más reciente (25 de junio de 2021), se adopta en la Conferencia del Centenario de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Convenio 190 y su Recomendación 206, sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, reconociendo expresamente el ciberacoso en el entorno laboral, y con mención al enfoque de género, el cual ya cuenta con la ratificación de varios países.

Mientras, en el entorno latinoamericano, se destacan Estados con legislación interna ante estos casos, como es Argentina, donde desde el año 2008, los usuarios de internet están protegidos por una Ley que introdujo los delitos informáticos al Código Penal Nacional. De igual forma, algunos estados en Estados Unidos han comenzado a encarar el problema del ciberacoso⁴.

La realidad es que el acoso, en sus múltiples formas, ha existido desde siempre, pero ahora con la aparición y el uso masivo de las TIC (fundamentalmente internet, redes sociales y telefonía móvil), el acoso parece que se introduce en una nueva dimensión, en un nuevo contexto, en un espacio virtual donde da la impresión de que no existen límites (De Vicente, 2018, p. 19). Es como una mutación o evolución del acoso a otro espacio, el digital o virtual, donde todas las personas, con mayor o menor intensidad, interactúan constantemente.

El ciberacoso como fenómeno contemporáneo que es, no solo tiene como víctimas a menores, adolescentes y otras personas en razón de su género, sino que al proliferar con mayor incidencia desde los primeros años del siglo XXI, ha encontrado en los y las trabajadoras, un grupo especialmente vulnerable ante su existencia, sobre todo ante las nuevas formas de organización del trabajo, tanto en el sector público como privado, y muy especialmente ante las modalidades que engloban el teletrabajo y trabajo a distancia, estas últimas muy reforzadas legalmente y en la práctica a partir de la pandemia de la COVID-19.

En relación con el ciberacoso laboral, los antecedentes del fenómeno, dígame la violencia y el acoso en el ámbito laboral, son situaciones tan antiguas como el trabajo mismo; no obstante, el desarrollo de estudios que abordan los hechos que afectan la dimensión psicosocial de los individuos que laboran, se ha concentrado mayormente en la última década del

⁴ Tanto así que la primera ley contra el ciberacoso en EE. UU. tuvo lugar en 1999 en California, luego se aprobó en Florida en 2003, y en Texas se promulgó el Acta *StalkingbyElectronicCommunicationsAct* en 2001, Más información en: <http://www.fdle.state.fl.us/Fc3/cyberstalking.html>.

siglo XX, mientras que las legislaciones e instituciones que abordan la violencia en el trabajo, el acoso y el ciberacoso, son más escasas y más recientes aún, prevaleciendo en el presente siglo XXI.

De tal forma, uno de los casos de ciberacoso laboral más connotados y con mayor repercusión mediática, fue el acontecido en España en el año 2019, y se trata de un supuesto de *sexting*. La víctima era una trabajadora de la empresa IVECO que se suicidó en su casa, tras llevar más de un mes bajo presión por estar circulando entre sus compañeros de trabajo unos vídeos sexuales en los que ella aparecía con su expareja, con la que tuvo una relación sentimental cinco años atrás. Durante más de 10 días, la trabajadora tuvo que soportar por los pasillos de su puesto de trabajo, cómo resonaban las burlas, risas y comentarios de compañeros del centro y cómo se acercaban a su puesto de trabajo para cerciorarse de que era ella la que salía en las imágenes. El vídeo se difundió viralmente, circulaba de móvil a móvil a la velocidad de la luz y cada vez entre un mayor número de compañeros. “Sin dudas un supuesto de sexting con uno de los finales más dramáticos posibles como es la muerte de la persona”. (De Vicente, 2020, p. 98).

En el caso de Cuba, a la hora de llevar a cabo este análisis histórico sobre el ciberacoso como fenómeno actual y moderno, no se pueden obviar algunos aspectos que han caracterizado la evolución de las TIC y la aparición del acoso, lo cual será objeto de estudio en el próximo epígrafe.

Cuba Y Su Entrada Al Mundo Digital. ¿Existen Casos De Ciberacoso?

Cuba se ha interesado por dominar e introducir en la práctica social las nuevas tecnologías y lograr una verdadera cultura digital en su población. Esto se evidencia a lo largo de los años, desde la creación de *Joven Club de Computación y Electrónica*, hasta la enseñanza de la computación masiva y gratuita en las escuelas (Concepción, 2022).

En el año 1996 llega el acceso de Cuba a internet, y es a partir de ese momento que surge la necesidad de organizar y enfocar el trabajo en aras de impulsar el uso y desarrollo de las TIC. Razón por la que un año más tarde la Resolución Económica del V Congreso del Partido Comunista de Cuba, refleja orientaciones para trabajar en ese sentido, y se aprueba, por primera vez, los Lineamientos Estratégicos para la Informatización de la Sociedad con objetivos

generales hasta el 2000. Estos primeros pasos condujeron a que se creara el Ministerio de la Informática y las Comunicaciones (MIC), con la misión fundamental de fomentar el uso masivo de las TIC en la economía nacional, la sociedad y al servicio del ciudadano. Con el paso del tiempo, cada institución en Cuba ideó las formas de llevar a todos el acceso a internet.

Sin embargo, no es hasta el 2015 que la Empresa de Telecomunicaciones de Cuba (ETECSA S.A.), comienza la habilitación de zonas wifi públicas; con el objetivo de mejorar el acceso a internet para los cubanos, también se abrieron las primeras salas de navegación a internet mediante el servicio Nauta y se creó el correo electrónico. Para 2017 ya se hablaba en Cuba del servicio Nauta Hogar que permitía llevar internet a las casas y ya existían 895 sitios wifi. Un avance de gran connotación fue en diciembre de 2018 con la venta de los paquetes de datos móviles, inicialmente con la red 3G, y para 2019 se incorporó la 4G/LTE.

El reporte de *We are Social and Hoostuie* (2022), concluye que para inicios de 2022 había 7,69 millones de internautas, lo que representa el 68,0 % de la población total ante el 32,0 % que permanecía desconectada para esta fecha. De estas cifras, 6,75 millones de usuarios tienen redes sociales lo que equivale al 59,6 % de la población total (Concepción, 2022, p. 35). El sitio destaca, además, que existe la posibilidad de que los usuarios en redes sociales no representen a individuos únicos, lo que demuestra la existencia de cuentas o perfiles falsos.

Muestra de lo anterior es que, aunque nos parezca que Cuba está ajena a los peligros asociados con internet, un hecho de ciberacoso ocurrido en la región oriental en el año 2019 demuestra que todos estamos expuestos en las redes sociales u otras vías en el mundo digital. El hecho aconteció en el poblado de Maniabón, cercano a la ciudad de Puerto Padre, provincia Las Tunas, donde fueron víctimas de amenazas, agresiones verbales e insultos mediante la red social Facebook, varias personas de dicha localidad, desde un perfil falso llamado «Maniabón Peres». Alusiones a sus preferencias sexuales, burlas, chantajes y hasta «propuestas» de retribución monetaria a cambio de chismes, se publicaron a través de esa cuenta en la que se socializaron detalles (verdaderos y falsos), sobre la intimidad de las víctimas⁵.

Este acontecimiento puso al descubierto la no identificación del fenómeno en Cuba por parte de quienes lo sufren, unido al desconocimiento e invisibilización de la problemática por víctimas e instituciones, aunque se pudo conocer que una red de amistades online

5 Peña Herrera, Liudmila. (2019). "Ciberacoso: Asechanzas desde internet, ¿también en Cuba?" Periódico Juventud Rebelde. Sitio web: www.juventudrebelde.cu.

se activó a partir del suceso, en franca denuncia contra las actividades del supuesto usuario Maniabón Peres, hasta que Facebook bloqueó la cuenta.

No obstante, lo anterior, el hecho enunciado no es un único suceso ni tampoco es aislado. En Cuba se da enormemente el ciberacoso desde las redes sociales y todos los días, muestra de ello es el linchamiento mediático, a través de denigrar a una persona, poner en evidencia datos de su vida, molestar, humillar, sobre todo por tendencia política e ideológica, y a personas de la vida pública del país.

Lo abordado hasta esta parte nos presenta al ciberacoso como un fenómeno con implicaciones sociales pero también legales, que desde el origen del *bullying*, sobretodo escolar, y posteriormente el internet y las redes sociales, se expone ante el mundo como un riesgo latente para los usuarios de esta sociedad digital, cobrando vida en todas las facetas de las relaciones interpersonales, además de atentar contra derechos y garantías constitucionales de los individuos durante todas las etapas de su desarrollo, como niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres, así como adultos trabajadores en cualquier sector de la economía, todos los cuales son potenciales víctimas de acoso digital en cualquiera de sus formas o contextos.

Hoy por hoy, la presencia de los cubanos en el espacio público digital crece en espiral, como fruto del proceso de informatización de la sociedad, exhibiendo Cuba una penetración de internet en su población superior a la de la media mundial⁶, lo que demuestra que seguimos avanzando en el acceso al mundo digital, como expresión de la voluntad política del Estado y del afán de comunicación y conocimientos de las personas.

Hoy las redes sociales y el internet en sentido general extienden su omnipresencia sin fronteras y se hacen cada día más imprescindibles en todas las facetas de nuestra vida diaria, aunque queda mucho por avanzar en acceso, contenidos y usos; pero para ello su empleo debe ser responsable y muy a tono con los riesgos y amenazas que pueden representar para los internautas en el ciberespacio actual en el que nos movemos día a día.

6 Cubadebate. (2020) "Informe Global Digital 2020: Cuba por primera vez por encima de la media mundial de penetración de internet". Web: www.cubadebate.cu.

Consideraciones Finales

- El ciberacoso responde a una forma de violencia y acoso con mayor desarrollo en sus características y formas de expresión, lo que obedece a la impronta que le aporta el empleo de las nuevas herramientas telemáticas a las modalidades que actualmente asume el fenómeno, haciéndolo más dañino, continuo y en ocasiones impune para sus perpetradores.

- Si bien la violencia y el acoso no son un tema nuevo, el *bullying* en general y particularmente el escolar, constituye el antecedente histórico primario del cual deriva el hoy conocido como *ciberbullying* o ciberacoso, en estrecha relación con el surgimiento del internet y las redes sociales, haciendo que adquiriera un especial protagonismo como fenómeno socio jurídico contemporáneo.

- La connotación que está adquiriendo el ciberacoso a partir de la existencia en el mundo de diversos casos de este tipo con amplia repercusión mediática, el que va transitando por el logro de una mayor concienciación sobre esta problemática. Ejemplo de ello es la recién entrada en vigor del Convenio 190 de la OIT sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, incluyendo el acoso digital, instrumento de carácter internacional que ya cuenta con la ratificación de varios países especialmente de América Latina y la Unión Europea, lo que demuestra que a partir del año 2021 es cuando efectivamente este fenómeno empieza a adquirir una mayor relevancia para los Estados desde la dimensión legal.

- Cuba está inmersa en su proceso de informatización de toda la sociedad, lo que necesariamente conlleva a trabajar porque la población cubana adquiriera una mayor cibercultura sobre los riesgos existentes y reales en la red, para lo cual es importante conocer y ubicar históricamente el origen del ciberacoso y su evolución, como un punto de partida para hacer frente a la prevención de este riesgo en la actual sociedad digitalizada en la cual convivimos.

Referencias Bibliográficas

- Boldú, A. (2014). *El ciberacoso, una aproximación criminológica*. [Tesis de Maestría – Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio institucional. <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22822/El%20ciberacoso-TFM.pdf>.
- Ley Orgánica. (1995, 23 de noviembre). Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>.
- Concepción, A. (2022). ¿Hola, me puedes enviar un pack? Documental audiovisual sobre la práctica de sexting en adolescentes habaneros. [Tesis pregrado- Universidad de La Habana]. Repositorio institucional.
- Cubadebate. (2020, 4 de abril). Informe Global Digital 2020: Cuba por primera vez por encima de la media mundial de penetración de internet. www.cubadebate.cu
- De Vicente, F. (2018). Ciberacoso en el trabajo. Editorial Atelier.
- Pachés, F. (2020). El Convenio 190 OIT y su trascendencia en la gestión preventiva de la violencia digital y ciberacoso en el trabajo. Centros de Estudios Financieros.
- Tokio School. (2020, 23 de septiembre). *El origen de las redes sociales*. <http://www.tokioschool.com>.
- Navarro, J. (2000). *Enciclopedia autodidáctica interactiva Océano*. Grupo Editorial Océano.
- Placer Digital. (2021, 21 de marzo). *Historia de la informática. Redes sociales*. <http://placerdigital.net/la-historia-de-las-redes-sociales-infografia>
- Lugones, M. y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
- Molina, J. y Vecina, P. (s/f) *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Ediciones Pirámide.
- International Labour Organization. (2019). Convenio sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/relconf/documents/meetingdocument/wcms711719.pdf.
- Peña, L. (2019). Ciberacoso: Asechanzas desde internet, ¿también en Cuba?. Periódico Juventud Rebelde. www.juventudrebelde.cu.

Cuerpos y voces de mujeres en contextos de violencia armada: memoria intergeneracional de infancias*

Bodies and voices of women in contexts of armed violence: intergenerational memory of childhood

Recibido: 1 de febrero de 2024

Aceptado: 18 de junio de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25548](https://doi.org/10.22517/25393812.25548)

pp. 41-61

Como citar este artículo APA7:

Marín, M., Tobón, V., Londoño, V., Marín, M. y Saldarriaga, J. (2024). Cuerpos y voces de mujeres en contextos de violencia armada: memoria intergeneracional de infancias. *Revista Miradas*, 19(1), 41-61.

 **Milena Marín Mejía****

milenamarinmejia@gmail.com

 **Valeria Tobón Ortiz*****

valeria.tobon@udea.edu.co

 **Valeria Londoño Rojas******

valeria.londono@udea.edu.co

 **Mary Luz Marín Posada*******

maryl.marin@udea.edu.co

 **Jaime Alberto Saldarriaga Vélez*******

jaberto.saldarriaga@udea.edu.co

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

*Este capítulo es resultado del proyecto Narrativas intergeneracionales de infancia: cuerpos de niñas permeados por la guerra, cofinanciado por la Vicerrectoría de investigaciones y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la modalidad de Pequeños proyectos, convocatoria 2023-I. Acta de inicio TG-001-2023

** Licenciada en Pedagogía Infantil. Joven investigadora del proyecto de cooperación internacional "Education for the Sustainable Development Goals – Capacity Building for Educators" con la Universidad de Antioquia y creadora de experiencias educativas STEAM. Integrante del semillero Educación, Lenguaje y Cognición. Universidad de Antioquia

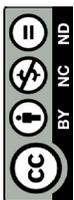
*** Licenciada en Pedagogía Infantil. Integrante del semillero Educación, Lenguaje y Cognición. Universidad de Antioquia.

**** Licenciada en Pedagogía Infantil. Integrante del semillero Educación, Lenguaje y Cognición. Universidad de Antioquia.

***** Asesor proyecto TG-001-2023. Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Profesora Universidad de Antioquia.

***** Doctor en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Profesor Universidad de Antioquia. Asesor proyecto TG-001-2023.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que buscó comprender y visibilizar el significado de ser o haber sido niña en el contexto de la violencia armada, de mujeres de diferentes generaciones en la Comuna 2 Santa Cruz, Medellín, Colombia. Históricamente, sabemos que las mujeres y las niñas han sido invisibilizadas y silenciadas en medio de la violencia armada, así que el enfoque hermenéutico de la presente investigación permitió, metodológicamente, una tertulia de mujeres, o tertuliadero, que generó vínculos de confianza y develó las subjetividades y cosmovisiones de las participantes. Asimismo, se tejieron memorias de experiencias vividas por las niñas de distintas generaciones en el territorio atravesado por actores armados y en intersección con diferentes violencias: de género, patriarcal, adultocéntrica y doméstica. No obstante, las mujeres hicieron memoria conjuntamente y desarrollaron acciones de paz, esperanza y sororidad que reconstruyen comunidad y territorio.

Palabras clave: Infancias, mujeres, violencia armada, memoria intergeneracional, cuerpo, resistencia.

Abstract

This article is the result of research that sought to understand and make visible the meaning of being or having been a girl in the context of armed violence, of women of different generations in Commune 2 Santa Cruz, Medellín, Colombia. Historically, we know that women and girls have been invisible and silenced in the midst of armed violence, so the hermeneutic approach of the present research enabled, methodologically, a gathering of women, or tertuliadero, which generated bonds of trust and revealed the subjectivities and worldviews of the participants. Memories were also woven of experiences lived by girls of different generations in the territory taken by violence by armed actors in intersection with gender, patriarchy, adult-centric and domestic violence. However, the women remembered together and developed actions of peace, hope and sorority that rebuild community and territory.

Keywords: Childhoods, women, armed violence, intergenerational memory, body, endurance.

Introducción

*“Antes poníamos los muertos, ya no.
Ya ponemos los desaparecidos” (SISC; AM57)*

En el trasfondo de más de seis décadas de conflicto armado en Colombia, se revela una realidad inquietante: las mujeres, especialmente las niñas, han sido víctimas silenciadas de las múltiples formas de violencia que han marcado sus vidas. Este artículo busca explorar y divulgar las experiencias de infancia de mujeres de diferentes generaciones en la Comuna 2 de Medellín – Santa Cruz, a partir del reconocimiento de las precarizaciones sistemáticas a las que se han visto expuesta, así como sus modos de resistencia a dichas situaciones.

El propósito de esta investigación es reconstruir el tejido de las historias, relatos y voces de las mujeres para mostrar cómo han afrontado, resistido y desafiado las diversas formas de violencia a las que se han expuesto, tanto dentro como fuera de sus hogares. Desde un enfoque de investigación hermenéutico, con hincapié en las subjetividades, cosmovisiones y memorias que han referenciado las infancias de las niñas de distintas generaciones que han habitado el territorio. Esta investigación permitió una inmersión profunda en las historias, experiencias y recuerdos de las adultas, jóvenes y niñas partícipes en ella, mediante la exploración de sus subjetividades y cómo han construido y resignificado sus memorias de infancia. La recolección de datos utiliza técnicas como cartografías corporales, manifiestos, círculos de la palabra y colchas de retazos, las cuales destacan las experiencias de niñas de distintas generaciones. Como resultado de esto nació *El Tertuliadero Raíz de Fuego Mujeres*, un espacio para la conversación y el encuentro, que no solo buscó dialogar sobre las huellas que dejó y aún deja la violencia armada en los cuerpos y las vidas de las mujeres, sino también contribuir al proceso de reconciliación y construcción de paz.

Marco de Referencia

Niños, Niñas y Conflicto Armado: Algunos Antecedentes Investigativos

La revisión de investigaciones antecedentes recogió especialmente estudios sobre niños, niñas y violencia armada, o conflicto armado, así:

La investigación *El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia*, de Romero y Chávez (2008), reconoce algunas consecuencias asociadas a las afectaciones como la transformación de la cultura infantil, la normalización de la violencia y las implicaciones en la participación de niños y niñas en grupos armados, la guerra como un juego, y la posibilidad de recibir recompensa, reconocimiento y protección.

En la investigación *La infancia que nos dejó la guerra: La construcción de las nociones de infancia y el despojo educativo en narraciones infantiles en el conflicto armado colombiano*, de Jara (2021), se muestra el despojo educativo, la forma en la que los niños y las niñas son limitados y restringidos de su propio entorno social y a su capacidad de decidir presente y futuro. Concluye que la escuela en contextos de guerra necesita repensarse para adaptarse a sus necesidades y garantizar el ingreso y permanencia

Por otro lado, Perdomo y Barón (2020) en la investigación *Experiencias de infancia en Colombia: narrativas de niños en el marco del conflicto armado y la paz (1996-2018)*, hallan que hace relativamente poco se investiga la infancia en la guerra, puesto que los imaginarios generalizados ven la infancia como un periodo de la vida *ideal*; una infancia feliz, protegida, inocente y no participante. Las autoras resaltan la importancia de comprender a los niños y niñas como sujetos/actores, víctimas y testigos del conflicto armado, de otorgarles un papel participativo y protagónico como individuos que han vivido y padecido el conflicto desde la dimensión humana.

De la misma manera, Pinzón et al., (2018) en el texto *Narrativas de niñas en situación de desplazamiento, desde sus experiencias, sentidos y prácticas* destacan la importancia que tienen las narraciones en la comprensión del mundo de los niños y las niñas, en el contexto del conflicto armado en Colombia. Reconocen que los niños y niñas son partícipes y creadores de reflexiones frente a situaciones que los afectan directamente, que son poseedores de narrativas que merecen ser escuchadas y conocedores de diferentes formas de interpretar el mundo.

Asimismo, Moreno (2019) en su investigación *Configuración de identidades en la infancia: procesos de memorias colectivas a través de la oralidad*, habla de la configuración de la identidad como un proceso que comprende la memoria individual, en tanto la memoria colectiva es diálogo intergeneracional y resignificación del pasado. Las niñas y los niños son constructores de dichas memorias individuales y colectivas, ya que posibilitan el encuentro

de identidades desde la otredad y permiten una reflexión en torno a la configuración del ser y estar a partir del contexto, las subjetividades; relatos que atraviesan el cuerpo y constituyen las formas de habitarse y de habitar el territorio.

En la investigación *Voces del cuerpo en la guerra: disciplinas y resistencias del cuerpo en relatos autobiográficos de niños, niñas y adolescentes excombatientes*, León (2019) destaca que si bien los niños y las niñas en la guerra han experimentado diversas formas de violación de derechos, se hace clara la instrumentalización de sus cuerpos como botines de guerra, seres sumisos, sin poder ni conocimiento sobre su propio cuerpo. Pese a ello, esta investigación logra develar otras maneras de significar y habitar el cuerpo que se construye desde la propia experiencia de cada individuo, ya que es en el cuerpo en el que emergen diversas formas de resistir, de tomar medidas y generar poder de agencia sobre sí mismos.

Los niños y las niñas resignifican su cuerpo de múltiples maneras y evitan ser solo un *cuerpo-máquina* al servicio de la guerra. De este modo, se muestra que hay niños que no son solo víctimas, en ocasiones también son victimarios, cuerpos escapistas, fuertes y poderosos; cuerpos que asumen, que luchan, que importan y que aportan; cuerpos que deciden y, por supuesto, que también sufren, como todos los otros cuerpos; además, plantean una lectura interseccional de los niños y niñas en la guerra.

Mejía y Anctil (2017) en su investigación *Corporalidades y subjetividades sexuales: el caso de las mujeres excombatientes de las guerrillas colombianas*, muestran cómo, en el marco del conflicto armado en Colombia, niños y niñas han sido reclutados para desempeñar múltiples labores y responsabilidades con respecto al contexto militar. Sin embargo, *ser mujer* dentro de la guerra ha tenido otro tipo de implicaciones, vivencias, emociones y sensaciones. Los investigadores resaltan que los cuerpos de mujeres y niñas quedan relegados al colectivo y a los altos mandos, los cuales deciden sobre ellos, en muchos casos de manera forzosa. Su corporeidad e integridad es constantemente expuesta a las miradas curiosas que irrumpen su intimidad; el asunto de la maternidad, por ejemplo, puede estar vinculada a la obligación de abortar o a una negación constante, es decir, las mujeres no tienen el poder de decidir sobre sus propios cuerpos. En este punto, se comienza a vislumbrar que, en la guerra, uno de los factores de disputa es el cuerpo, en especial el femenino.

Según la Comisión de la Verdad (2022): “Entre 1990 y el 2017, al menos 16,238 personas menores de dieciocho años fueron víctimas de reclutamiento por parte de algún grupo armado en Colombia: 11.314 hombres (69,7 %) y 4.924 mujeres (30,3 %)” (p. 180). En este sentido, Acevedo et al., (2021) en su texto *Experiencias corporales de mujeres excombatientes de las FARC-EP. Un análisis de género*, señalan que uno de los principios y máximas en grupos armados es *la igualdad*, desde la cual se estipulan los derechos y deberes de los integrantes, los cuales no solo moldean su estructura militar y de lucha, también el cuerpo de cada miembro en función del bienestar colectivo, además de mediar y condicionar sus prácticas, creencias, sentires y subjetividades. Pero detrás de este discurso se presentan dinámicas cotidianas que ellas nombran: *Extremadamente machistas*, pues anulan las diferencias, necesidades y particularidades de los cuerpos, al exigirles la aprehensión de costumbres y formas de vivir específicas e imponerles cambios corporales ante la enfermedad y las inclemencias del ambiente.

Es así, según el texto, como en estos grupos armados el cuerpo está en constante acondicionamiento y resistencia física *igual y equiparable*, tanto para hombres y mujeres, al punto de que las mujeres al ser heridas en combate prefieren que las maten a exponer su condición de enfermedad, dolor y vulnerabilidad dentro del colectivo. Por ello, las mujeres pertenecientes a estos grupos armados adoptan actitudes y prácticas tradicionalmente asociadas a los cuerpos masculinos (asimilación masculina).

Este tema también lo abordan Chaurra et al., (2019) en su texto *Relatos de mujeres en torno a la decisión de ser o no madre en la guerra: una mirada intergeneracional desde los lugares de infancia*, al afirmar que las mujeres en la guerra no son una minoría, de hecho, al momento de llevar a cabo la investigación, las autoras exponen que al menos entre el 40 % y el 50 % de los integrantes del grupo armado en cuestión eran mujeres. Sin embargo, poco se habla de asuntos naturales e inherentes de ser mujer, como la menstruación, la planificación, la gestación y, por supuesto, la maternidad. Esta última, como un escenario de posibilidades muy amplio, donde influyen aspectos como las imposiciones patriarcales del grupo armado, los ideales machistas sobre las mujeres, la economía, las posturas políticas, las proyecciones a futuro, entre otras.

Ahora bien, teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, podemos decir que son múltiples las miradas que se han instaurado en torno a la infancia, el género y el cuerpo

en el marco de la violencia armada, donde se constituyen subjetividades desde lo individual y lo colectivo, a partir de las experiencias propias y de otros. Subjetividades que se ven atravesadas por el miedo, el dolor, la venganza, la rebeldía y, entre otras cosas, por la necesidad de ser nombrados parte de un grupo que implica permanencia y *seguridad*.

En el texto *Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria*, de Barrera y Aldana (2016), se busca vincular la memoria como una herramienta para conocer a profundidad las dinámicas y efectos de la violencia, no solo desde la posición y voz de los adultos, también desde las experiencias, prácticas, narraciones y testimonios de las infancias. Así entonces, el texto realiza un recorrido y análisis documental frente a esta problemática de manera detallada, y le otorga reconocimiento a la infancia desde un punto de vista transformador, ya que da visibilidad a los sujetos como parte de un ejercicio de reparación y de construcción de memoria como un proceso crítico y reflexivo.

En este mismo sentido, Ruíz et al., (2019) en su trabajo investigativo *Memoria intergeneracional y emociones políticas de niños y niñas del municipio de Amalfi como aporte a las pedagogías de paz*, amplían la concepción de memoria al explicar que este es un acto de reconstruir aquello que se cree olvidado, lo cual permite identificar cambios sociales, económicos, políticos y culturales, así como aspectos que aún se mantienen. Por consiguiente, es preciso reconocer que las memorias, al igual que la infancia, son constructos sociales históricos, es decir, pertenecen a unos hechos o situaciones de contextos específicos, cargados de emociones, sentimientos, vivencias y lecturas individuales y colectivas que permiten visibilizar aquello que tuvo lugar en un espacio y tiempo determinado.

Las autoras también hacen la aclaración que al referirnos a *memorias*, se debe hacer así, en plural, ya que no es posible afirmar la existencia de una *memoria universal* u *oficial*, pues esta es de carácter subjetivo, por ende, los sujetos no recuerdan, relatan o significan un acontecimiento de igual manera, puesto que incluso un mismo sujeto puede relatar y significar de manera diferente un suceso, en momentos y espacios diferentes.

Finalmente, se considera que en medio de los procesos de construcción de las memorias resulta importante contar con diferentes estrategias que permitan a los participantes expresar y compartir a partir de diferentes formas de expresión sus vivencias, experiencias, sentimientos y demás. Por esto, en *Narrando el cuerpo: una alternativa para resignificar las ex-*

perencias de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano, de Luna (2012), se evidencia que al momento de trabajar con memorias se hace necesario considerar que las configuraciones de la experiencia son diferentes para cada individuo, y las implicaciones de esto en sus cuerpos, su vida y su historia son subjetivas. Por ello se deben procurar estrategias diversas de trabajo con los participantes, que inviten a la expresión de sus relatos autobiográficos, no solo a partir de la palabra hablada, sino también de la expresión corporal, el arte, el juego y otras actividades individuales y colectivas que procuren tejer lazos entre los participantes y los investigadores, para así garantizar, en la medida de lo posible, un espacio seguro y confiable para las víctimas.

En síntesis, como resultado de las anteriores indagaciones, exploraciones y búsquedas, tanto académicas como de carácter investigativo, se pueden señalar las múltiples huellas que la violencia armada ha dejado en los sentires, el cuerpo, el contexto y la vida misma de diferentes poblaciones, en especial la de niños, niñas y mujeres. Estos grupos, especialmente, han sido invisibilizados dentro de la sociedad a lo largo de la historia en relación con el conflicto armado colombiano. Las implicaciones que este hecho histórico ha traído consigo envuelven su realidad a niveles físicos, sociales, emocionales y psicológicos.

Sin embargo, como bien se indica, es un asunto que hasta hace poco comenzó a tomar relevancia en temas nacionales y al mismo tiempo dentro de una sociedad que suele ignorar, invisibilizar, normalizar y justificar actos violentos que suceden dentro de los territorios. Entender el contexto de la guerra y sus diferentes formas no es fácil, esta es una de las razones por las cuales aún no existe una variedad de investigaciones alrededor de lo que sucedió y sigue sucediendo, algo que se vuelve fundamental, además de necesario, para conocer las historias, las realidades y los hechos en la voz de los verdaderos protagonistas y testigos de la guerra.

Asimismo, los despojos a los que se han sometido niños y niñas dentro del conflicto armado evidencian limitaciones y restricciones de su propio entorno, de las decisiones frente a su futuro y del abuso de poder para cometer aquello que no debían, querían o deseaban, ya que viven desde sus diferentes dimensiones humanas situaciones inimaginables, dolorosas e inconcebibles. Y a pesar de que hoy en día las cifras son reveladoras y dicentes, existen pro-

yectos que poco a poco se han fortalecido para darle voz, memoria y reconocimiento a todos esos relatos que se han mantenido detenidos en el tiempo.

Y es así como de la mano de diferentes estudios se abre la necesidad de repensar esos ámbitos que atraviesan los contextos de la guerra, con la intención de propiciar espacios de reflexión, encuentro y reencuentro con esos cuerpos capaces, pudientes, resistentes, luchadores y valientes, poseedores de narraciones que merecen ser liberadas, abrazadas. Vale anotar que, de las investigaciones aquí mencionadas, solo unos cuantos textos abarcan las categorías de cuerpo y memoria.

Violencia Armada en Colombia

En esta investigación se abordó la violencia armada como una realidad que impacta directa e indirectamente el bienestar, la identidad y la dignidad de los individuos, porque sobrepasa sus derechos y los somete a situaciones de vulneración, coacción y degradación de la vida humana. En el contexto de un país marcado por décadas de guerra constante, la teorización y definición de este concepto se vuelve esencial. Autores como Pupo (2012), y Silva (2012), ilustran cómo la lucha armada en Colombia ha evolucionado estructural, política e ideológicamente, dejando a la población en un padecimiento constante de las consecuencias marcadas por el abuso, la opresión y diversas formas de transgresión. La violencia, en sus distintas proporciones y modalidades, ha permeado la historia colombiana y ha impactado significativamente a la infancia, las mujeres, los adultos mayores y la población en general. No obstante, se señala que estos sucesos han sido también catalizadores para movilizar a la sociedad hacia cambios históricos.

En respuesta a esta violencia, se ha buscado constantemente la construcción de paz y la reincorporación a la vida civil de grupos al margen de la ley. En este sentido, surgieron comisiones académicas e investigativas como instrumentos para la construcción de memoria, verdad, justicia, reparación, reconciliación y no repetición, aunque su verdadera implementación fue postergada debido a la deslegitimación de discursos y acontecimientos por parte de los gobiernos de turno. Al respecto, Jaramillo (2014), argumenta que, “las comisiones de estudio sobre la violencia, son dispositivos oficiales que tienen efectos en la manera como reconstruimos el pasado, como diagnosticamos el presente y como imaginamos el futuro, en medio del conflicto armado” (p. 25). A pesar de los retos complejos y la falta de vínculos

políticos iniciales, estas comisiones dieron cuenta de la violencia y su impacto global, al tiempo que contribuyen a la transformación y dotación de sentido a la memoria de millones de colombianos. Hoy en día, múltiples comisiones e investigadores trabajan arduamente para enfrentar los desafíos restantes y lograr el propósito original. A pesar de los obstáculos, las comisiones se han posicionado como actores fundamentales en la construcción de memoria y paz, puesto que han servido como ejes esenciales para abordar los retos para la reparación de las comunidades afectadas por la violencia.

Ocultamiento Y Afectaciones De Las Infancias Por La Violencia Armada

Desde la *sociología de la infancia* se reconoce que los niños y las niñas constituyen una población especialmente afectada e invisibilizada en medio de la violencia armada en intersección con otras violencias. De acuerdo con Amador (2021), la infancia es una construcción social en disputa, marcada por divisiones arbitrarias y querellas políticas sobre la distribución de poder en la sociedad. A lo largo del tiempo, la infancia ha sido conceptualizada desde perspectivas negativas, pues se le ha asignado atributos de debilidad y vulnerabilidad, lo cual niega y disminuye su capacidad para interactuar con el mundo. Amador (2021), subraya, además, que las relaciones de poder en las sociedades modernas y contemporáneas han contribuido a la construcción de un orden generacional que concibe a los niños y niñas como incapaces de gobernar su propia existencia, a partir de una comprensión de la infancia como una construcción social en disputa, como *un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo*:

Las frecuentes divisiones entre edades o etapas de la vida, propias de los distintos grupos humanos, no solo son arbitrarias, sino que son objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se define y caracteriza la infancia en una sociedad constituye un fenómeno eminentemente político, teniendo en cuenta que se trata de un problema relacionado con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad. (Amador, 2021, p. 44).

Así, cada entorno social condiciona el modo de vida de los niños y las niñas, y la diversidad en sus formas de ser depende de factores sociales, políticos, económicos y culturales. Esto implica conceptualizar las infancias, en plural, a partir de categorías como género, etnia, clase social, origen, generación, etc., y reconocerlas como portadoras de saberes y experiencias, además de tomar distancia de los discursos que las minusvaloran:

En las sociedades modernas y contemporáneas, las relaciones de poder naturalizan modos de producción [de perspectivas de infancia] marcados no solo por el sexismo, patriarcado, racismo o clasismo, sino también por la construcción progresiva de un orden generacional en el que los niños y las niñas han sido asumidos como incapaces para conducir y gobernar su propia existencia. (Amador, 2021, p. 50).

Cuando la sociedad asume las infancias como frágiles e incapaces, se abre la puerta a la vulneración de sus vidas, tal y como se evidencia en casos de reclutamiento infantil en el marco de la violencia armada en Colombia. Los niños y niñas, motivados por necesidades emocionales, son utilizados por grupos armados que restringen su capacidad de decisión y menosprecian sus capacidades; especialmente su capacidad de agencia.

Así, los discursos sobre las infancias han cambiado de generación en generación y han modificado de manera significativa la forma en que culturalmente se concibe su realidad y su mundo. A pesar de las limitaciones en sus trayectorias de vida, los niños y niñas son vistos, para esta investigación y según la *Sociología de la Infancia* (Gaitán, 2006; Pávez, 2012; Amador, 2021), como sujetos reflexivos y capaces de discernir, opinar, decidir y actuar en sus vidas, especialmente después de vivir situaciones de violencia armada, ya que son capaces de aportar valiosamente a la construcción de memorias de sus cuerpos, comunidades y territorios.

Memoria Intergeneracional De Infancias En Contexto De Violencia Armada

Indagar en el significado de la memoria, su construcción y su papel en la subjetividad de la construcción de infancias intergeneracionales, en medio de la violencia armada, es fundamental para esta investigación. Ruiz y Prada (2012) enfatizan que las memorias no solo son relatos personales, sino que “son las historias de otros, —sus narraciones, sus quehaceres, su arte—, las que nos permiten la reconstrucción y reescritura de nuestra propia historia, de nuestra propia subjetividad” (p. 26). Así, la memoria no se configura solo desde lo individual, sino también desde la colectividad, especialmente cuando las experiencias compartidas están vinculadas a un territorio. Welzer et al., (2012) destacan que la memoria de una comunidad se forma mediante el acto de recordar juntos y de construir continuidad en la práctica de recordar. En ese sentido, Jelin (2002), plantea que “las memorias y las interpretaciones son también elementos clave en los procesos de (re)construcción de identidades individuales y colectivas

en sociedades que emergen de períodos de violencia y trauma” (p. 5). Es decir, los actos de violencia armada generan memorias, relatos y narraciones que dan cuenta de las afectaciones a nivel familiar, individual y contextual. Sin embargo, algunas poblaciones quedan condenadas al olvido y las invisibilizarían, enmudecidas por el abandono.

Las memorias también pueden configurarse intergeneracionalmente desde el tejido de narraciones distintas, se trata del encuentro de diferentes voces que se juntan para hallar sentido a los acontecimientos y visibilizar a los sujetos y sus momentos históricos. La vida, repleta de aventuras, infortunios, oportunidades, dolores y marcas, no puede abordarse desde una única perspectiva, sino desde las múltiples historias, narraciones y relatos. En este orden de ideas, Ricoeur (2006) expone que “seguir una historia es una operación muy compleja, guiada sin cesar por las expectativas relativas al curso de la historia, expectativas que corregimos poco a poco y a medida que la historia se desarrolla, hasta que alcanza su conclusión” (p. 11). Es decir, cada historia debe reconocerse como única, pues los individuos se empoderan con sus narraciones y eso contribuye a un constructo social que reconfigura la vida y genera reflexiones necesarias para pensar en otros futuros posibles.

Corporeidades De Infancias Permeadas Por La Guerra

Los cuerpos marcados por la violencia armada adquieren maneras particulares de existir y relacionarse con el mundo, tanto material como simbólicamente, lo cual configura corporeidades. Al respecto, Le Breton (1992), nos ofrece una mirada valiosa al expresar que “la imagen del cuerpo es una imagen de uno, nutrida con los materiales simbólicos que tienen existencia en otro lado y que cruzan al hombre en un tejido cerrado de correspondencias” (p. 31), o sea, el cuerpo trasciende lo físico y se convierte en una constitución subjetiva. Es más que una materialidad, es lo natural, lo sensitivo, lo percibido, lo conocido, lo pensado, lo valorado y lo querido. Silva (2012), destaca que el cuerpo humano está cargado de vivencias, experiencias y sentidos que lo atraviesan y determinan su representación y posición en el tiempo y el espacio.

En medio de la violencia, el cuerpo no es simplemente una víctima pasiva, es un protagonista fundamental, atravesado subjetivamente por las experiencias, porque construye identidad a través de lo simbólico. En este sentido, Silva (2012) menciona que:

El cuerpo, no solo considerado como elemento inmediato sobre el que recae la violencia sino también como imagen, es el lugar en el que se reafirma la experiencia del dolor y la superficie sobre la cual se escribe la historia. (p. 47).

Por tanto, es crucial reconocer que el cuerpo también lleva consigo experiencias de dolor, angustia, miedo e incertidumbre, especialmente en contextos de violencia armada. Ferrerós (2016) destaca que el cuerpo, preso del biopoder, se suelta de sus amarras y obliga a tomar posición frente a las adversidades.

En el contexto de la violencia armada, los efectos y las marcas en el cuerpo de las víctimas son incalculables. Específicamente, en el caso de las mujeres, que han sido objeto de conquista, vulneración, control y destrucción. Segato (2014), explica que “el cuerpo, y muy especialmente el cuerpo de las mujeres, por su afinidad arcaica con la dimensión territorial, es, aquí, el bastidor o tableta sobre el cual los signos de adhesión son inscritos” (p. 351).

A pesar de las numerosas injusticias, las mujeres han hallado maneras de resistir y de resignificar las vivencias en la guerra. Los cuerpos de las mujeres, permeados por la guerra, inscriben emociones, heridas y resistencias, revelando verdades ocultas y desafiando estructuras de poder. Así, en medio de las dificultades y los atropellos, las mujeres han logrado reconstruir sus vidas y han presentado sus cuerpos como símbolos de lucha frente a la violencia. A pesar de las consecuencias físicas, emocionales, psicológicas y sociales, las voces de estas mujeres reconocen su valentía y otorgan significado a sus historias, lo que permite que estas se transmitan generacionalmente.

Metodología

Esta investigación se propuso dar visibilidad a las voces de niñas de distintas generaciones que han vivido en contextos de violencia armada, una población históricamente invisibilizada, precarizada y menospreciada. La investigación cualitativa fue elegida en tanto posibilita indagar por sus vivencias, experiencias, subjetividades y por las diversas formas en que construyen y reconstruyen memorias de infancia.

A partir de la definición de la investigación cualitativa de Creswell (1998), el enfoque se centró en un proceso interrogativo de comprensión. Este enfoque permitió explorar problemas sociales y humanos desde diversas perspectivas culturales, de género, etnia, socioeco-

nómicas y corporales. El análisis se centró, pues, en la interpretación de los cuerpos de algunas mujeres en sus infancias, desde el uso de un enfoque hermenéutico para comprender el sentido que tiene para cada mujer el haber sido niña en la violencia armada. La hermenéutica, según Vasco (1990), permite reconstruir piezas aisladas y comprender el *todo-con-sentido*.

La experiencia de trabajo de campo situó a las mujeres como protagonistas absolutas, entonces se creó para ello, y por iniciativa de las mismas mujeres participantes, la *tertulia o tertuliadero*, como ellas mismas la llamaron, y en cuyos encuentros semanales se utilizaron técnicas o herramientas como el manifiesto, la cartografía corporal, la colcha de retazos y el círculo de la palabra. Estas técnicas posibilitaron la expresión individual y colectiva, la introspección, el reconocimiento del cuerpo como territorio, la construcción y reconstrucción de memorias, y la creación de espacios seguros para la conversación. Además, se implementaron técnicas adicionales como la observación, entrevistas, recorridos territoriales y participación en otros espacios comunitarios para enriquecer la recolección de datos. Este espacio creado por y para las mujeres de la comunidad, un espacio para la conversa, la *juntanza* y el abrazo, fue bautizado por ellas como *El Tertuliadero Raíz de Fuego Mujeres*.

Resultados

Vida De las Infancias En Contextos De Violencia Armada

En la Comuna 2 de Medellín - Santa Cruz, la violencia armada ha dejado una marca indeleble que ha impactado especialmente a las infancias y ha sembrado un constante temor en la comunidad:

“Yo llamaba del colegio antes de salir a mi casa para saber si estaban en enfrentamientos o no, porque uno nunca sabía”. (S1SC; AM30).

“Un combo¹ de acá abajo atrapaba los niños cuando iban para el colegio”. (T3; MA53).

“Lo único que podíamos hacer en esa época era estar encerrados y a veces ellos mismos avisaban en los colegios que tenían tantos minutos para sacar a los estudiantes porque se iban a prender”. (S3BO; AM, 62).

No obstante, las tertulias permitieron a las mujeres ir más allá de la adopción de roles de víctimas, puesto que se esforzaron en leer su vida como constructoras de justicia y esperan-

1 Nombre coloquial que se le da a un grupo armado delincencial.

za. Compartieron sus experiencias como un acto de resistencia y sanación. En *El Tertuliadero*, las emociones jugaron un papel central al conectar con las infancias vividas y contribuir al proceso de reconstrucción. Sus relatos revelaron una ambivalencia al reconocer las afectaciones de las violencias y resaltar, al mismo tiempo, las maneras en las que encontraron refugio en sus familias, amigos, comunidad, etc.

“Las mujeres hemos sufrido mucho, pero mientras nuestros padres vivieron fuimos muy felices. Luego de que murieron, ya todo se desplazó, todo cambió y apareció el dolor”. (T4; AM68).

“Todas mis lágrimas y sufrimientos Dios me los ha recompensado con una vejez tranquila. Algo que no tuve durante mi infancia”. (T1; AM).

En contextos afectados por la violencia, mujeres de distintas generaciones narraron cómo encontraron opciones de vida y resistencia a esa violencia a través de la educación, la música y otras expresiones artísticas: “Aprendí música y esa fue mi forma de aportar a ese cambio, a pesar del dolor y el miedo que sentía, yo seguía creyendo en el cambio y en la música” (S1SC; AM30). Asimismo, las mujeres leen sus infancias y las valoran por las libertades o restricciones en su vida cotidiana, visibles por las posibilidades de jugar: “Yo siempre salía a jugar y tenía mucho espacio, pero mi hija tiene que quedarse más encerrada en el barrio, casi no sale” (S1BO; AM).

Como resistencia, insertas en comunidades, ellas compartieron también sus memorias como un acto de rebeldía, plasmadas en grafitis, música y literatura local. Las memorias están entrelazadas con diferentes aspectos del ser y de recuerdos a través de los sentidos, objetos, música y emociones. Por ello, estas expresiones se convierten en vehículos importantísimos para la sanación y la construcción de paz.

El miedo también se manifiesta como una realidad sentida por muchas niñas y mujeres, ya que permea sus cuerpos y almas:

“Yo temblaba de miedo cuando pasaba por algunos lugares y ni siquiera era consciente de eso. Después me di cuenta de que no era la única, que muchos niños y jóvenes que habíamos crecido en medio de la violencia estábamos muy asustados todo el tiempo”. (S1SC; AM30).

El dispositivo del miedo se ha arraigado en la sociedad y se ha convertido en una herramienta de control social.

Además del miedo, la violencia sexual y de género surgen como una de las formas más recurrentes en las narraciones compartidas; las mujeres han enfrentado inimaginables formas de acoso y abuso, y esto les provoca la vergüenza y culpa. Las agresiones físicas también configuran memorias de dolor y miedo:

“Yo me escondía detrás de la puerta de mi casa a temblar si eran las 7 de la noche y él no había llegado, porque Dios sabía que llegaba borracho a golpearme”. (E1; AM 53).

“Esa gente se apoderaba de casas viejas, abandonadas, y allá llevaban las niñas y las violaban, y al otro día uno escuchaba las mamás y las señoras decir: “Hay unos calzoncitos, a quién violarían acá”, o cualquier prenda, una faldita, unos tenis, algo...” (E1; AM53).

Es evidente entonces que los cuerpos femeninos, protagonistas invisibles en las narrativas de la guerra, enfrentan diversas violencias.

En la segunda mitad del siglo pasado, Santa Cruz se convirtió en un refugio para aquellos que huían de la violencia rural. Las mujeres, niñas y familias desplazadas transformaron estas laderas en su hogar y se enfrentaron en silencio a la violencia urbana. Diferentes grupos armados se disputaron el territorio y marcaron fronteras invisibles, lo que, por supuesto, desencadenó una guerra que dejó huellas imborrables.

“Cada día eran 1, 2, 3, 4 muertos y eso era lo normal. Ahora ya no hay muertos, pero hay desaparecidos, la violencia sigue presente en nuestras vidas a diario. A mí me han amenazado muchas veces, a muchas de las que estamos aquí yo sé que también. Allá llevaban a matar a la gente y uno escuchaba cuando rogaban -no me mate, no me mate-” (E1; AM53).

A pesar de esto, la comunidad construyó la comuna con esfuerzo y la convirtió en la segunda más habitada del nororiente de Medellín. El desplazamiento forzado y la migración interna no solo tuvieron implicaciones materiales y emocionales, sino que transformaron raíces y cultura de las niñas y mujeres. Las mujeres de Santa Cruz, niñas, jóvenes y adultas, trabajan incansable y creativamente, con imaginación moral (Lederach, 2007), por encontrar nuevas formas de habitar el territorio:

“A los ‘muchachos del barrio’ hay que incluirlos en los procesos, no tenerles miedo, invitarlos a los espacios y que participen, ellos también viven aquí, hacen parte de la comunidad, tenemos que dejar de creer que no”. (S1SC; AM57).

A lo largo del tiempo, el papel de las mujeres en la sociedad y las familias ha sido desvalorizado y limitado. En contextos de reglas y orden, aprender las labores del hogar era *normal*, así que se ignoraba la interrupción de la infancia y las niñas que antes jugaban comenzaban a ser adultas en cuerpos que no sentían como propios. Cargar con la responsabilidad de dar a luz, criar, educar, mantener, trabajar y más nunca fue reconocido como suficiente. En sus relatos es reiterativo que a pesar de darlo todo, se les exigía *siempre dar más*.

“Cuando mi hermana empezó a crecer, ya no jugaba más, sino que la mandaban a cocer y a la cocina, la perdimos como compañera de juegos y ella siempre nos veía a lo lejos”. (T4; AH58).

“El trabajo mío era estar en la casa porque así me lo exigían”. (S3; AM62).

“Yo fui mamá toda la vida, no sé hacer otra cosa más que eso”. (S1; AM59).

En muchas ocasiones, sus cuerpos fueron violentados, “entregados” y “apropiados”. A pesar de todo, han resistido y reclaman hoy ser dueñas de sus vidas y decisiones; han encontrado la manera de convertir su sufrimiento en fuerza y poder:

“Él tocaba mi cuerpo, pero no mi interior y cada golpe que él me daba me alejaba más de él”. (S3SC; MA53).

“Yo ya no sentía nada, solo me perdía en mis pensamientos mientras hacían conmigo lo que les daba la gana. Yo pensaba en cosas bonitas, en recuerdos y memorias de mi infancia”. (T2; MA63).

La importancia de escuchar y compartir experiencias entre mujeres de distintas generaciones radica en su poder transformador. La creación de vínculos sólidos y la construcción de espacios seguros permiten que las mujeres se apoyen mutuamente, se fortalezcan y construyan memorias de infancias que posibilitan la reparación y construcción de paces desde abajo.

2 “*Los muchachos del barrio*” es una expresión eufemística coloquial de habitantes de la ciudad de Medellín para referirse a los grupos armados ilegales que controlan los barrios, a manera de pandillas.

“A veces sentimos que no tenemos quien nos escuche, y qué mejor que escucharnos entre nosotras mismas, que tenemos a veces vivencias parecidas, que hemos vivido violencias parecidas, que nos ha transcurrido en el cuerpo, en la vida y en el alma cosas similares y que nos podemos encontrar desde esas memorias, desde esa colectividad y abrazarnos”. (T1; AM24).

Abrazar la vida y resistir a pesar de las adversidades se convierte en un acto de resistencia, de resignificación del dolor, como una fuente de poder, fortaleza, unión y, por supuesto, esperanza.

Conclusiones

Esta investigación profundizó en la reflexión acerca de las implicaciones que tiene para mujeres, de distintas generaciones, ser o haber sido niñas en entornos marcados por la violencia armada, en este caso, en la Comuna 2 de Medellín - Santa Cruz. Se destaca la imperiosa necesidad de comprender las experiencias a través de relatos de la memoria como potencial de resistencia y referente para el desarrollo de acciones pedagógicas con las generaciones del presente, especialmente con las niñas.

Se hace evidente también la responsabilidad inherente de reconocer la deuda histórica que la sociedad mantiene con las mujeres, niñas e infancias que han experimentado la crueldad de la violencia armada. La narración de sus vivencias, roles y resistencias se erige como un pilar fundamental para la reparación y la reconciliación en comunidades afectadas por décadas de conflicto, y se les concede el reconocimiento como agentes activos, más allá del ser víctimas. Asimismo, se resalta la importancia de reconocer a las mujeres como agentes activos en la construcción de la paz y la reconciliación, ya que la sororidad, como acto político, se transforma en un influyente catalizador. En este sentido, nace en la Comuna 2 - Santa Cruz, *El Tertuliadero Raíz de Fuego Mujeres*, concebido como un espacio para el diálogo intergeneracional, que posibilita la congregación, la conversación, la escucha y reafirma la importancia de narrar y compartir sus historias de infancias como mujeres.

Es importante mencionar que en este artículo se desarrolla la idea de que tanto las memorias como las infancias son construcciones sociales e históricas, cargadas de emociones, vivencias y percepciones individuales y colectivas. Así como se reconocen y visibilizan las

diversas formas de resistencia de las mujeres, entre ellas el abrazo, la empatía, el perdón y la congregación como métodos para sanar y construir puentes hacia la paz y la reconciliación en sus territorios. Por consiguiente, iniciativas como espacios de memoria, arte, teatro y fútbol emergen como estrategias valiosas para abordar diferencias, reconocer heridas y construir comunidad. Finalmente, reconocer y relatar las experiencias de mujeres y niñas en entornos de violencia armada es, sin duda, un paso crucial hacia la construcción de paz, justicia y reconciliación, además de un nutrido aporte a la pedagogía de paz.

Referencias Bibliográficas

- Amador, J. (2021). *Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales*. En García, C. & Runge, A. (2021). *Infancia, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, CINDE.
- Chaurra, K., Guzmán, A., Londoño, E. & Morales, J. (2019). *Relatos de mujeres en torno a la decisión de ser o no madre en la guerra: una mirada intergeneracional desde los lugares de infancia* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/10495/13820>.
- Comisión de la verdad. (2022). *No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_NNA_DIGITAL_2022.pdf.
- Creswell, J. (1998). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVA-Creswell.pdf>.
- Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. *Cartografías Pedagógicas Latinoamericanas*. <https://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

- Jara, D. (2021). *La infancia que nos dejó la guerra: La construcción de las nociones de infancia y el despojo educativo en narraciones infantiles en el conflicto armado colombiano* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/54290>
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia. Estudio sobre las comisiones de investigación (1958-2011)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (1992). *Sociología del cuerpo*. Nueva visión.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de paz*. Editorial Bakeaz. <https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>
- León, A. (2019). *Voces del cuerpo en la guerra: disciplinas y resistencias del cuerpo en relatos autobiográficos de niños, niñas y adolescentes excombatientes* [Tesis de pregrado - Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/45378>
- Luna, M. (2012). *Narrando el cuerpo: una alternativa para resignificar las experiencias de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano* [Tesis de maestría - Universidad de Manizales]. Repositorio institucional. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/325>
- Mejía, Y. & Anctil, P. (2017). Corporalidades y subjetividades sexuales: el caso de las mujeres excombatientes de las guerrillas colombianas. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social e Intervención Social*, (23) 97–122. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4588>
- Moreno, I. (2019). *Configuración de identidades en la infancia: procesos de memorias colectivas a través de la oralidad* [Tesis de maestría - Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14782>
- Pávez, I. (2012). Sociología de la Infancia: los niños y niñas como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.

- Perdomo, I. & Barón, L. (2020). *Experiencias de infancia en Colombia: narrativas de niños en el marco del conflicto armado y la paz (1996-2018)* [Tesis de pregrado - Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12233>
- Pinzón, A, Rodríguez, A & Triviño, Y. (2018). *Narrativas de niñas en situación de desplazamiento, desde sus experiencias, sentidos y prácticas* [Tesis de Maestría] - Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2362/Tesis%20%20definitiva%20maestria%20UPN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pupo, V. (2012). *Definición del nombre del conflicto colombiano: un problema político*. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2881>.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. ÁGORA.
- Romero, Y. & Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, (8), 197-210.
- Ruiz, A. & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Editorial Paidós.
- Ruíz, T., Castro, A. & Mosquera, S. (2019). *Memoria intergeneracional y emociones políticas de niños y niñas del municipio de Amalfi como aporte a las pedagogías de paz*. [Tesis de pregrado - Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/10495/13904>
- Segato, R. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Revista Sociedade e Estado*, 29(2), 341-371. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200003>
- Silva, S. (2012). La violencia en Colombia: una perspectiva desde el arte. *Revista Nodo*, 13(7), 43-56 <https://revistas.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/75/58>
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. CINEP.
- Welzer, H., Möller, S. & Tschuggnall, K. (2012). *Mi abuelo no era nazi. El nacionalismo y el holocausto en la memoria familiar*. Prometeo Libros.

Use of L1 in the higher education L2 classroom

Uso de la L1 en el aula de L2 en la enseñanza superior

Recibido: 5 de diciembre de 2023

Aceptado: 22 de marzo de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25402](https://doi.org/10.22517/25393812.25402)

pp. 62-79

Como citar este artículo APA7:

Mendoza, M. (2024). Use of L1 in the higher education L2 classroom. *Revista Miradas*, 19(1), 62-79.

 **María de Los Ángeles Mendoza González***
maría.mendoza@unicach.mx

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. Docente e investigadora, autora de libros y artículos en revistas académicas nacionales e internacionales.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Abstract

The use of the L1 in the classroom is an issue that all second/foreign (L2) teachers have faced because it is not clear when and how to use the first language when teaching a L2. This descriptive research seeks to determine how and when professors of higher education use the first language when teaching English as a L2. The population are 22 professors working with young adults and adults belonging to bachelor's degree at public universities and Language Centers in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. The instrument applied is an online survey with five questions. The results conclude that not all the professors use the first language in the classroom and think the use of the L1 is incorrect because does not promote the L2 in the students and the students do not have enough practice. On the other hand, most of the teachers that participated in this research agree with the use of L1 for explanations; and to save time, especially when the groups are large, overall, when the students are beginners. Moreover, this discussion continues open especially when considering the length teachers should use the L1 during the lessons because according to the data obtained, some of the professors use the L1 less than 15 minutes per class, but the average is around 15-30 minutes per hour, which could represent a problem. Then, it is important to reflect on the topic to learn how to deal with it and take the best decision to improve the students' confidence and improve their learning of the L2.

Keywords: code-switching, factors, group work, learning strategy, target language.

Resumen

El uso de la L1 en el aula es un problema al que todos los profesores de inglés como segunda lengua (L2) se han enfrentado porque no está claro cuándo y cómo utilizar la primera lengua al enseñar una L2. Esta investigación descriptiva pretende determinar cómo y cuándo los profesores de educación superior utilizan la primera lengua cuando enseñan inglés como L2. La población son veintidos profesores que trabajan con jóvenes y adultos pertenecientes a licenciaturas en universidades públicas y Centros de Idiomas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. El instrumento aplicado es una encuesta en línea con cinco preguntas. Los resultados concluyen que no todos los profesores utilizan la primera lengua en el aula y piensan que el uso de la L1 es incorrecto porque no promueve la L2 en los alumnos y éstos no tienen suficiente práctica. Por otro lado, la mayoría de los profesores que participaron en esta investigación están de acuerdo con el uso de la L1 para las explicaciones; y para ahorrar tiempo, especialmente cuando los grupos son grandes, en general, cuando los alumnos son principiantes. Por otra parte, este debate sigue abierto sobre todo cuando se considera la duración que los profesores deben utilizar la L1 durante las clases, ya que, según los datos obtenidos, algunos de los profesores utilizan la L1 menos de 15 minutos por clase, mientras que la media se sitúa en torno a los 15-30 minutos por hora, lo que podría representar un problema. Entonces, es importante reflexionar sobre el tema para saber cómo abordarlo y tomar la mejor decisión para mejorar la confianza de los alumnos y mejorar su aprendizaje de la L2.

Palabras clave: Cambio de código, estrategia de aprendizaje, factores, trabajo grupal, idioma de destino.

Introduction

Traditionally the way of learning a second language was through the Grammar Translation Method (GMT) using the L1 to explain the use and function of L2. After some time, this method was considered old fashioned and was disregarded because of the use of the mother tongue. However, it continues being used, and one of several research showed that "...the Grammar Translation Method (GMT) is a suitable approach for teaching grammar to college

students. The students ... became more interested in grammar lessons. The result ... also indicates that it is a suitable teaching approach that can meet students' needs" (Chang, 2011, pp.20,21).

According to the theories that preceded the GMT, the focus changed to the use of L2 avoiding the use of L1 trying to represent an immersive experience through using exclusively the L2. However, research has shown that in many foreign language settings, teacher and learners use their first language far more than the target language depending on the following factors (Almoayidi, 2018; Cambridge, 2019; De la Campa and Nassaji, 2009; Hancock, 1997):

- The type of activity
- How the teacher believes the students learn best
- How the teacher views the role of the first and the target language
- How the students view the role of the first and the target language.

Those factors show that teachers need to observe not only the theories and methods for teaching L2 but also what the students do, the tasks, and of course the students and how they feel and think about the use of L1 when learning the L2. The type of activity is important because can determine how the students work, individually or in groups. Some students feel insecure because do not understand the topic, the rules or the explanation and cannot express it or ask their doubts. According to Carson and Kashihara "Regarding instructive use of L1, beginner students hope to rely on L1 support in class more than advanced students. This pattern can be seen with explaining difficult concepts in class and defining new words" (2012, p. 46).

Also, Zulfikar, states that "For learners with limited L2 proficiency, this situation can be restraining since they are unable to express themselves very well. They may have difficulty understanding a concept, but fear of being reprimanded for using their L1" (2019, p.44).

In order to go deeper into the subject, the following is an analysis of the elements that are important to include when using the L1 in the classroom, which are code-switching and the use of L1 when working in groups.

Code Switching

Code-switching occurs when a speaker alternates between two or more languages frequently between L1 to L2. According to Turnbull (2001) research into code-switching has revealed that when the teacher uses more of the target language in class, the learners' proportion of target language use also increase. That means that L1 should be used only, when necessary, and that use of the L2 should be predominant to encourage its use among the students in the classroom. Alton (2021) expresses that:

Code-switching can be used for drawing attention of learners to content information. Explanation of new subject matter by using L1 contributes to understanding of new materials. Another function of code-switching is its use for reinforcing and emphasizing the messages which learners fail to understand (p. 25).

Bensen (2013) explains that "When teachers encourage negotiation between languages by reinforcing the practice of code-switching, students' understanding, which leads to participation and motivation, is enhanced" (p. 80).

Code switching is a process that happens when the students are learning a foreign language, even though during this research it is not the main focus but it is related to the topic because of the use of L1 during the classroom and contributes to the theory of learning process.

Using The L1 In The Classroom

Atkinson (1987) as cited in Bane and Kitila (2003) states that there are three possible reasons for allowing limited L1 use in the classroom:

- 1) It is a "learner preferred strategy". When the opportunity emerges, learners will choose to translate without encouragement from the teacher, particularly at lower levels. So, teachers should try to work with this tendency rather than against it. This element is common, some students say the rules or words in the L1, use an online translator, or ask their classmates what the translation of texts, and tasks are
- 2) Allowing students to use their L1 is a humanistic way of teaching because it allows students to say what they want and avoid frustration. Indeed, this reason is important

to take in account. Of course, according to the level of L2, the teacher could regulate the use of L1, for example, if the student is a beginner will need to use more L1 than an intermediate level student

- 3) Use of L1 explanation can save time. There are some grammar rules that are difficult to explain. Then, sometimes is easier to explain it using the L1, so the students can understand it and use the time to practice and do activities

Besides those reasons, it is important, to comment that the updated Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2020) expands the concept and scope of the term mediation into three categories:

- a) Mediating a text
- b) Mediating concepts and
- c) Mediating communication

Mediation is the use of the L1 when teaching the L2 “... the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities” (p. 90)

Then, the use of L1 is important and necessary because it helps students and teachers to convey meaning and instructions. It can be considered as a medium to help students understand better as it will be discussed below.

Using The L1 In Group Work When Working In Groups

When working in groups some students use their native language because they consider it natural and easier. Hancock (1997) points out that learners use both the L1 and the target language in group work depending on several factors; he calls this code-switching “layering”. Layering depends on the speakers’ definitions, or perceptions of the types of activities they are engaged in. Kwon (2014) presents that

students’ use of their L1 is not always negative... If the activities are meaning-focused and the students are not fluent enough to only discuss in their L2, there is no reason for the teacher to prevent the students from using their L1 (p. 114).

Rance-Roney (2010) says that in high school groups, “English accuracy may be facilitated through the use of the L1 to scaffold the L2. Furthermore, when the academic task requires the cognitive processing of highly abstract information” (p. 24)

Then, it depends on the students the use of L1 and L2, sometimes they can use more one or the other, depending on the activity. Also, the use of the L2 depends on the knowledge and mastery of the L2. If the students have studied the target language and they are used to perform and do activities using the L2 they will continue using it when working in groups.

Almoayidi (2018) states that “exposing learners to L2 only is the appropriate teaching method for most of learners and in many contexts. Regardless of learners’ purposes to learn English ...” (p. 378). Meyers (2008) concludes that “The use of the L2 should be maximized whenever possible. The L1’s primary role is to supply scaffolding to lower affective filters by making the L2 and the classroom environment comprehensible” (p.157)

Also, “teachers must be aware about all these elements and factors when teaching. teachers should consider their teaching environment when try to use student’s L1, including course objectives, students’ proficiency, and students’ willingness and attitude to use L1” (Wang, 2022, p. 48).

There must be an analysis of the students’ level, the activities, the class’s objectives, and the students’ needs, to plan the lesson and consider when can be necessary to use the L1, so the students can understand the topic and do the tasks.

There are teachers that use the L1 in class, they like to explain and give examples using the mother tongue. Taşçı and Ataç (2020) established that “although the primary aim in the classroom is to maximize the teaching of L2, there is no consensus about the proportion of L1 used in classes”. Also, Yavuz considers that “ELT teachers emphasize the necessary use of L1 in structural teaching ...and that ELT teachers prefer using L1, which breaks the psychological barriers before the teaching begins and that the use of L1 creates a low anxiety atmosphere” (2012, p.4339). In practice, some of the teachers use the L1 to translate the L2, explaining in L2 and then translating into L1 or vice versa.

This can be an important approach when the students are beginners because they need to understand, comment on their doubts, ask for information; additionally, by using the

L1 they can feel secure and less anxious. De la Campa and Nassaji (2009) state that a variety of factors influenced the instructors' decisions about when, how, and why they used L1 in their teaching. Some of these factors were based on personal beliefs about language learning and teaching; others considered the instructors' classroom settings, their students, and the courses (p. 756).

It is important to understand that there is a wide variation in the amount of L1 use by English language teachers. There are classes where it is used for as much as 90% of the time, and others where it is never used. More commonly, it seems that the L1 is typically used somewhere between 20% and 40% of the time when there is a shared L1 or classroom language (Cambridge, 2019, p. 4).

For most teachers in most contexts, some degree of L1 use is a feature of their everyday classroom practice. Then, “the use of L1 in FL classrooms is justified, but none of its supporters endorse its unlimited use” (Yi-chin & Yi-chun, 2010)

As claimed by Cadena, Damian and Tacoama (2018) “during the adaptation stage in the contact or initial levels the use of L1 is necessary, but unluckily sometimes its use is abused by learners and instructors” (p. 10)

On the report of those statements and teacher's beliefs, we can find teachers that do not let their students to speak in the native language, and they explain everything in the L2 because according to their consideration or experience this is the best way the student is going to learn the target language, either because the classroom is the only place they can listen to, or use it by interacting with the teacher and their classmates, among other factors. These ideas can be true, but it is important to consider that not all the students react in the same way because not all of them are homogeneous. Some students feel frustrated, they do not understand, or can feel angry, leading to the disinterest in learning the L2.

As we can see the use of L1 and the time of use during the class continues to be controversial, there are opinions for and against the use. Especially about the amount of time in which the mother tongue should be used. Depending more on teachers' beliefs and other factors that have been addressed in the previous paragraphs.

Methodology

The objective of the research is to determine how and when teachers use their first language in the classroom.

This research is descriptive and was conducted during the semester August – December 2022, the population are 22 teachers belonging to language centers of universities who teach to young adults and adults enrolled in bachelor's degrees in the University of Science and Arts in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Some of the factors that Atkinson (1987), Rance-Roney (2010) and De la Campa and Nassaji (2009) established, were used to formulate the questions. The instrument used is a survey that contains a general information section about the age, sex, and time of teaching; and 5 questions, 1 dichotomic and 4 multiple choice type, and it was applied online. In questions 2, 3 and 5, participants can select more than one option. The questions are presented below:

- 1) Do you use the L1 in the classroom?
 - a) Yes
 - b) No

If the answer is not, continue with question number 3.

- 2) What are the reasons to use the L1 in the classroom?
 - a) To give confidence to the students
 - b) To save time
 - c) To explain the topics and instructions
 - d) To avoid misunderstandings
- 3) What are the reasons to not use the L1 in the classroom?
 - a) Students do not get used to the language
 - b) The use of L1 do not promote learning of L2
 - c) Students do not practice the L2
- 4) How much do you use the L1 during an average class hour?
 - a) 5-15 minutes
 - b) 15-30 minutes
 - c) More than 30 minutes

5) To which levels do you teach English?

- a) Elementary
- b) Basic
- c) Intermediate
- d) More than one level (mixed)

To process the information, the surveys were elaborated in Google Forms, collected and tabulated according to the answers. Then, they were consolidated to present the results in a graphic way to facilitate the analysis and get the conclusions.

Results

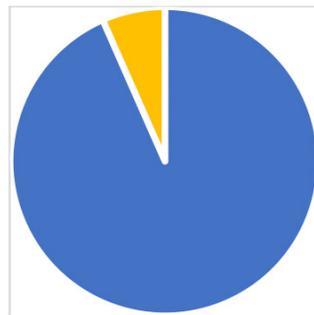
The general information section showed the next data:

- a) The average age of teachers is 38 years old.
- b) The 60% of teachers are women, and the rest men.
- c) The average number of years of teaching is 12.
- d) The average number of years of teaching in higher education is 9.

The results of the questions 1-5 are shown graphically below.

Figure 1

Use of L1 in the classroom

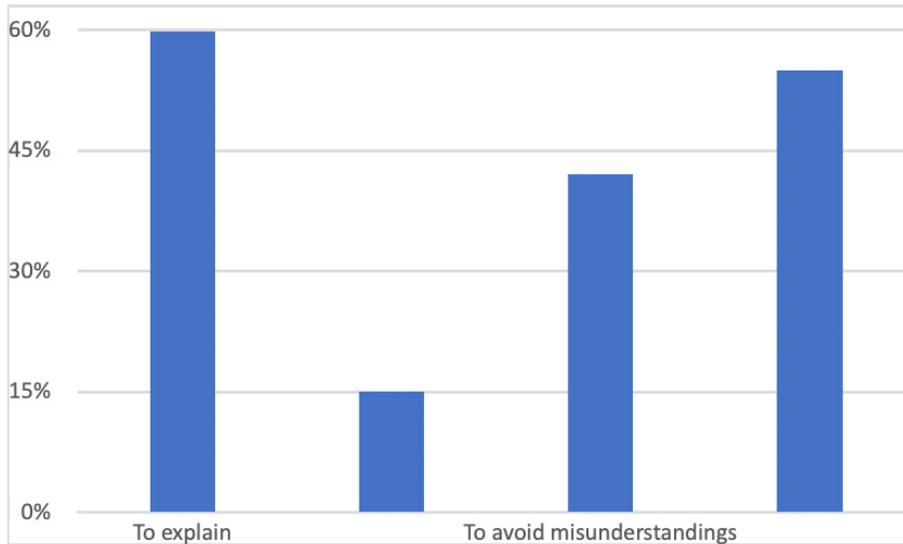


Note. Own elaboration

The 81.5 % of teachers answered that they use the L1 in the classroom, and the 19.5 % said they do not.

Figure 2

Reasons to use the L1 in the classroom

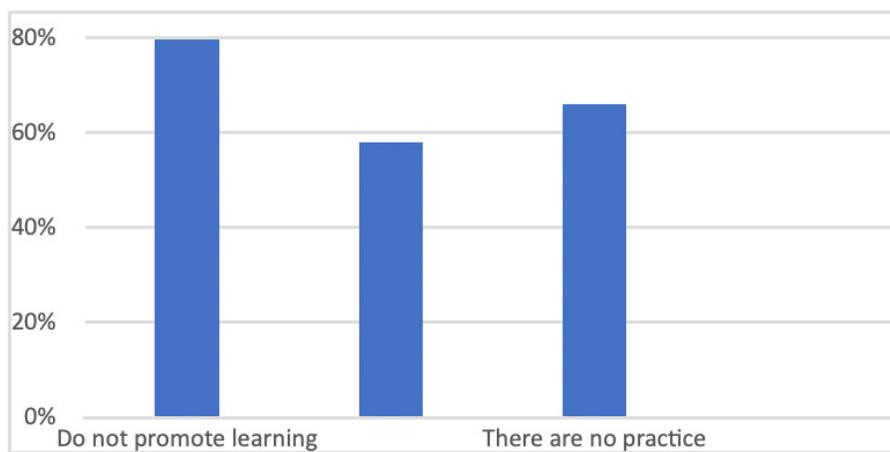


Note. Own elaboration

The main reason to use the L1 in the classroom is to explain the topics and instructions, secondly to save time, thirdly to avoid misunderstandings, and finally to give confidence to the students.

Figure 3

Reasons to not use L1 in the classroom

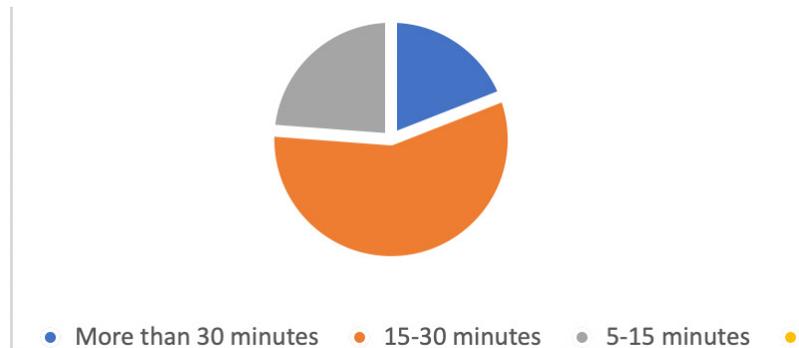


Note. Own elaboration

The teachers that do not use the L1 in the classroom stated that the reasons are 80 % do not promote learning of L2, 58 % because the students do not get used to L2, and 66 % because the students do not practice L2.

Figure 4

Use of L1- Percentage of time

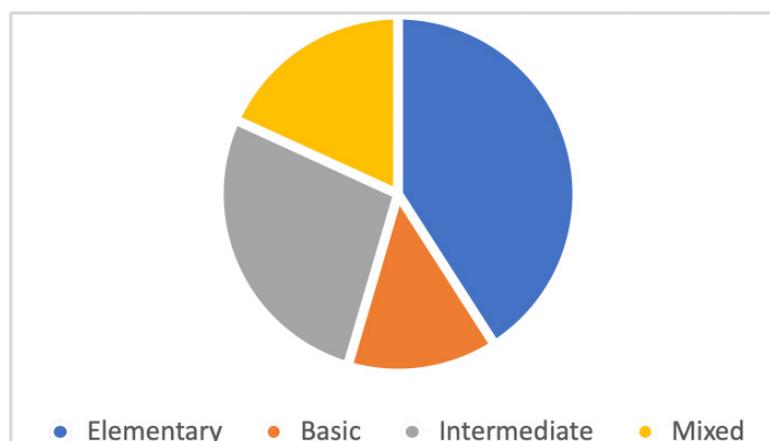


Note. Own elaboration

The percentage of time is calculated from an average hour class. 19% use the L1 more than 30 minutes, 24 % 5 -15 minutes and 57 % between 15-30 minutes.

Figure 5

Levels of English teaching



Note. Own elaboration

41 % of teachers teach the elementary level of English, 14 % basic, 27 % intermediate and 18 % in more than one level.

Discussion

As mentioned above, when and how to use the L1 during the process of teaching the L2 is difficult to establish. According to the results, some teachers can use it to explain the class, while others use only the L2. The general information data shows that it is possible to assert the teachers who participated in the survey have experience teaching at the higher level due to the number of years they have collaborated at this level. This is important because they are knowledgeable about the academic and student environment at the higher level, according to Wang (2022) teachers should consider their teaching environment when try to use student's L1.

Other important findings are the next:

- a) 81.5 % of teachers use the L1 in the classroom (Figure 1), and 41% of them teach the elementary and 14% the basic level (Figure 5), which can explain the use of L1 because the students on these levels generally lack vocabulary and grammar. The Figure 2 shows the reasons to use the L1, the main reasons are to explain, avoid misunderstandings and save time
- b) Other important element is the time the teachers use the L1 during the class, as it can be seen in Figure 4, 57% of teacher use it between 15-30 minutes, 24% between 5-15% and 19% more than 30 minutes. Even though the use can seem too much (more than 30 minutes), most of the use of L1 in the class (57%) can be considered that belongs to the media, between 20% - 40% of the time (12-24 minutes), as it was stated by Cambridge (2019)
- c) Some results can be an issue (19% of teachers use the L1 more than 30 minutes), overall because it seems the time can be excessive and as it can be stated previously, the use of L1 cannot be unlimited (Yi-chin & Yi-chun, 2010)
- d) About the teachers that do not use the L1 in the classroom, the Figure 3 presents the reasons, the most important is the teachers think the use of L1 do not promote the learning of the L1, secondly, the students do not practice, which means that it is considered the classroom is the main place to use the L2, and lastly, because the learners do not get used to use the L2 instead L1.

Conclusions

As it has been asserted, the use of L1 in the classroom is a topic that has not been resolved, but it can be necessary to apply it as Mart (2013) says “The use of L1 has been considered as detrimental in ESL classes; on the contrary, mother tongue plays a crucial and facilitative tool in foreign learning process” (p.13).

Also, its use and importance has been recognized by the Council of Europe and included (in a chapter called mediation) in an expanded criteria and approach in the revised Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.

According to the theoretical framework revised, there are several factors that lead to the teachers to use the L1 in the classroom. Among them, we can find activities tasks explanations, grammar explanations, limited time to explain, and personal beliefs (Saruwatashi, 2020), Kjøstvedt (2020), De la Campa and Nassaji (2009). On the other hand, the students generally have positive perceptions toward utilizing L1 in L2 classes. while some teachers are eager toward using L1 in their classes (Tajgozari, 2017).

The results of the research show that those factors are considered by the teachers that took the survey. Another important factor when using the L1 is the time of use during the class. Results show a similarity to the reported by Cambridge (2019) and can be directly linked to the level of English the teachers are teaching. 65 % of teachers are working with beginners and basic English groups. So, they need to use more L1 to explain and give instructions (Cadena, Damian and Tacoama, 2018). Along the same lines, we can find the lack of time, which is one of the reasons teachers use to speak in the L1 and can avoid the misunderstandings and do not need to reexplain the topics.

To conclude, there are some elements to consider:

- a) It is necessary to evaluate the students' level and the type of activity among other factors to decide when to use the L1 and the way of use. The students need to understand the grammar rules and feel capable of use the L2. Of course, it is necessary to practice and encourage them to use the L2 (Yavuz, 2012), not only in individual activities but also when interacting with their classmates

- b) Working on groups students can be exposed to use more the L1 but teachers should not be worried, according to Gorbhani (2011), his study showed "... that not all uses of L1 needs a remedy since in real classroom discourse, when L1 is used naturally (i.e. private speech, or humor) the features of the activity or verbal interaction invites the L1 for a specific function" (p. 1658)
- c) Students have different skills and different level of knowledge. Students need to learn how to work with their classmates, the teachers must use techniques and select activities and roles to secure the interaction and participation of the students encouraging the use of L2 during the discussions and group talk necessary during the group work
- d) It is important to stablish that there is not enough research on this topic regarding the students of superior education, some of the research found corresponds to primary (Bane and Kitila, 2003; Taşçı and Aksu, 2020; Yavuz, 2012) , secondary (Sondary and Febryanti, 2021); high school grade (Rance-Roney, 2010; Chang, 2011; Tajgozari, 2017), but according to the results, it can be inferred that the use of L1 does not depend on the students' age or the academic level teachers are working on. It can be stated that depends more on the proficiency or mastery of the L2 the students have, and the other factors that have been considered during this document
- e) The students' beliefs or needs about the use of L1 were not included in this research, and it could be another important point of view to be considered in another work to complement the data obtained in this study
- f) We can agree with Sundary and Febriyanty (2021) that from the teachers' perspectives, it can be summed up that majority of the teachers choose to mix L1 and L2 for language used in the classroom. Students' L2 proficiency of English is the first factor to consider. When teaching students with low level of English, the students' first language is more preferable. In addition, to avoid students' confusion, frustration and demotivation. On the other hand, it is necessary to balance the amount of time of using the L1 and to take in account the lesson plan objectives, among other factors, so as not to overuse the L1 and it may be counterproductive for the learning of the L2.

References

Almoayidi, K. A. (2018). The effectiveness of using L1 in second language classrooms: A controversial issue. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, No. 4, pp. 375-379. Retrieved in

DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0804.02>

Alton, M. (2021). Code-Switching in L2 Classrooms: A Useful Strategy to Reinforce Learning. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*. Vol. 1,1, pp. 21-26. Retrieved in <https://www.cjlls.ca/index.php/cjlls/article/download/13/9>

Bensen, H. (2013). Reason for the teachers' uses of code switching in adult EFL classrooms. *Sayt*. 20,2. 69-82. Retrieved in <https://www.hayefjournal.org/Content/files/sayilar/63/69.pdf>

Bane, G. , Kitila, T. (2003). Using L1 in The EFL Classroom: The Case of The Oromo Language With Particular Reference to Adama Teachers College. Addis Ababa University. Retrieved in

<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1649989/v1>

Cadena, B., Damián, D., Tacoaman, M. (2018). Use of L1 in English as a foreign language (ELF) learning environments. *Boletín Virtual*. 1,6. 1-15. Retrieved in <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6523312.pdf>.

Cambridge (2019). The use of L1 in English Language Teaching. ELT series. Retrieved in https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_UseOfL1_2019_ONLINE.pdf

Carson, E., Kashihara, H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak. *The language teacher*. 36-4, 41-48.

Retrieved in https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/36.4_art1.pdf

Chang, S. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English language teaching*. Vol.4, No. 2. 13-24. Retrieved in <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=a50fd0f36a25f46ab9eea56d2098827435d57415>

DOI: <https://doi.org/10.22517/25393812.25402>

- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume. Retrieved in <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- De la Campa, J., Nassaji, H. (2009). The amount, purpose and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign language annals*. 42, 4. 742-759. Retrieved in <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- Gorbhani, A. (2011). First Language Use in Foreign Language Classroom Discourse. *Procedia social and behavioral science*. 29, 1654-1659. Retrieved in https://www.researchgate.net/publication/271562100_First_Language_Use_in_Foreign_Language_Classroom_Discourse.
- Hancock, M. (1997). Behind classroom code switching: layering and language choice in L2 learner interaction. *TESOL Quarterly*, 31,2, 217-235. Retrieved in <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/TESOL%20Quarterly%20article.pdf>
- Kjøstvedt, K. (2020). Investigating Teachers' Use of L1 in L2 Teaching. University of Adger. Retrieved in <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2681410/Kamilla%20Kjøstvedt.pdf?sequence=1>
- Kwon, C. (2014). Student perspectives on group work and use of L1: academic writing in a university EFL course in Thailand. *Second Language Studies*. 33.1. 85-124. Retrieved in <https://core.ac.uk/download/pdf/77238782.pdf>
- Mart, C. (2013). The Facilitating Role of L1 in ESL Classes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. Vol. 3, No. 1. 9-14. Retrieved in https://hrmars.com/papers_submitted/9445/the-facilitating-role-of-l1-in-esl-classes.pdf
- Meyer, H. (2008). The Pedagogical Implications of L1 Use in the L2 Classroom. *Gunma University Academic Information*, 147-160. Retrieved in https://core.ac.uk/display/141876659?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

- Rance-Roney, J. (2010). Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning. *1*. 20-26. Retrieved in https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/10-48-1-d_2.pdf
- Saruwatashi, S. (2020). Principal Reasons for Using L1 in the L2 Classroom. Junshin Repository. Retrieved in <https://core.ac.uk/download/pdf/288228893.pdf>
- Sunday, H., Febriyanty, R. (2021). The Use of First Language (L1) in EFL Classrooms: Teachers' Practices and Perspectives. *International Journal of Education*. 14, 1. 70-77. Retrieved in <https://ejournal.upi.edu/index.php/ije/article/download/26375/pdf>
- Tajgozari, M. (2017) Factors Contributing to the Use of L1 in English Classrooms: Listening to the Voice of Teachers and Students in Iranian Institutes. *IJREE*. 2 (2). Retrieved in <http://ijreeonline.com/article-1-43-en.html>
- Taşçı, S., & Aksu Ataç, B. (2020). L1 use in L2 teaching: The amount, functions, and perception towards the use of L1 in Turkish primary school context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 655-667. Retrieved in <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/816>
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *Canadian Modern Language Review* 57, 531-540. Retrieved in
- Wang, M. (2022). Using L1 in L2 classroom. *Research and Advances in Education*. Vol.1, No. 5, 45-49. Retrieved in
- Yavuz, F. (2012). The Attitudes of English Teachers about the Use of L1 in the Teaching of L2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339-4344. Retrieved in <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.251>
- Yi-chin, P, Yi-chun, P. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 12 (2), 87-96.
Retrieved in <http://dx.doi.org/10.14483/22487085.85>
- Zulfikar, Z. (2019). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *English Journal*. 6, 1, 42-51. Retrieved in <http://dx.doi.org/10.22373/ej.v6i1.2514>

La reconfiguración educativa de YouTube: un análisis crítico del caso Mi Aula

The educational reconfiguration of YouTube: a critical analysis of the case study Mi Aula

Recibido: 1 de febrero de 2024

Aceptado: 15 de mayo de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25549](https://doi.org/10.22517/25393812.25549)

pp. 80-106

Como citar este artículo APA7:

Dughera, L. y Dolcemáscolo, A. La reconfiguración educativa de YouTube: un análisis crítico del caso Mi Aula. *Revista Miradas*, 19(1), 80-106.

 **Lucila Dughera***
ludughera@gmail.com

 **Agostina Dolcemáscolo****
agostinadolcemascolo@gmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Doctora en Ciencias Sociales, Investigadora Adjunta CONICET. Integrante del Equipo de estudios sobre Tecnología, Capitalismo y Sociedad (e-TCS). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

** Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro, Argentina.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.





Resumen

El avance de la industria educativa global y la plataformización de la educación, actualmente convocan a analizar el creciente proceso de reconfiguración y legitimación de la plataforma de videos YouTube como espacio educativo, sobre todo en la educación formal. Para esto se aborda, Mi Aula, canal producto de la alianza entre la plataforma y UNESCO. A partir de dicho caso, la propuesta es producir evidencia empírica que contribuya a reflexionar respecto de cuáles son las consecuencias del avance de este tipo de plataformas en la educación. La metodología, de carácter cualitativo, se funda en el estudio de caso Mi Aula, a partir principalmente de la observación no participante del canal, junto con la correspondiente revisión literaria y análisis de fuentes secundarias. De esta manera, se encuentra que, ante el avance de la plataformización, resulta necesario revisar cuestiones estructurales que atañen, por un lado, al acceso a los contenidos del canal por parte de los actores educativos, y, por otro, al funcionamiento y modelo de negocios de la plataforma.

Palabras clave: Educación, industria educativa global, Mi Aula, plataformas, UNESCO, YouTube.

Abstract

In line with the progress of the Global Education Industry and the platformization of education, this paper addresses the reconfiguration and rising legitimation of YouTube as an educational platform, most of all in formal education. In order to do this, we analyze Mi Aula, a channel created by YouTube in alliance with UNESCO. From this case, we attempt to produce empirical evidence that helps to reflect on the consequences of the development of such platforms in education. The methodology is qualitative and based on the case study Mi Aula, alongside with literary review, analysis of secondary sources, and non-participant observation of the channel. The initial findings point out that the advancement of platformization in education requires to look at structural issues regarding, on one side, how educational actors access the channel and its contents, and, on the other side, the platform's functioning and business model.

Keywords: Education, Global Education Industry, Mi Aula, platforms, UNESCO, YouTube.

Introducción

En este escrito se abordan aspectos centrales del creciente proceso de legitimación que viene desplegando la plataforma de videos YouTube (YT) como espacio educativo. Específicamente, caracterizamos de qué manera YT se fue reconfigurando como espacio dedicado a la educación en un contexto de avance de la industria educativa global y la plataformización, al mismo tiempo, se discuten las implicancias de dicho proceso en el caso de *Mi Aula*¹.

El uso de YT como recurso educativo no resulta novedoso, dado que desde hace al menos una década se lo asocia estrechamente a los circuitos informales de los procesos de aprendizaje y enseñanza de las escuelas y universidades (Van Dijck, 2016). Así, para muchos de los actores e instituciones educativas el uso de YT estuvo asociado principalmente a la resolución de problemas de la vida cotidiana o de otras formas de aprender, ocupando un papel lateral en los procesos que constituyen la educación formal. Es decir, hasta hace muy poco, la plataforma de videos no formaba parte, y no era deseable que formase parte, de la escena educativa formal.

La presencia cada vez mayor de YT en la educación formal no es un fenómeno que se pueda estudiar de forma aislada. Su presencia directa, por ejemplo a través de las y los profesores utilizando en las aulas diferentes contenidos audiovisuales (Bordignon et al., 2022; Edache et al., 2019; Pattier, 2021), o indirecta, los estudiantes aprendiendo a través de tutoriales o Edutubers (Sabulsky & Alessio, 2021; Scolari, 2018), es un fenómeno que, tal como hemos señalado en otros escritos (Dolcemáscolo y Dughera, 2019, 2022), además de dialogar con el clima de época acerca de las diversas formas de aprendizaje que despliegan las y los jóvenes, se inscribe dentro de tendencias más amplias. Con esto se hace referencia a la plataformización que atraviesa a dichas prácticas (Zukerfeld y Yansen, 2022), el crecimiento sostenido de la industria educativa global (en adelante IEG) y el aumento de las EdTech en las diferentes modalidades de educación (formal, no formal e informal).

La IEG, concepto acuñado por Tooley (1999), permitió dar cuenta de la provisión de educación privada en países periféricos. Actualmente, dados los avances de la digitalización, plataformización y automatización en la educación, ha sido resignificado y resulta fértil para

1 Canal producto de una alianza entre la empresa de videos y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

advertir, entre otras cuestiones, la injerencia de empresas privadas en los sistemas educativos, sobre todo del sector tecnológico, que han nacido con vocaciones significativamente diferentes a la educativa y que no necesariamente conciben la educación como bien común (Parreira et al., 2019; Verger et al., 2016). Junto con la cada vez mayor presencia de actores EdTEch, se identifica un conjunto de discursos que históricamente no solo presentaron a los desarrollos tecnológicos como neutrales, sino principalmente como necesarios e imprescindibles para las mejoras en educación (Levis, 2022).

A partir de este contexto, y sobre todo entendiendo a la educación formal como bien común, resulta necesario atender al crecimiento y la reconfiguración de YT como espacio en el que se auscultan y determinan ciertos modos de relación con el saber. El cual escala y se intensifica de manera significativa con el uso y la (re)producción de recursos audiovisuales durante la pandemia por COVID-19 (Bordignon, 2023; Dughera et al., 2021).

La reconfiguración de YT o, más precisamente, cierto viraje hacia la educación formal se identifica en una diversidad de estrategias abocadas al desarrollo de espacios educativos en el sitio, entre las que se destaca el acuerdo con UNESCO. En particular, la propuesta se da a partir del caso de *Mi Aula*, la cual busca producir evidencia empírica que contribuya a reflexionar acerca de cuáles son algunas de las consecuencias del avance de este tipo de plataformas con fines de lucro² en la educación; especialmente cuando se trata de una de las más consumidas tanto a nivel mundial como de nuestra región, América Latina y el Caribe (LAC). Si bien aquí se recupera un acuerdo llevado a cabo en el marco de la pandemia, se entiende que el mismo se inscribe en un fenómeno más amplio y pretérito al COVID-19 (Bordignon y Dughera, 2023). De otra manera, el predominio que viene ganando YouTube como espacio de enseñanza y aprendizaje, sobre todo de resolución de problemas escolares, lejos de resultar epidérmico, delinea una pedagogía que atraviesa a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el *capitalismo de plataformas* (Srnicsek, 2018). En efecto, el análisis aquí propuesto resulta de suma importancia no solo en el marco de las transformaciones que la situación de cuarentena amplificó, muchas de las cuales han llegado para quedarse; sino, sobre todo, respecto de cómo

2 Podemos distinguir entre plataformas con fines de lucro y plataformas sin fines de lucro en función de si el principio estructurante del proceso productivo es o no la búsqueda de ganancia capitalista (Zukerfeld y Yansen, 2022)

estas transformaciones vinculadas a la innovación educativa y encabezadas por empresas con fines de lucro (en su gran mayoría), delinean rasgos de pedagogías propias (Parcerisa et al., 2022; Williamson y Hogan, 2020).

En este sentido, las preguntas que vertebran este escrito son: ¿De qué manera logra posicionarse YT como referente educativo?, ¿qué estrategias desarrolla para abrirse camino en el ámbito de la educación?, ¿qué alianzas se generan con otros actores del campo de la educación? Y, en un horizonte más amplio, ¿qué implica el avance de la plataformización de la educación, a partir de este tipo de alianzas?

Para abordar el avance y legitimación de YT en el campo educativo se optó por una metodología cualitativa. Específicamente, se indaga en el rol que ocupa la educación en YT desde su creación a la actualidad, se repasan las distintas estrategias que fue desarrollando, y se pone especial atención al canal *Mi Aula*, como caso modelo. En función de esto, se realiza la observación no participante de la plataforma en general y de *Mi Aula* en particular, el relevamiento y análisis documental de fuentes secundarias — artículos periodísticos, comunicados de prensa y documentos —, y una revisión sistemática de la literatura sobre el tema.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se realiza brevemente el abordaje metodológico; y se introducen algunos elementos de la industria educativa global para pensar procesos más amplios en donde se inscribe el predominio de YT en el ámbito educativo. En segundo lugar, se caracteriza cómo dicha plataforma reconfigura su diseño para orientarse cada vez más hacia la educación, y genera estrategias en este sentido, entre las cuales se destaca su alianza con la UNESCO para la creación de *Mi Aula*. En tercer lugar, se presentan tres problemáticas subsidiarias que comienzan a advertirse a propósito del protagonismo que cobra YT en el ámbito educativo. Finalmente, se realiza un cierre con algunas reflexiones y preguntas para seguir pensando este problema.

Abordaje Metodológico

Los resultados y discusiones volcados en este artículo forman parte de un proceso de investigación más amplio en el que se aborda la producción, consumo y apropiación de contenidos en la plataforma de videos YT en general y en los cruces que se establecen con la educación en particular. En otros trabajos, se analizan aspectos de la dimensión objetiva, abordando las

condiciones materiales en que se producen los contenidos audiovisuales en YT (Dolcemáscolo y Dughera, 2022), y subjetiva, indagando en las representaciones que los medios gráficos construyen de los llamados *youtubers* (Dolcemáscolo y Dughera, 2019). En esta oportunidad, se estudia, por un lado, la alianza entre YT y la UNESCO (como parte de interacciones entre distintos actores de la escena educativa con incidencia global) y, por el otro, se reflexiona sobre los alcances (inmediatos y potenciales) de este tipo de alianzas tanto para YT como para la comunidad educativa. Se parte, entonces, del supuesto de que los procesos de legitimación requieren de la comunión de un conjunto de elementos/factores, sujetos a valores e imaginarios, que inciden en la construcción de legitimidad de este tipo de fenómenos.

Con base en esto, y dada las características del problema que se propone abordar, se opta por una estrategia de construcción y de análisis de datos cualitativa. Se toma *Mi Aula* como caso modelo en el que se objetivan interacciones entre un organismo internacional abocado a la educación, ampliamente reconocido en este ámbito, y el gigante de los videos. Este caso resulta paradigmático, ya que es el primero de una serie de acuerdos y sobre todo de beneficios indirectos para la plataforma YT. Hacer foco aquí, permite indagar las dinámicas particulares que se dan entre estos actores, abordando no solo aquello que se presenta como el producto terminado (el canal), sino también los procesos previos al lanzamiento del canal y su impacto (esperado) en la comunidad educativa.

En primer lugar, se realiza una observación no participante de la plataforma en general y del canal *Mi Aula* (con foco en su versión para Argentina³) en particular. Respecto de YT, se examina la plataforma de videos prestando especial atención al lugar otorgado a lo educativo desde su creación en 2005 hasta la actualidad, y se repasan las estrategias desarrolladas por el canal en esa dirección. En cuanto a *Mi Aula*, se abordan las siguientes dimensiones: el diseño general, los tipos de contenidos seleccionados para el canal, el público al que están dirigidos, las y los autores de los contenidos, la cantidad de reproducciones y suscriptores del canal, y las interacciones que allí tienen lugar o se habilitan. Específicamente, se elabora una guía de observación del canal *Mi Aula* que, en esta fase inicial de la investigación, orienta el análisis presentado aquí.

3 Como se presenta más adelante, *Mi Aula* presenta una versión para México y otra para Argentina. En este artículo se presenta la información general de ambas, pero se centra la observación en la última

Tabla 1

Guía de observación del canal Mi aula en YouTube

Aspectos centrales por relevar	Preguntas orientadoras iniciales
Diseño general	¿De qué manera se presenta y organiza el material audiovisual? ¿Qué aspectos a nivel visual son los más destacados?
Tipo de contenidos seleccionados	¿Qué tipo de contenidos vinculados a la educación formal se incluyen? ¿Se hallan presentes otro tipo de contenidos?
Público al que están dirigidos los contenidos	Los contenidos, ¿para qué edades están pensados? ¿Incluyen también a un público docente?
Autoras/es de los contenidos	¿Quiénes son los creadores de los contenidos? ¿Se crearon contenidos audiovisuales exclusivamente para el armado del canal?
Cantidad de reproducciones y suscriptores	¿Cuántos suscriptores y reproducciones tiene el canal? ¿Este número fue cambiando desde su creación hasta la actualidad?
Interacciones	¿Qué tipo de interacciones se dan en el canal? ¿Existen interacciones entre usuarios y productores en el canal? ¿Se habilitan discusiones entre docentes, estudiantes?

Nota. Elaboración propia

En tercer lugar, y de manera complementaria a las instancias anteriores, se ha llevado a cabo un relevamiento y análisis documental de fuentes secundarias (página web de la Unesco, documentos, artículos y comunicados de prensa) y realizado una revisión sistemática de la literatura sobre el tema.

Entendiendo que la metodología aquí planteada responde en gran medida a un estudio de carácter descriptivo, en tanto existen hasta el momento pocos análisis que abordan la incidencia de YT en la educación formal a partir de un estudio de caso como el que se plantea en este artículo. En este sentido, se busca construir algunas hipótesis e interrogantes que sirvan de nuevos puntos de partida para futuras investigaciones. Más aún, problematizar de qué manera se transforma la educación a nivel regional a partir del protagonismo que han cobrado estas grandes empresas tecnológicas es una de las cuestiones centrales que motoriza

la escritura de estas páginas. Si bien se comprende que sería absurdo querer responder a este interrogante en la extensión que demanda un escrito académico, se espera aportar en esa dirección.

La Industria Educativa Global: El Rol De Organizaciones Como La UNESCO

El concepto Industria Educativa Global (IEG) resulta útil para entender una serie de lógicas, proyectos e imaginarios, ligados en gran parte, aunque no únicamente, a las Tecnologías Digitales (TD) que están operando a nivel mundial en el sector educativo, y que son impulsadas por una diversidad de actores (Verger & Fontdevila, 2023), entre los cuales se destacan grandes empresas, fundaciones filantrópicas y organizaciones internacionales (como la UNESCO).

La IEG emerge a propósito del proceso de deslegitimación creciente de la educación formal, que pone en jaque su estatuto de bien público, y busca instalar un imaginario de innovación y modernización con el fin de sustituir los sistemas educativos (Thompson y Do Amaral, 2019). Estos autores retoman la definición dada por Verger et al., (2016), para describir a la IEG como un sector que se expande a nivel global y en el que se producen, intercambian y consumen, la mayoría de las veces con fines lucro, una serie de servicios y bienes educativos. Entre estos últimos se pueden nombrar servicios de mejora educativa, educación *online* (plataformas de enseñanza y aprendizaje, materiales educativos), tutorías, marketing educativo, consultoría para escuelas y gobiernos, preparación de exámenes, servicios de gestión, análisis de datos, capacitaciones, *hardware* (por ejemplo, el programa *One laptop per child*), entre otros. En este escenario, la expansión de las TD e internet no resulta ser un dato menor, sobre todo para el crecimiento y posicionamiento de la IEG. Más específicamente:

In the coming years, the e-learning market is expected to reach a market share worth hundreds of billions of US dollars. Furthermore, technological innovations in education, for example, the use of digital devices in classrooms, open up new markets and new customers (Thompson y Do Amaral, 2019, p.11).

A partir de este escenario, Amos (2019) plantea los alcances e implicancias de la digitalización y algoritmización de la educación en el marco de la IEG; y advierte cómo el papel central que ha ocupado este tema en la agenda pública internacional en los últimos años

colabora con el interés e involucramiento de distintos actores del sector privado (empresas, inversionistas, etc.) en el ámbito educativo. En particular, la autora analiza un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y señala que la concepción de tecnología presente allí puede ser entendida bajo la lógica de la *innovación disruptiva* (noción inspirada en la idea de Schumpeter, *creative destruction*). Así, el sistema educativo (para la OCDE) no debería ser cambiado sino transformado, y para eso es necesario generar las condiciones de un ambiente abierto a la innovación, “To make this happen, an innovation-friendly environment is a prerequisite. This relies on the collaboration between traditional institutions and stakeholders in public education with those of the emerging education industry” (Amos, 2019, p. 230)

Un actor histórico de la arena educativa, estrechamente vinculado a la innovación y, por ende, involucrado también en la IEG y en múltiples iniciativas que dan cuenta de la colaboración a la que alude Amos, es la UNESCO. Esta agencia ha forjado, desde la década de 1990 a la actualidad, distintas alianzas con el sector privado (en el que se incluyen grandes empresas, fundaciones, y actores particulares). En efecto, el surgimiento de asociaciones público-privado delinear nuevas fuentes y áreas de influencia. Estas alianzas tienen, según Ridge y Kippels (2019), dos razones fundamentales: financiamiento y relevancia.

En relación con el financiamiento, los fondos de la UNESCO provienen de los países miembros, y estos tienen la potestad de desvincularse de la agencia en cualquier momento. Esto ha provocado que dicha agencia tenga que enfrentar distintas dificultades económicas desde su fundación en 1945. Sin embargo, estas autoras señalan que la UNESCO publicó un informe alentando alianzas con el sector privado titulado *UNESCO-private Sector Partnerships: Making a Difference* (2006), después de que distintos fondos fueron reinsertados (por el Reino Unido en 1998 y por Estados Unidos en 2003); y que, aun con total disponibilidad de fondos, los mayores problemas que registra esta institución tendrían que ver con el mal manejo de estos últimos y no con la falta de cumplimiento de los países. Otra cuestión que explicaría la búsqueda de financiamiento privado apunta a la facilidad con que los fondos del sector privado son obtenidos y desembolsados, sin pasar por el mismo proceso burocrático que otro tipo de fondos extrapresupuestarios de países miembros (Ridge y Kippels, 2019).

La segunda razón para establecer este tipo de alianzas se vincula con la relevancia de

la UNESCO. En el escenario global, existen distintos actores clave (estatales, corporativos, filantrópicos, particulares, etc.) que están ocupando lugares centrales en el ámbito educativo. Así, colaborar con esta agencia redonda en muchas ventajas para el sector privado: promover sus propias agendas, ver sus productos en las aulas, promover la educación privada, entre otras (Ridge y Kippels, 2019, p. 96-97). En particular, a partir del análisis de cuarenta y nueve proyectos financiados durante 2016, estas autoras encuentran que las organizaciones privadas se beneficiaron de su alianza con la UNESCO principalmente de tres maneras: “(1) creando oportunidades para expandir el mercado existente; (2) dando los medios para ingresar en otros mercados; (3) o mejorando la imagen de las organizaciones/empresas de manera local y global” (Ridge y Kippels, 2019, p. 99)⁴. Ahora bien, no sucede lo mismo cuando se piensa en las ventajas que la UNESCO obtiene del sector privado. En principio, las autoras señalan que no integrar estas alianzas pueden desplazar la agencia hacia los márgenes, dejándola fuera de las decisiones que se toman respecto de la ayuda económica y gobernanza de la educación a nivel global. En este sentido, concluyen que:

Private sector motivations for partnering with UNESCO therefore are very transparent, and there is little downside for the private sector organizations in partnering with a prestigious UN agency. However, the benefits for UNESCO are far less clear. In particular, there are questions around how funds are allocated and who decides where and how they are spent. As such, there is the risk that UNESCO is becoming far less of the policymaker and far more of a policy recipient. (Ridge y Kippels, 2019, p. 104)

Esto resulta ser una clave de lectura para pensar, en el próximo apartado, el rol que juega YT dentro de la IEG al establecer una alianza con la UNESCO para la creación de *Mi Aula* y, en el mismo movimiento, cómo dicha alianza le permite a YT ganar legitimidad en la arena educativa.

Youtube Como Referente Educativo

YT emerge en 2005 como un espacio de socialización de contenidos audiovisuales (CAV) de todo tipo, en principio *amateur*. En la actualidad se posiciona como la plataforma de videos más visitada a nivel mundial, y juega un rol cada vez más predominante en el ámbito educa-

4 Traducción propia

tivo informal y formal (Anzola y Rivera, 2023; Pattier, 2024; Valverde y González, 2024). Pero ¿cómo llega a posicionarse en este rol? Y, sobre todo, ¿de qué manera logra legitimarse como referente educativo?

Antes de avanzar con estas preguntas, es necesario destinar algunas líneas a definir qué entendemos por plataforma, y cuáles son aquellas características de YT que resultan centrales para el análisis que se proponen llevar a cabo en este trabajo. En líneas generales, una plataforma es una infraestructura tecnológica que intermedia entre distintos actores de manera *online* (Zukerfeld y Yansen, 2022). Estos autores destacan, sobre todo, la posición privilegiada de las plataformas para aprovechar los datos generados por las y los usuarios a través del tráfico e interacciones que llevan a cabo en aquellas, la gestión algorítmica que rige muchas de estas interacciones, su capacidad de captar atención, de inocular deseos y auscultar subjetividades, entre otras. No es el objetivo de esta sección detenernos aquí, pero sí presentar algunos rasgos que iremos retomando en las páginas siguientes a medida que avancemos con el análisis.

De manera esquemática, comprendemos que YT, en tanto plataforma con fines de lucro, intermedia entre distintos usuarios y usuarias, y esto supone al menos tres cuestiones diferenciales vinculadas a: la generación y uso de los datos (para el desarrollo de su modelo de negocios, por ejemplo), la captación y gestión de flujos de atención, y la apropiación de contenido creado por los usuarios/as. Como se describió más adelante, el hecho de que sea de acceso gratuito no implica que no tenga costos para quienes la utilizan (Dolcemáscolo y Dughera, 2022). Asimismo, se debe considerar la dependencia a entornos digitales concretos y la dificultad, o casi imposibilidad, de migrar una vez incorporadas en el uso cotidiano, particularmente cuando se trata de plataformas con fines de lucro que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cobo y Rivera, 2022; Zukerfeld y Yansen, 2022).

Retomando los interrogantes que dan pie a esta sección, a continuación, se presentan, en primer lugar, algunas de las acciones que YT viene desarrollando para insertarse en el sector educativo a nivel global y cómo éstas impactan positivamente en la empresa según sus responsables. En segundo lugar, en función de pensar cómo la plataforma se fue legitimando como actor educativo, introducida a partir de una mirada crítica, algunos artículos académicos que destacan aquellos aspectos positivos de YT para la educación informal y formal.

YT ha desarrollado en los últimos años distintas acciones dirigidas a destacar el contenido educativo en su plataforma. Estos CAV no formaron parte de una política de la empresa en sus inicios, pero fueron encontrando su popularidad primero de la mano de los llamados tutoriales y luego a partir de la figura de los *edutubers*. Antoine Torres, responsable de Contenido Educativo para YT en América Latina, señala que: “De los 2.000 millones de usuarios mensuales logueados en YouTube, 7 de cada 10 personas que ingresan a la plataforma lo hacen para aprender sobre alguna temática y comparten a diario más de 1 millón de videos sobre educación” Asimismo, menciona que:

El alcance potencial que tiene este nuevo modelo de educación es enorme, ya que a través de internet se democratiza el acceso a todo tipo de contenidos. Es por esto que trabajamos constantemente para seguir capacitando a los creadores locales y promover la creación de contenidos educativos de calidad. (Torres, 2019)

Este discurso se enmarca en acciones concretas que la plataforma impulsa desde 2018. Susan Wojcicki, la CEO de YT, comentó en una entrevista que la empresa estaba desarrollando herramientas para aprender en la plataforma, con el objetivo de: “Our hope is to support those who use YouTube to share their knowledge with the world and the millions of users who come to our platform to learn” (Alexander, 2018). Entre estas acciones se encuentran: premios/financiamiento (*YouTube Learning Fund*); eventos (*EduCon*); canales o secciones con curaduría específica (*YT Aprendizaje, Mi Aula*); movimientos/tendencias (*#studywithme/estudiaconmigo*); entre otras acciones (capacitaciones, por ejemplo), que se repasan brevemente a continuación.

En octubre de 2018, YT anunció la creación del *Learning Fund* que destina veinte millones de dólares para la creación de CAV educativos. Para poder aplicar a este fondo los *creadores*, deben cumplir con determinados requisitos (tener un mínimo de veinticinco mil suscriptores, mostrar claramente la intención de enseñar en forma comprensible, objetiva y confiable, así como *ser experto* en el área que abordan sus videos, y poder construir una estrategia de diagramación de sesiones de contenido/videos múltiple); y, de ser seleccionados, firmar un contrato con YT en donde se establecen las condiciones del pago, entre otras (Alexander, 2018; YouTube Learning Fund FAQ, 2018).

El *EduCon* es un evento específico sobre educación llevado a cabo por YT desde el año 2019. El primero de ellos fue realizado en el *YT Space* de Río de Janeiro, y consistió en dos días de capacitaciones para 170 creadores de Latinoamérica. Sobre esto, Antoine Torres comentó:

EduCon es mucho más que una capacitación de YouTube, es un espacio para conocer a otros creadores de la región, donde todos pueden expresarse, compartir experiencias, aprender el uno del otro y fortalecer todavía más esta fantástica comunidad de educadores que revolucionó la forma en que las personas pueden estudiar y aprender desde cualquier lugar del mundo (Redacción Perú21, 2019).

Una segunda edición de este evento tuvo lugar en febrero de 2020 en Londres, reuniendo a medio centenar de creadores de distintos países que en total sumaban alrededor de noventa millones de seguidores. Aquí, nuevamente, el discurso imperante en torno a lo que YT genera con estos eventos e inversiones en educación es democratizar el conocimiento y la forma en la que la gente aprende (Sánchez, 2020).

Dentro de los canales o secciones de YT abocados a la educación, se describe brevemente *YT Aprendizaje*, y se destina una sección aparte para explicar el caso que aquí convoca, *Mi Aula*. *YT Aprendizaje* fue anunciado como parte de los recursos que YT ponía a disposición para poder acceder a contenido educativo durante la pandemia. En la noticia que da cuenta de esto, se señala que *YT Aprendizaje* “está diseñado para inspirar y ayudar a los estudiantes con contenido de educación de alta calidad en la plataforma” (Torres, 2020). Dentro de la plataforma, aparece como una sección en la barra lateral de la izquierda. Allí, se encuentran una serie de contenidos educativos ordenados por ejes que contienen una breve explicación. Por ejemplo: “multiplicación y división: Aprende más sobre la multiplicación y la división en distintas operaciones matemáticas”; “La historia del carnaval: El Carnaval es una costumbre que se celebra alrededor del mundo y combina elementos tales como disfraces, grupos que cantan coplas, desfiles y fiestas en la calle...”; entre otros. En principio, lo que se aprecia es que todo el contenido es producido por los llamados *edutubers*, y no hay contenido específico creado por la plataforma. *YT Aprendizaje* realiza, entonces, una curaduría sobre el contenido que circula en YT y lo clasifica en función de distintos ejes.

Por último, se encuentra el movimiento o tendencia denominado *#estudiaconmigo*, en donde personas de todo el mundo abren una transmisión en vivo de una o dos horas para

estudiar con quienes así lo deseen. No se trata de compartir conocimientos o dialogar sobre los temas que están estudiando, sino de acompañarse en el proceso. Este tipo de videos son anteriores a la pandemia por COVID-19, pero sus reproducciones, así como los creadores que decidieron comenzar a realizar este tipo de contenidos, escalaron durante esta (Redondo, 2020). Si bien este fenómeno no se constituye como algo impulsado por la plataforma, ya que nace de los mismos *Youtubers*, sí talla las representaciones acerca del rol de YT en los procesos de aprendizaje y, al igual que el contenido creado por los *edutubers*, es capitalizado por la plataforma por la cantidad de atención (medida principalmente en reproducciones) que concentra.

En resumen, en el viraje de YT como espacio educativo, se encuentran distintas iniciativas en los últimos años que se proponen alcanzar dicho cometido. Esto, como se analizará más adelante y en consonancia con lo abordado en la sección anterior, responde a intereses corporativos que apuntan tanto a expandir el mercado y a consolidar la presencia e imagen de YT en cada vez más ámbitos, como a delinear y enfatizar ciertos modos de relación con el saber por sobre otros.

En atención al interrogante sobre cómo YT se constituye como actor legítimo en el ámbito educativo, encontramos literatura que destaca el rol que juega la plataforma en los procesos de aprendizaje informal (Colás y Quintero, 2022; Lange, 2019; Vizcaíno et al., 2019; Temban et al., 2021; Tan, 2013; Albarello, y García, 2024), y formal (Carter y Arroyo, 2011; Domínguez y Murillo, 2018; Neumann y Herodotou, 2020; Rahmasari et al., 2020; Azzara et al., 2023; Valverde y González, 2024). Muchas de estas producciones académicas surgen en el contexto de la pandemia y reflexionan sobre el alcance de la plataforma para paliar el acceso a la educación en tiempos de crisis y aislamiento social. Entre ellas, Colás e Quintero (2022), quienes abordan las valoraciones de YT como medio de aprendizaje en función de la edad, el género y la formación, afirman que:

YouTube no solo mejoró la experiencia educativa dentro de los contextos formales de aprendizaje, sino que abrió la puerta a la adquisición de aprendizajes que previamente eran inaccesibles fuera del entorno formal educativo. De esta manera fomentó lo que se conoce como aprendizaje informal: un modelo de aprendizaje más personalizado, carente de soporte institucional, donde el aprendiz adquiere un rol activo tanto en el proceso de aprendizaje como en la autorregulación de este. (p. 2)

En este texto se afirma también que “YouTube posee características potencialmente valiosas para satisfacer las necesidades educativas de la población.” (p. 2), entre las que se destacan: el acceso a una mayor cantidad de información, la adaptación del proceso de aprendizaje al momento que el usuario determine (autoadministración de dicho proceso), el acceso desde distintos dispositivos, la posibilidad de crear cuentas personales e ingresar de manera gratuita, la interactividad y generación de comunidades, la autoevaluación, el aprender de quienes comparten rasgos con los usuarios como son los edutubers, entre otras cuestiones. Este tipo de análisis es compartido por otros autores y autoras del mundo hispano que enfatizan en aquello que YT (a través de los edutubers principalmente) en principio facilita y brinda al campo educativo (López et al., 2020; Martínez et al., 2021; Rodríguez y Fernández, 2017), y otorgan menos importancia o desconocen otras cuestiones que ponen en jaque estas ventajas.

Estas ventajas allanan el camino hacia la legitimación de YT como espacio educativo en tanto no son analizadas críticamente, ni son tensionadas con aspectos como: la posibilidad de acceso de los distintos sectores sociales a las TD en general y a la plataforma en particular para estudiar, más aún en el contexto de pandemia (Benítez, 2020); la supuesta gratuidad de YT (Lund y Zukerfeld, 2020; Dolcemáscolo y Dughera, 2022); las implicaciones de la educación autoadministrada en los trayectos formales, y la gestión algorítmica que regula este tipo de plataformas y determina qué CAV se muestra y cuáles no; basándose en criterios poco claros que inciden en la producción y el acceso a los contenidos (Bishop, 2018). Aspectos sobre los cuales reflexionaremos en mayor profundidad en la sección de discusión.

El Caso Mi Aula

El canal de YouTube *Mi Aula* forma parte de las alianzas que la UNESCO entabla con el sector privado. Este se abre el 20 de enero de 2021, cuenta con una gran variedad de contenidos de educación en español y está dirigido a estudiantes y docentes de educación media de México y Argentina.

Los CAV que se encuentran en este canal ya estaban disponibles, en su gran mayoría, en YT. Más específicamente, según datos extraídos de la web de la UNESCO, el 88 % fueron creados y publicados por *edutubers*, el 9 % corresponden a canales institucionales, y el 3 % restante es contenido de la agencia. Los criterios de selección se construyeron con base a “varios factores, como el contenido, elementos didácticos, uso del lenguaje y recursos audiovisuales,

pero principalmente se enfocaron en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) aprobados en 2007”. Un alto porcentaje del contenido seleccionado (74,2 % y 78,4 % en el caso del canal para Argentina) fue creado de manera reciente, entre 2017 y 2020 y, además, se buscó acercar a los usuarios a temas vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) (2,8 % en la curaduría total, y 1,5 % en la versión argentina). En efecto, lo que se hizo fue un trabajo de curaduría, coordinado por una consultora externa, que creó una lista de reproducción de 2 641 CAV. En la versión para Argentina, por ejemplo, se encuentran 866 videos de distintas materias divididos por niveles (UNESCO news, 2021). En cuanto al diseño, el canal no presenta ninguna novedad, sino que reproduce el mismo formato que se aprecia en otros canales educativos. La organización de los contenidos en la página principal está dada por niveles/ciclos educativos, como puede verse en el cuadro a continuación.

Tabla 2
CAV en Mi Aula (México y Argentina)

Mi Aula CAV		Canal Mé- xico @MiAulaMx	Canal Argentina @MiAulaArgentina
Total		1775	866
Origen (en %)	Edutubers	88	
	Canales Institucionales	9	
	UNESCO	3	
Distribución por fecha de publicación (en %)	Antes de 2017	25,8	21,6
	Entre 2017 y 2020	74,2	78,4
Vinculados a los ODS (en %)		1,3	1,5
Distribución por tipo de contenido	Ciclo básico	-	323
	Ciclo orientado	-	386
	Inglés (para las dos ciclos)	-	157
	Secundaria	897	-
	Media Superior	878	-

Nota. Elaboración propia con base en los artículos publicados en la página de la UNESCO (UNESCO news, 2021; UNESCO Comunicado de Prensa, 2021)

En el artículo publicado en la página de UNESCO sobre el canal *Mi Aula* para Argentina, se encuentran elementos que dialogan con la literatura presentada en el apartado anterior, en donde se enfatizan las ventajas de YT para la educación informal y formal. Al respecto, Zelmira May, especialista nacional del Programa para Educación de UNESCO señala que: “Esta colaboración entre UNESCO y YouTube es un importante paso para acercarnos a los estudiantes a través del medio que utilizan y consultan con asiduidad, que comparte su lenguaje y que eligen para complementar sus aprendizajes” (UNESCO *news*, 2021). Otro elemento que se destaca es el énfasis que pone la agencia en cómo estos contenidos buscan acercar a las y los jóvenes a temas clave de la agenda 2030 y a los ODS, y cómo distintas agencias, fondos y programas de la UNESCO (CEPAL, ONU MUJERES, PNUD, etc.) participaron en la generación de estos recursos. Sin embargo, tal como ahí también se señala, el porcentaje de estos materiales es muy bajo ya que cubre solo 2,8 % del total de los CAV que integran *Mi Aula*. Además, estos contenidos no aparecen destacados en el diseño del canal.

En cuanto a la recepción de *Mi Aula* en Argentina, se encuentran algunos datos que permiten realizar una primera aproximación al uso que se hace de este. El número de personas suscritas actualmente es de 6 490 (enero 2024)⁵, y las reproducciones refieren al video que da inicio al canal⁶ y a los siete *shorts* (videos muy breves) que se presentan como videos de difusión del canal (327.125), sin precisar el total de reproducciones de los otros CAV que conforman las listas de reproducción de cada sección y que fueron creados en su gran mayoría por *edutubers*. Otro indicador que permite ver el grado de utilización y de interacciones de este canal, aunque con algunas reservas, es la sección de *comunidad*. Allí, se publican casi todas las semanas, contenidos que invitan a visitar una *playlist* sobre un tema determinado, así como encuestas orientadas a conocer, por ejemplo, el tipo de contenidos que son más difíciles para los estudiantes, sobre qué les gustaría aprender, entre otros temas. Las interacciones aquí (participación en las encuestas y *me gusta* en las publicaciones) promedian los veinte puntos aproximadamente. Sin embargo, cabe aclarar que esta sección generalmente no suele ser muy utilizada dentro de la plataforma, por lo cual, si bien estos datos pueden dar cuenta de un uso bajo del canal, no pueden ser leídos de forma determinante ni concluyente.

5 El primer relevamiento realizado en marzo de 2023 arrojaba un número de 4 740 suscriptores. Si bien este número se ha incrementado, este resulta ser poco relevante.

6 Al igual que el número de suscriptores, las reproducciones del video de inicio de canal presentan poco crecimiento, siendo en marzo de 2023 de 321 140 y en enero de 2024 de 324 000.

Discusión: Implicancias Del Protagonismo De YT En Los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje

En esta sección se plantean los problemas más relevantes que se advierten a propósito del protagonismo que ha cobrado YT como espacio educativo en general y estrechamente relacionado con la educación formal en particular. Específicamente, aquí interesan: el acceso a las TD e internet, los aspectos organizacionales y la gestión algorítmica.

Respecto a la brecha digital de primer orden (Di Maggio y Hargittai, 2001; Fernández, 2020), surge la inquietud, sobre quiénes pueden acceder (y bajo qué condiciones) al canal *Mi Aula*. Durante la pandemia por COVID-19 el acceso a las tecnologías digitales e internet resultó, lamentablemente, una vez más, un problema a resolver. En efecto, dejó en evidencia las desigualdades existentes de estudiantes y docentes respecto de la conexión a internet, la posesión de TD, el conocimiento para utilizarlas, así como el espacio necesario para conectarse o impartir una clase. Al respecto, Bordignon y Dughera (2023, p. 176) identifican, a partir de una encuesta realizada a docentes y estudiantes argentinos durante 2020, que los mayores problemas que perciben estos actores se vinculan con: la infraestructura de conectividad (69,7 % docentes y 51,4 % estudiantes), con situaciones derivadas de la enseñanza mediada (28,6 y 30,1) y con la falta de *hardware* o su obsolescencia (25,6 y 20,4). Por su parte, Benítez (2020) retoma la experiencia del plan 1:1 implementado en Argentina entre los años 2010 y 2018 (Plan Conectar Igualdad) y analiza las condiciones necesarias para llevar a cabo la continuidad pedagógica durante la pandemia. Allí, advierte que los mayores obstáculos son estructurales, subjetivos, organizacionales y comunicacionales, siendo la conectividad el principal. En este sentido, si se toma en consideración que el canal *Mi Aula* se crea con la vocación de paliar algunas de las limitaciones señaladas anteriormente, es necesario revisar en qué medida este recurso pudo ser utilizado por las y los estudiantes, y bajo qué condiciones lograron realmente acceder.

La segunda de las problemáticas que interesa plantear se encuentra vinculada a los aspectos organizacionales, específicamente se hace referencia al aprendizaje auto-administrado que promueve *Mi Aula*, el cual es destacado como una ventaja por la literatura (Colás y Quintero, 2022). Más aún, se reivindica tanto instrumental como discursivamente la personalización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En efecto, el proceso de plataformización

conlleva a prácticas cada más individuales e individualizantes. Si bien no se desconocen ni se menosprecian los potenciales beneficios que podrían conllevar la disponibilidad y variedad de recursos, las analíticas de aprendizaje, entre otras, señala o, mejor dicho, alerta acerca del lugar cada vez más lateral que tienen tanto los procesos colectivos de producción de conocimiento como el desconocimiento de este como bien público común. Este doble movimiento forma parte del proceso de *uberización* de la educación formal, las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Pardo y San Martín, 2020; Pardo, y San Martín, 2018), el cual se inscribe y tiene diálogo directo con fenómenos radicalmente más amplios como es la IEG y la presencia cada vez mayor de actores EdTEch. El concepto *uberización* ha sido mayormente utilizado para referir a procesos de flexibilización y precarización del trabajo (Marrero, 2021) en relación con avance de las “plataformas de intermediación de trabajo temporario” (Yansen et al., 2019) vinculadas, sobre todo, aunque no únicamente, al reparto como Uber, Rappi, PedidosYa, entre otras. En educación, este fenómeno está asociado a procesos de reorganización dentro del funcionamiento de las instituciones escolares motivados por la inclusión de distintas tecnologías en la gestión y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la literatura señala que:

La introducción de las plataformas digitales potencia una comunicación más abierta y constante, pero también transforma los patrones de conducta del profesorado, mediante la intensificación del trabajo con tecnologías, y la subsecuente fragmentación de tareas y roles, así como la progresiva atomización y disolución de los componentes clásicos como la responsabilidad o el cambio en las organizaciones. (Pardo et al., 2018, p. 205)

En el marco de la reconfiguración de las relaciones que introducen estos cambios, resulta necesario reflexionar sobre el alcance e implicancias del aprendizaje auto-administrado que promueven canales como *Mi Aula*, atendiendo a: las condiciones (socio-económicas y cognitivas) en las que se da este tipo de aprendizaje, el nuevo rol que pasan a asumir tanto estudiantes como docentes, y los mecanismos de regulación y control que operan en este tipo de plataformas.

Esto último se inscribe en el tercer aspecto a problematizar, el cual refiere a la administración de los datos y la gestión algorítmica. El proceso de *plataformización* en el que se

inscribe *Mi Aula* plantea la tensión entre el uso indiscriminado que hacen de los datos las grandes empresas tecnológicas y los derechos de la ciudadanía (Van Dijck et al., 2018). En el campo educativo, Chechinell y Mueller (2022) plantean una aceleración de este proceso a partir de la pandemia por COVID-19. Más aún, enfatizan cierta preocupación por el avance de la gestión algorítmica en la enseñanza, lo que daría lugar a mecanismos de control en teoría *más objetivos*, pero desligados de la realidad de las y los educadores y las instituciones, provocando despidos injustificados, sanciones, entre otras. El *giro algorítmico*, de la enseñanza que plantean estos autores, generaría que la vida profesional de las y los docentes esté sujeta al control de las grandes empresas tecnológicas, y daría lugar a:

Un ajuste y actualización del aula a una formación hiperpersonal, ‘optimizada’ según una temporalidad estrictamente individual y dirigida a la producción de un *Homo Economicus* que vive y trabaja de acuerdo a plataformas digitales, la producción y circulación de estímulos y la captación de la atención de los demás. (Chechinell y Mueller, 2022, pp. 1106-1107)

Las problemáticas planteadas —brecha digital, aprendizaje auto-administrado y gestión algorítmica— a la luz del caso *Mi Aula* como caso paradigmático, permiten señalar que el avance de este tipo de iniciativas por parte de empresas con fines de lucro (aunque sea en alianza con organismos internacionales como la UNESCO), no deja de tener impactos que pueden resultar nocivos para el sector educativo o que, por lo menos, precisan ser analizadas con mayor detenimiento. En este sentido, la pregunta, en primer lugar, es sobre qué pasa con los datos de estudiantes y docentes, que son apropiados por este tipo de empresas para el desarrollo de su modelo de negocios. Se insiste, que, si bien el acceso a la plataforma es gratuito, dicha gratuidad está sujeta a la captación de datos y flujos de atención que permiten a YT generar ingresos a través de la venta de espacios publicitarios y de datos para realizar publicidad dirigida. Así, este tipo de alianzas con actores del campo educativo implica asegurar, por ejemplo, la transparencia en el uso de estos datos y el tipo de anuncios que se insertan en los CAV. Asimismo, asociado al “giro algorítmico” (Chechinell y Mueller, 2022), es preciso indagar en qué medida la autoadministración y la hiperpersonalización del proceso de enseñanza y aprendizaje permiten que estas plataformas no se encuentran sujetas y condicionadas a los flujos de atención, usuarios pagos o con contrato con la plataforma, intereses de anunciantes, entre otros, que determinen qué tipo de CAV son mostrados a los y las estudiantes.

Las problemáticas señaladas, además de ser cada una de ellas fenómenos en sí mismos, conforman también el archipiélago que actualmente conforma a la educación en tanto bien común.

Reflexiones Finales

En este escrito se abordó el proceso de reconfiguración y creciente legitimación de la plataforma de videos YouTube en el ámbito educativo, atendiendo a diversos aspectos críticos de este fenómeno, y enmarcando este último en el avance de la IEG y la consecuente plataformización de la educación. Así, a partir de retomar los principales atributos que la literatura adjudica al uso de esta plataforma en la educación, se discute sobre las implicancias de estos supuestos beneficios, sobre todo en la educación formal, a partir de analizar el caso *Mi Aula*, canal producto de la alianza entre YT y UNESCO.

En el análisis realizado, se advierte que el creciente proceso de legitimación de YT en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en particular y en la educación formal en general debe atender a cuestiones estructurales que atañen, por un lado, al acceso a tecnologías digitales e internet y, por otro, al funcionamiento y modelo de negocios de la plataforma. Específicamente, se repara sobre tres problemáticas que resultan fundamentales para comprender el rol de YT en la educación, a saber: (a) En qué medida y bajo qué condiciones (de conectividad, espaciales, cognitivas) las y los estudiantes acceden al canal *Mi Aula*; (b) Los cambios que tienen lugar a nivel organizacional, entre los que se destaca las implicancias de la auto-administración de los procesos de aprendizaje, atada a la uberización de la educación y del trabajo docente, y (c) La administración de los datos y gestión algorítmica que forma parte del modelo de negocios de la plataforma y regula qué CVA son mostrados en función de criterios poco transparentes y sujetos a la captación de flujos de atención.

Estos aspectos son solo una parte de aquellos que es preciso seguir caracterizando a la luz del avance de los procesos de plataformización de la educación en un contexto signado por una creciente IEG. En este sentido, se apuesta por dejar aquí algunas pistas, las cuales serán atendidas en futuros artículos. En primer lugar, en relación con los actores que participan en este tipo de iniciativas, como el de *Mi Aula*, se sabe aún muy poco sobre quiénes son aquellos profesionales que se involucraron en la creación del canal y en qué medida, los y las docentes pueden intervenir y sugerir nuevos contenidos. Tal como observo en la cons-

trucción de dicho canal, no están explicitados los criterios que orientaron la selección de contenidos ni qué profesionales formaron parte de ese proceso, salvo una breve referencia a que se involucraron en el proyecto a docentes y especialistas. En segundo lugar, vinculado a la uberización de la educación y la intensificación del trabajo que trae aparejada, otro de los desafíos que se presenta a partir de la plataformización y de la incorporación de YT en educación formal, consiste en los temores que se gestan en torno al trabajo docente. La pandemia dejó en claro que la incorporación de las TD en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje marcó una mayor intensificación del trabajo docente, así como la disolución casi total entre los tiempos de trabajo y de ocio (Bordignon y Dughera, 2023). Asimismo, se suman temores en torno a la evaluación del trabajo docente, como sucede en otras plataformas, sujeta a criterios estandarizados y ejecutados por programas informáticos sobre los que es necesario profundizar. En tercer lugar, resta indagar en las implicancias de la configuración de YouTube como instancia pedagógica: ¿existe una pedagogía YT?, ¿cómo opera esta plataforma en tanto actor y dispositivo de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación formal?, ¿cómo modifica las normas, valores y formas de organización en los espacios de enseñanza y aprendizaje?, entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Albarello, F., Arri, F. y García, A. (2024). *EduTubers: Docentes en pantallas*. Editorial Tilde.
- Alexander, J. (2018, Octubre 10). *YouTube is investing \$20M in educational content, creators*. The Verge. <https://www.theverge.com/2018/10/22/18009908/youtube-learning-educational-investment-john-green-asapsience>.
- Anzola, J. y Rivera, D. (2023). Análisis comparativo de la interacción discursiva de dos 'edutubers' de matemáticas. *Index.comunicación*, 13(2), 297-320. <https://doi.org/10.33732/ixc/13/02>.
- Azzara, E., Bordignon, F., Dughera, L., Echeverri, C. y Tobeña, V. (2023). Usos de contenidos audiovisuales de YouTube y limitaciones educativas. Perspectivas de estudiantes de educación superior en Argentina. *Avatares de la Comunicación y la Cultura* 26(2), 1-19. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s18535925/srehgr6iw>

- Bordignon, F., Dughera, L. y Azzara, E. (2022). Revisión bibliográfica: el fenómeno YouTube y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Luis Beltrán Pietro Figueroa. *Educare*; 26(1), 341-360.
- Bordignon, F. y Dughera, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-350>
- Benítez, H. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 4(1), 4-29. https://centrolatam.digital/wp-content/uploads/2020/08/1_Revista_Benitez_Larghi.pdf
- Bishop, S. (2018). Anxiety, Panic and Self-Optimization: Inequalities and the YouTube Algorithm. *Convergence*, 24(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1354856517736978>
- Carter, G. & Arroyo, S. (2011). Tubing the future: Participatory pedagogy and YouTube U in 2020. *Computers and Composition*, 28(4), pp. 292-302.
- Cobo, C. y Rivera, P. (2022). Turn off your camera and turn on your privacy: A case study about Zoom and digital education in South American countries. In L. Pangrazio & J. Sefton-green (eds.). *Learning to Live with Datafication Educational Case Studies and Initiatives from Across the World* (pp. 35-60). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003136842-3>
- Cordero, D., Murillo, S. y Valenzuela, I. (2021). Estudio de caso de los canales de *edutubers* mexicanos especializados en contenidos para profesores. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 6(2) 25-37.
- Dolcemáscolo, A. y Dughera, L. (2022). Aprender a producir videos para la web. Tensiones entre la creatividad, precariedad y emprendedorismo en YouTube. En Silvia Beatriz Lago Martínez; Maíra Baumgarten; Luis Romero (comp.) *Cruzando puentes: recientes estudios en ciencia, tecnología y sociedad en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Silvia Beatriz Lago Martínez. ISBN 978-987-88-5780-0.
- Dolcemáscolo, A. y Dughera, L. (2019). Representaciones de jóvenes productores de contenido audiovisual en Internet en la prensa escrita: los “Youtubers”. En *Comunicación*.

- Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*. 1(7), 18-34. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Comunicacion/%20article/view/11179>
- Domínguez, C. y Murillo, P. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías. YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Foro Educativo*, 31, 11-29. <https://doi.org/10.29344/07180772.31.1827>.
- Edache, F. y Mumuni, A. (2019). Effect of YouTube on Performance of Secondary School Students en Biology Concepts in Local Government Area of Rivers State. *International Journal of Engineering Science Invention*, 8(8), 54-61.
- Fernández, M. (2020). *La brecha digital terciaria El desfase de la institución escolar ante las desigualdades económicas y culturales en el entorno digital*. Repositorio Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3jcfm2k>.
- Lange, P. (2019). Informal learning on YouTube. En *The international encyclopedia of media literacy*, 1-11. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0090
- Levis, D. (2022) *Anotaciones: Ideas y comentarios sobre la vida en la Sociedad de la Pantalla – Sivel / Cátedra Levis – En red*: <https://levistextos.wordpress.com/>
- Lund, A. y Zukerfeld, M. (2020). *Corporate Capitalism's Use of Openness: ¿Profit for Free?* Springer Nature.
- Martínez, A., Trujillo, J., Rodríguez, C., Berral, B. y Romero, J. (2021). Análisis de los canales de YouTube como influencers del aprendizaje en educación primaria. *Revista espacios*, 42(3), 130-145. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p10>
- Marrero, N. (2021). Uberización del trabajo. La era de la precarización digital en el capitalismo de plataforma. *Cuadernos abiertos de crítica y coproducción* 4, Instituto Gino Germani-Clacso-Asociación Argentina de Sociología. <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/08/Uberizacion-N.-Marrero.pdf>.
- Neumann, M. y Herodotou, C. (2020). Evaluating YouTube videos for young children. *Education and Information Technologies*, 25(3), 4459-4475.
- Parcerisa, L., Jacovkis, J., Rivera, P. y Herrera, G. (2022). Corporaciones tecnológicas, plataformas digitales y privacidad: comparando los discursos sobre la entrada de las BigTech en la educación pública. *Revista Española de Educación Comparada*, 42(4), 221-239.

- Pardo, I., Waliño, M. y San Martín, A. (2018). La “uberización” de los centros escolares: Reorganización del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 187-208.
- Pardo, I. y San Martín, A. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares: ¿la uberización de las relaciones laborales? *Pixel-Bit*, 5(58), 161-179. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.72767>.
- Pattier, D. (2021). Teachers and YouTube: The use of video as an educational resource. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 59-77. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11584>.
- Pattier, D. (2024). Communication and Emerging Teaching Models: A Study on Youtubers Teachers. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1). 1-16. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.9887>
- Rahmasari, T., Juwani, G., Piliani, P. & Linda, R. (2020). YouTube for Project Based Learning Publications as e-learning Solutions in the Pandemic Period: Literature Review. *Pancaran Pendidikan*, 9(3), 59-66.
- Redacción Perú. (2019, agosto 8). EduCon. 7 de cada 10 personas que ingresan a YouTube lo hacen para aprender. <https://peru21.pe/tecnologia/youtube-educon-2019-7-10-personas-ingresan-plataforma-aprender-nndc-495119-noticia/>
- Redondo, M. (2020, Julio 14). *Estudia Conmigo: el fenómeno de ver a otros hincando los codos que triunfa en YouTube*. Hipertextual. <https://hipertextual.com/2020/07/estudia-conmigo-youtube>
- Ridge, N. y Kippels, S. (2019). UNESCO, Education, and the Private Sector: A Relationship on Whose Terms? In *Researching the Global Education Industry* (pp. 87-113). Palgrave Macmillan, Cham.
- Sabulsky, G. y Alessio, C. (2021). Estudiar en la universidad virtualizada: una aproximación a perfiles tecnopedagógicos de estudiantes. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 13(2), 124-141.
- Sánchez, R. (2020, febrero 23). *Así es EduCon, la quedada de ‘youtubers’ dedicados a la divulgación que suman 90 millones de seguidores*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-asi-educon-queda-youtubers-dedicados-divulgacion-educacion-suman-90-millones-seguidores-20200223110037.html>

- Srnicsek, N. (2018). *Capítulo 2: Capitalismo de plataformas. En Capitalismo de plataformas.* Caja Negra.
- Scolari, C. (2018). *Transmedia literacy in the new media ecology: white paper.* Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació.
- Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783594>
- Temban, M., Hua, T. y Said, N. (2021). Exploring informal learning opportunities via youtube kids among children during COVID-19. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3)272-287.
- Torres, A. (2020, abril 20). *Recursos para aprender desde casa con YouTube.* <https://blog.youtube/intl/es-419/news-and-events/recursos-para-aprender-desde-casa-con/>
- Torres, A. (2019, septiembre 19). *Los abanderados del aula sin fronteras.* Télam digital. <https://www.telam.com.ar/notas/201909/393627-edutubers-los-abanderados-del-aula-sin-fronteras.html>
- UNESCO. (2021, marzo 24). *YouTube y UNESCO crean un nuevo canal para estudiantes y docentes de secundaria.* Fecha de consulta: 5/09/2022. <https://es.unesco.org/news/youtube-y-unesco-crean-nuevo-canal-estudiantes-y-docentes-secundaria>
- UNESCO Comunicado de Prensa (2021, Marzo 17). *YouTube y la UNESCO presentan el canal "Mi Aula", una herramienta educativa para estudiantes y docentes de secundaria y preparatoria.* Fecha de consulta: 5/09/2022. <https://www.unesco.org/es/articles/youtube-y-la-unesco-presentan-el-canal-mi-aula-una-herramienta-educativa-para-estudiantes-y-docentes>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales.* Siglo XXI.
- Van Dijck, J., Poell, T. y De Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connected World.* Oxford University Press.
- Valverde, D. y González, J. (2024). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria sobre YouTube como fuente de información para Física y Química. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 19(1), 189-208. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.19738>

- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2023). La industria educativa global: análisis de su expansión y de sus múltiples manifestaciones desde una perspectiva comparada. *Revista española de educación comparada*, 42(1),10-27 doi:10.5944/reec.42.2023.36415.
- Vizcaíno, A., Contreras, P. y Guzmán, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. *Comunicar 59: Medios Móviles Emergentes. Convergencia Comunicativa En El Nuevo Escenario Mediático*, 27(1), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Yansen, G., Ayala, J., Grosman, A., Lamaletto, L., Pelaez, L. y Perrone, I. (2019). Trabajo y Plataformas: Una caracterización general de plataformas de intermediación de trabajo temporario en CABA. In *14 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo–Los trabajadores y las trabajadoras en el escenario actual*. ASET.
- YouTube Learning Fund FAQs. (2018). https://drive.google.com/file/d/1g4kvTbdL_L0ZJss-7sA9gN6zIyQGSJRQX/view
- Williamson, B. & Hogan, A. (2020). Commercialization and privatization in/of education in the context of Covid-19. *Education International*.
- Zukerfeld, M. y Yansen, G. (2022). Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos. *Revista REDES*. 27(53), 1-25. <https://doi.org/10.48160/18517072re53.167>

Apostándole al arte como fundamento de las apuestas lúdico-pedagógicas: Un camino hacia la inclusión y el fortalecimiento de la equidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

Betting on art as the foundation of recreational-pedagogical: A path towards inclusion and strengthening educational equity in the teaching-learning process

Recibido: 13 de octubre de 2023

Aceptado: 5 de junio de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25465](https://doi.org/10.22517/25393812.25465)

pp. 107-129

Como citar este artículo APA7:

Guevara, A., Joyola, G. y Bribana, B. (2024). Apostándole al arte como fundamento de las apuestas lúdico-pedagógicas: Un camino hacia la inclusión y el fortalecimiento de la equidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Miradas*, 19(1), 107-129.

 **Mayra Alejandra Guevara Lasso****
psicosocial.puertoasis@gmail.com

 **Juan Guillermo Joyola*****
joyola@ibero.edu.co

 **Briyit Bribana Aguas******
baguasme@ibero.edu.co

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Artículo derivado de la investigación aplicada: EquiGuía: Una apuesta fundamentada en el arte para el fortalecimiento de la equidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje de la Institución Educativa Rural El Poblado, municipio de Puerto Asís, Putumayo. Institución: Corporación Universitaria Iberoamericana- Colombia.

** MSc en Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana con estudios formativos en Neuropsicología educativa y Neuropsicopedagogía Infantil. Docente Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

*** MSc en Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente Secretaria educación de Atlántico.

**** MSc en Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. Facilitadora Fundación Funsenpro.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

El ámbito educativo, puntualmente en el sector rural, se ha visto seriamente afectado por un sistema educativo que los rige a todos por igual, pero que desafortunadamente no garantiza una educación con los mismos beneficios para todos y todas, desde el reconocimiento de la diversidad y la equidad como pilares en el accionar docente e institucional. La presente apuesta investigativa nace entonces desde el interés por fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes en edades de seis a ocho años que presentan dificultades del aprendizaje de la Institución educativa rural El Poblado del Municipio de Puerto Asís, a través de la guía lúdico-pedagógica EquiGuía, buscando favorecer así, la equidad educativa. La investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo, que permita de manera confiable hallar la información a partir de la lectura de la realidad, corroborando los resultados, y ejecutando una propuesta de acción. Para finalmente valorar la efectividad de las acciones gestadas y realizar un proceso y análisis reflexivo del proceso, todo ello bajo la mirada de la investigación acción participante.

De otro lado, la apuesta investigativa permitió reconocer aportes sobre la importancia de la educación en el ámbito social; para comprender las realidades de la educación rural desde el reconocimiento de la diversidad y la equidad como pilares en el accionar docente e institucional, se debe dar una mirada holística al fenómeno. Por lo anterior, se considera como elemento principal de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de los procesos de aula, a través de métodos lúdicos, estos resaltan elementos pedagógicos positivos, debido a sus características: La variedad en los procesos pedagógicos, didácticas divertidas, goce de las actividades, entre otros. Que generan ambientes de aprendizaje agradables a las y los estudiantes mientras desarrollan habilidades cognitivas como capacidad de análisis, reflexión, interpretación y co-construcción de contenidos, algo que puede ser casi imposible de adquirir con técnicas tradicionales de estudio. En concordancia, sin duda el desinterés de los estudiantes, se debe convertir en un elemento preocupante para los docentes, ya que es un indicador de la baja efectividad de los actuales procesos pedagógicos, a los estudiantes se les debe motivar, incentivar y estimular con estrategias lúdico-pedagógicas acorde a sus características, intereses o necesidades, pero las estrategias tradicionales y rutinarias, solo han generado desánimo y desinterés por parte de los estudiantes a su entorno escolar, quienes deben ser la mayor motivación para la generación estudiantes integrales con capacidades y habilidad que les permita desarrollarse de la manera más adecuada en sociedad.

Palabras clave: Equidad educativa, enseñanza- aprendizaje, dificultades del aprendizaje, lúdica, arte.

Abstract

The educational field, specifically in the rural sector, has been seriously affected by an educational system that governs everyone equally, but that unfortunately does not guarantee education with the same benefits for everyone, from the recognition of diversity and equity as pillars in teaching and institutional actions.

The present research commitment is therefore born from the interest in strengthening the teaching-learning processes with students between the ages of 6 and 8 who present learning difficulties at the El Poblado rural educational institution of the Municipality of Puerto Asís, through the playful guide. -pedagogical “EquiGuía”, seeking to promote educational equity. The research is carried out under a Qualitative approach, which allows us to reliably find the information from the reading of reality, corroborating the results, and executing a proposal for action, to finally assess the effectiveness of the actions taken and carry out a process and reflective analysis of the process, all under the perspective of Participatory Action Research.

On the other hand, the research commitment allowed us to recognize contributions on the importance of education in the social sphere; To understand the realities of rural education from the recognition of diversity and equity as pillars in teaching and institutional actions, a holistic view must be taken of the phenomenon. Therefore, it is considered a main element of teaching strategies and learning, the development of classroom processes, through playful methods, these highlight positive pedagogical elements, due to their characteristics: the variety in pedagogical processes, fun didactics, enjoyment of the activities, among others, that generate learning environments pleasant to students while developing cognitive skills such as the capacity for analysis, reflection, interpretation and co-construction of content, something that can be almost impossible to acquire with traditional study techniques.

Accordingly, without a doubt the disinterest of students should become a worrying element for teachers since it is an indicator of the low effectiveness of current pedagogical processes; students should be motivated, incentivized and stimulated with playful strategies. -pedagogical according to their characteristics, interests and/or needs, but traditional and routine strategies have only generated discouragement and disinterest on the part of students in their school environment, who should be the greatest motivation for the generation of comprehensive students with abilities and ability that allows them to develop in the most appropriate way in society.

Palabras clave: Educational equity, teaching-learning, learning difficulties, playfulness, art.

Marco de Referencia

Antecedentes

A fin de evidenciar los antecedentes a nivel internacional, se puede plantear que la inequidad educativa es un tema ampliamente investigado en este contexto. Hay numerosos antecedentes investigativos que examinan las disparidades en el acceso, la calidad y los resultados educativos entre diferentes grupos de estudiantes. A continuación, se presentan algunos ejemplos destacados de estudios y organizaciones que han investigado la inequidad educativa a nivel internacional:

El informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha proporcionado valiosos datos sobre la inequidad educativa en diversos países. Los resultados muestran brechas significativas en el rendimiento académico entre estudiantes, entre los cuales revela que “una de las más grandes brechas que viene generando inequidad educativa está relacionada a diferentes niveles socioeconómicos y culturales”, y dentro de lo examinado plantean que “los estudiantes con dificultades del aprendizaje pueden enfrentar desafíos adicionales en el acceso a una educación de calidad y en la adquisición de habilidades clave” (PISA 2022), por lo que plantea como propuesta el promover un enfoque inclusivo en el sistema educativo, donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad en entornos educativos regulares, “esto implica adaptar los currículos, proporcionar apoyos y recursos adicionales, y fomentar la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje y la vida escolar” (PISA, 2022)

De otro lado, la investigación denominada, *La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*, visibiliza que:

Los niños y jóvenes con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. (Blanco 2006).

De esta manera alude que la inclusión es tal vez el medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas, por lo que “avanzar hacia una mayor equidad en educación solo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere en función de sus necesidades individuales” (Blanco 2006)

Ahora bien, numerosos estudios y enfoques exploran este tema en diferentes contextos y países, como lo es el caso de Colombia, por ello se encuentran dentro de los antecedentes Nacionales estudios como el de *Inclusión educativa y atención a la diversidad en Colombia*, (MEN 2018), realizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a partir del cual se identificó que los estudiantes con dificultades del aprendizaje enfrentan desafíos significativos en el sistema educativo colombiano, y encontró que “existe una falta de recursos, capacitación docente insuficiente y una brecha en la implementación de estrategias inclusivas en las escuelas” (MEN 2018)

Resultado que se podría complementar con lo expuesto en el estudio *Análisis del acceso y la calidad educativa de los estudiantes con discapacidad en Colombia* (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2019), realizado por la Defensoría del Pueblo de Colombia, que revela que los estudiantes con dificultades del aprendizaje tienen un acceso limitado a la educación de calidad, y ello obedece a que “existe una falta de recursos, barreras arquitectónicas en las instituciones educativas y una falta de adaptaciones curriculares y apoyo individualizado”.

Aspecto que contrarresta las barreras es el llamado, esto implica eliminar barreras tanto físicas y sociales, donde todos los estudiantes tengan acceso a recursos y apoyos adecuados para su aprendizaje, desde allí se plantea la necesidad de “fortalecer la implementación de adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza diferenciada puede ayudar a garantizar que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tengan acceso a la educación de manera equitativa” (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2019).

Así también, el estudio *Educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Colombia*, realizado desde la Universidad del Rosario en Colombia, quien analizó la situación de la educación inclusiva para estudiantes con dificultades del aprendizaje, ratifica que aunque se han realizado avances en términos de legislación y políticas de inclusión, persisten desafíos en la implementación efectiva, por lo que desde esta investigación y a partir de sus resultados re-

salta como propuesta frente a la inequidad educativa, “la necesidad de fortalecer la formación docente, mejorar los recursos y promover prácticas pedagógicas inclusivas” (Molina, 2020)

De otro lado, la investigación *¿Equidad o desigualdad? En la política educativa del Putumayo desde la enseñanza social de la iglesia* (Trejos 2005), plantea que “El grado de desigualdad en la aplicación de las políticas educativas es muy notoria, basta con visitar las escuelas más alejadas de la región, ellas carecen de lo más elemental, físico, humano, técnico y profesional” y así mismo, se halla la escases de docentes y la falta de dotación a los planteles educativos, por lo que entonces propone que “el desafío está en revertir esos procesos de reproducción de las desigualdades e identificadas en el ámbito de la política educativa, tratar de cambiar las estructuras desde transformaciones institucionales, implicar tratar de cambiar la cultura de la comunidad educativa también”.

Estos estudios muestran que existen brechas significativas en el acceso y la calidad educativa para los estudiantes con dificultades del aprendizaje. Los desafíos en general incluyen la falta de recursos, la falta de capacitación docente, la necesidad de adaptaciones curriculares y la falta de apoyo considerando la inclusión, la diversidad y las particularidades. Estos resultados resaltan entonces la importancia de abordar la inequidad educativa y trabajar hacia una educación inclusiva que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con dificultades del aprendizaje.

Marco Conceptual

Equidad Educativa

Desde los campos de la semántica, se puede abordar el significado de igualdad, ya que la palabra equidad proviene del latín *aequitas*, que significa *igual*. Partiendo de esta premisa lingüística, se aborda el tema desde el concepto educativo, el cual comprende muchísimos aspectos de la vida, desde el social, pasando por el de justicia y las condiciones personales de todo el mundo.

El principio rector de la Revolución Educativa que el Gobierno le ha propuesto al país es la equidad. Nuestra meta es brindar más y mejor educación. Nuestro deber es garantizar que los niños y niñas de todos los rincones del país accedan a un cupo en

las escuelas y colegios, que puedan mantenerse en las aulas hasta terminar su ciclo educativo y que cada uno de ellos tenga la misma oportunidad de desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para construir un mejor país y enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo. (Al Tablero 2003)

La equidad en la educación colombiana se ha mantenido por veinte años sobre los pilares de cobertura y calidad, conllevando una implicación de los conceptos desde el gobierno a estos dos aspectos. Estos dos condensan sus esfuerzos en lograr la meta de que sean atendidos dentro la educación con acceso y calidad. Esta visión, aún muy corta, ha evolucionado desde entonces y también ha implicado la equidad como la síntesis de varias problemáticas que emergen de la mano de las barreras que los niños tienen para educarse en Colombia.

Educación Inclusiva

El desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual y se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de inclusión. Esto, surge tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países (Barrio De La Puente. 2009).

Las resignificaciones se han construido sobre las bases de los discursos que se configuran semántica y eufemísticamente las condiciones de las personas que no pueden integrarse de la forma normal a la educación en el aula, al cambiar los términos, se toma la inclusión como un significado más general, que alcanza a comprender todos los ámbitos que implican las barreras a partir de las cuales los estudiantes no participan en la educación.

Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje

Una de las implicaciones en el procesos de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con la transmisión del conocimiento, por esto:

Se transmite conocimiento y este debe ser presentado de forma conveniente, la forma de presentar el conocimiento es trascendental y para ello debemos seleccionar el qué, el cómo, el cuándo y el dónde presentar el conocimiento al alumno para que pueda ser asimilado, todas estas opciones de presentación se engloban en un concepto global llamado metodología (Cálciz, 2011, p. 7).

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje recogen todos los aspectos que se deben relacionar entre el estudiante y el conocimiento, en este caso es la parte más relevante entre la relación o el vínculo que debe existir entre el estudiante y el conocimiento, sin embargo entre estos dos elementos el camino es el más importante y depende directamente de las habilidades pedagógicas que asuma el docente, teniendo en cuenta los aspectos de forma y función de presentación de los saberes dentro del aula, al conjunto de todos estos aspectos, se le denomina, metodología.

Las Dificultades De Aprendizaje (DA)

Es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje “Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones (deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo, diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estas condiciones o influencias” (NJCLD, National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988).

Acorde a lo anterior, entre las dificultades de Aprendizaje (DA) más comunes se incluyen aquellas que los alumnos presentan para el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de las matemáticas. (Dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, entre otras).

La Lúdica Como Herramienta Pedagógica

En este caso, podemos subrayar que se trata de una palabra que deriva del latín, exactamente emana de *ludus*, que es equivalente a *juego*. El adjetivo lúdico se utiliza para calificar a aquello vinculado a actividades que se realizan con fines recreativos, pero que promueven aprendizaje. Lo lúdico, por lo tanto, está relacionado con el entretenimiento. Entre las palabras que pueden funcionar como sinónimos de lúdico, podemos destacar algunas tales como divertido, agradable, juguetero, recreativo o incluso placentero. Es importante tener en cuenta que lo lúdico también puede ser considerado como algo pedagógico o educativo. Los juegos

estimulan diversas habilidades en los participantes, tanto físicas como psicológicas. Por eso, desarrollar una actividad lúdica resulta enriquecedor por múltiples motivos.

Marco Teórico

Situación Actual De La Educación En Colombia Enfocado A La Equidad

La educación en Colombia es un tema que, a pesar de los programas implementados por las secretarías de educación, debería de verse mejorada, ya que no está fuera de la realidad actual. Una mirada a los esfuerzos de los entes reflejaría que son en vano, considerando las condiciones de institucionales actuales, que determinan en más de un 50 %, la eficacia de los procesos pedagógicos. Por supuesto que las barreras educativas específicas de cada contexto, poco se han tenido en cuenta a la hora de plantear soluciones e implementar programas educativos, y es que parece que los planteamientos se hicieran burocráticamente, o sea, de forma centralizada.

A lo anterior, autores como Rojas (2018) exponen que:

Esto demuestra que hay una desigualdad regional importantísima e implica que tenemos capas de la población que están siendo excluidas de los beneficios del desarrollo económico, que no pueden alcanzar niveles básicos para potencializar sus capacidades y así lograr el bienestar”. (Rojas, 2018, p. 10).

Por ende, la educación, aunque siendo un derecho, en realidad no en todas las regiones ni municipios del país presentan las mismas condiciones de acceso, ya que, aunque la educación tiene un papel clave en la Constitución colombiana como derecho fundamental para garantizar la igualdad, la equidad y el desarrollo, la realidad es diferente, y las barreras educativas se acentúan más en un lugar en los que sí hay menos oportunidad para mejorar su calidad de vida, mientras que en otros no.

Los Procesos De Enseñanza-Aprendizaje Desde Una Perspectiva Inclusiva

La creciente toma de conciencia de la sociedad acerca de las desigualdades sociales y la progresiva consolidación de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la diversidad, vienen propiciando en la sociedad actual, el surgimiento y uso del término inclusión. (Dueñas, 2010, p. 4).

De allí que, los procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia, y en las instituciones educativas, no sean un problema solo de puertas para adentro, y necesita ser visto desde un interés social por parte de las comunidades y entidades para poder enfrentarla de forma integral; esto implica que tanto individuos como institucionalidad creen estrategias y acciones a nivel institucional y político además de que sea de carácter social, familiar e individual que estén enfocadas en primer lugar en la prevención de la exclusión y se enfatice en la educación para todos, para que con se logre un mejoramiento en esta problemática y se de tratamiento a los casos presentados.

Por tanto, no generar estrategias educativas para promover la equidad educativa, no permitirá la inclusión social y tampoco el desarrollo justo y equitativo de un país, por tanto desde las académicas o desde las instituciones educativas es fundamental y clave la generación e implementación de iniciativas orientadas a reducir las brechas de desigualdad social y educativa, y para esto es importante no solo tener en cuenta las técnicas y conocimiento sino el aporte de toda la comunidad educativa; dado que del esfuerzo y de su motivación por estas iniciativas, depende los resultados y la conformación de una educación más igualitaria y equitativa en Colombia.

Así mismo, aportes como el de Roemer, argumenta una iniciativa para la generación de una educación equitativa, “enfaticar la necesidad de reconocer las desigualdades estructurales y asegurar condiciones que permitan “nivelar el terreno de juego”, esto es compensar las desigualdades, como condición para aprovechar las oportunidades educativas”. (Roemer, 2000). Un método de compensar las desventajas escolares consiste en brindar durante el primer periodo lectivo un tiempo para nivelar a los estudiantes recién ingresados, para que cuenten con los conocimientos básicos necesarios para continuar su formación y estar a la par en conocimiento y competencias con sus demás compañeros, reduciendo así la brecha educativa en términos intelectuales.

Estrategias Pedagógicas Para Mejorar Los Procesos De Enseñanza En Estudiantes Con Dificultades De Aprendizajes

La pedagogía de aula está directamente ligada al uso de estrategias pedagógicas, no hay mejoramiento sin estrategias, sin didáctica, sin un plan que guíe un norte. El objetivo de las estrategias didácticas siempre será alcanzar el conocimiento, lograr los estándares de apren-

dizaje, desde lo nuevo, lo creativo, lo lúdico, se busca desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas del estudiante durante el despliegue de la enseñanza y el aprendizaje.

En la educación de aula, la importancia de alcanzar los niveles del saber se fundamenta sobre las estrategias pedagógicas, la mayoría de ellas, inclinadas hacia procesos de tipo cognitivo, para asimilar los contenidos de aprendizaje.

En el caso de estrategias que atiendan a la población estudiantil con dificultades en su proceso de aprendizaje como dislexia, discalculia, disgrafía, entre otras, se pueden tener en cuenta las ideas de autores como Klimenko (2009):

La incorporación intracurricular de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas se presenta como una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje, sobre todo en los alumnos que presentan algunas dificultades (pp. 5-6).

Partiendo de estas iniciativas lúdicas y educativas se debe destacar que el juego y las artes son herramientas valiosas para enseñar y ayudar a desarrollar importantes habilidades desde temprana edad, dado que estas son actividades divertidas y recreativas que ayudan a los niños y niñas a aprender mientras disfrutan de su proceso y promueve una mejor gestión de emociones a lo largo de las diferentes experiencias que experimentan con estas actividades. Por tanto, para aquellos estudiantes que tengan dificultades en su proceso de aprendizaje, la lúdica será sin duda una de las estrategias más efectivas para motivar y fortalecer la aprehensión de conocimiento mediante acciones que combinan la acción y la reflexión para alcanzar los objetivos de aprendizaje, además de generar ambientes equitativos.

Metodología

La propuesta estuvo orientada hacia el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los procesos de equidad e igualdad, el enfoque metodológico está enmarcado dentro del tipo cualitativo, ya que se busca generar acciones que desemboquen en una respuesta que mejore los procesos pedagógicos. El enfoque cualitativo “estudia la realidad en su contexto natural tal como se suceden los fenómenos, tomando e interpretando la realidad de acuerdo a las personas implicadas” (Blasco y Pérez. 2007. p. 21). Por tanto, el acercamiento es hacia la realidad de los estudiantes de nuestro entorno educativo, de la cual

se alimentan las experiencias como educadores, al reconocer la situación como un problema que amerita ser investigado.

La apuesta se aborda desde el proceso de la Investigación Acción Participativa, fundamentada en la intervención de sus participantes antes, durante y después de cada una de las fases de los procesos. Durante el trabajo de campo, se aplican los instrumentos, esta fase de recopilación se lleva a cabo en el transcurso de tres semanas aproximadamente, ya que son las acciones que más requieren tiempo, tratando de agilizar el proceso para la organización de la información que será sometida a análisis y su posterior socialización, evaluación y reflexión como fases finales del proyecto.

Considerando la fase inicial que pretendía recopilar y analizar los datos, se avanza en la caracterización e identificación de los procesos de equidad frente a la enseñanza- aprendizaje con estudiantes de seis a ocho *años de edad en la* Institución Educativa Rural El Poblado, que presentan dificultades del aprendizaje como objetivo primario; a partir del cual se aplicaron los siguientes instrumentos: revisión documental, observación directa con estudiantes de grado tercero, entrevista abierta a docentes y entrevista a estudiantes de grado segundo, a partir de los cuales se pretendía visibilizar procesos y acciones de inequidad en torno al factor social, económico, género, étnico y frente a los procesos lúdico-pedagógicos en general.

Como segunda fase de planificación y ejecución de la acción, se propuso como objetivo secundario, elaborar una guía lúdico-pedagógica a la que en adelante será llamada *EquiGuía*; que oriente sobre la identificación de posibles dificultades del aprendizaje y fortalezca los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la equidad educativa. Para lo cual es necesario implementar la aplicación de un grupo focal, el cual consideró recopilar una lluvia de ideas de diferentes especialistas, para contemplar propuestas frente actividades lúdico-pedagógicas fundamentadas en el arte que fortalezcan la equidad educativa y herramientas conceptuales frente a las dificultades del aprendizaje.

Finalmente, en el desarrollo de la fase última de evaluación, se planteó como objetivo el socializar y evaluar la guía lúdico-pedagógica denominada *EquiGuía*. En ese sentido, se adelantó la aplicación de una escala de Likert con estudiantes y docentes, a través de la cual se valoró la misma, desde las percepciones de los actores inmersos en la investigación, de acuerdo con su efectividad, pertinencia e impacto.

Resultados

Con respecto a la caracterización de los estudiantes, el análisis demuestra que mediante la observación directa se ha recopilado la información que permite comprender que los estudiantes en la edad comprendida entre seis a ocho años presentan intereses tendientes en temáticas específicas muy opuestas a las que el docente imparte como tutor de esa asignatura. Esto es la muestra de que existe una inequidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, que estos estudiantes tienen antecedentes de resultados negativos en esa asignatura, este desinterés presente no aporta provecho a las actividades de aula de ellos. Todo ello se resume en una práctica pedagógica, discriminatoria y segregacionista del estudiante, y atestigua la deficiencia docente en la planeación curricular, la novedad y la creatividad temática.

Tabla 1

Resultado Observación Directa con estudiantes de Grado 3

procesos pedagógicos de aula y contenidos temáticos	Observación	
	Alineación inclusiva y participativa de la pregunta problema o introductoria del tema de clase, para todos los estudiantes.	La docente No incluye preguntas alineadas previamente con el tema de la clase.
	Inclusión de todos los estudiantes durante el momento de exploración de la clase.	No se realiza momento de exploración al iniciar la clase.
	Pertinencia e inclusividad del tema desarrollado dentro del aula.	Desarrollo de clase de forma generalizada, desconoce los contextos de los estudiantes, no aplica una opción diferente para desarrollar la actividad.
Nivel de interés de los estudiantes (en condición de discapacidad- DA) en la temática.	De 16 estudiantes, se evidenció que 6 estaban dispersos durante la clase, y tuvieron varios llamados de atención por parte del docente Inclusive 2 mostraron actitudes desafiantes buscando no estar en clase.	

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, los resultados obtenidos en la entrevista con los estudiantes demuestran que las estrategias pedagógicas no se alinean con los componentes lúdicos, esto en relación con el

factor de procesos lúdico-pedagógicos. Las respuestas recopiladas de la entrevista indican que los docentes no están desarrollando sus actividades pedagógicas de manera transversalizada, ni como currículo oculto, que demuestre la planeación del ejercicio lúdico en las temáticas de su área, aspectos que desestimula el interés del estudiante y los lleva a la zona de desánimo e inapetencia por el aprendizaje, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 2
Resultados entrevista a estudiantes grado 2

Estudiante	¿Cómo te gusta que el docente enseñe? Solo hablando, con dibujos, con juegos. Como sientes que aprendes más?	¿Te gusta cómo te trata tu docente, es amable con todos, le gusta que todos aprendan?	¿si tienes dudas sobre algo de la clase, te acercas a preguntarle al docente o prefieres no hacerlo? Por que?	¿Te gusta y eres bueno en la clase de artística, te gusta dibujar, la música o algún deporte? y adquirirla?	¿En tu salón todos se tratan por igual, o tratan a alguien diferente? Por qué?	¿Te gustaría que en las clases las actividades sean con juegos, música, pintura, danza, cine? Por qué?	¿Te gustaría que tu docente te ponga nota también por tus habilidades y porque eres bueno, pintando, cantando, practicando un deporte, dibujando, tocando un instrumento, escribiendo una poesía o cuento?
1	me gusta mas que nos saque a jugar.	mas o menos aveces nos trata bien , pero aveces mal, cuando esta como medio estresada.	no me acerco, solo espero a que termine y pregunto.	me gusta mas que todo el futbol, la musica tambien el bombo.	los niños se tratan feo, las niñas no tanto.	si	si que me pongan nota cuando participo en las actividades por ejemplo.
2	asi sea en el salón pero con dinamicas, con juegos.	aveces habla como feo	no por que aveces como que no le gusta cuando le pregunta mucho	yo toco flauta con los del grupod e batuta, me gusta cuando viene el profe de batuta.	los niños son groseros con las niñas aveces.	si	si deberia la profe ponerme, por que es algo que me gusta
3	que nos enseñe con cosas divertidas	nos trata bien, con cariño, pero aveces nos grita un poquito.	aveces si aveces no	me gusta el futbol, y jugar a muchas cosas.	aveces se burlan de otros.	si para que sea como mas divertido	seria muy bueno
4	no me gusta que solo hable.	si le gusta que aprendamos si no que aveces hay unos que son muy cansobes y por ellos nos regañan a todos	unas veces, pero como no nos podemos parar del puesto, le pregunto desde donde estoy, pero aveces como somos tantos no nos oye	dibujar y pintar, tambien jugar al micro.	aveces ponen apodos, se burlan y tratan diferentes formas	si asi no le da tanta pereza a uno.	a mi me gusta cantar en las izadas de bandera, pero la profe no me pone nota.
5	que no hable tanto.	la profe es amable, si no que aveces si es como enojona	aveces pregunto	si me gusta la clase, y tambien pintar y jugar futbol	si se tratan por igual, pero aveces son muy groseros entre ellos.	seria muy chevere	si
6	asi con juegos, que sea divertida la clase un poquito y aprendamos	aveces no tanto por que se enoja y grita.	no casi no pregunto.	si	aveces no por que pelean y se dicen cosas	si	si
7	con juegos y otras cosas mas que hablar tanto	si es amable	si yo le pregunto	si me gusta la clase, y tambien pintar y jugar futbol	si tratan diferente por que son muy burlones	si me encantaria por que asi prestaria mas atencion	si por que me motiva

Nota. Elaboración propia

Como se puede constatar, las respuestas evidenciadas en el instrumento de entrevista comprueban que los procesos pedagógicos son inflexibles e impertinentes, que no existe una planeación dirigida hacia la inclusión de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados permiten inferir que el componente pedagógico de las áreas no está bien planeado, ni evidencian mejora alguna en su didáctica, no se ven actividades mixtas ni ninguna que contenga estrategias relevantes y significativas, no se evidencia la incorporación de actividades relacionadas lúdicamente con un componente transversal deportivo, artístico y lúdico.

Una evidencia del desinterés que manifiestan los estudiantes en los procesos pedagógicos que planifican los docentes como parte de sus actividades de aula, se demuestra en la siguiente tabla, que expresa las opiniones con respecto a las actividades y los sentimientos relacionados con la motivación para el desarrollo de estas:

Tabla 3

Resultados observación estudiantes grado 3

	Factores a observar	Observación
procesos pedagógicos de aula y contenidos temáticos	Alineación inclusiva y participativa de la pregunta problema o introductoria del tema de clase, para todos los estudiantes.	No incluye preguntas alineadas previamente con el tema de la clase.
	Inclusión de todos los estudiantes durante el momento de exploración de la clase.	No se realiza momento de exploración al iniciar la clase.
	Pertinencia e inclusividad del tema desarrollado dentro del aula.	Desarrollo de clase de forma generalizada, desconoce los contextos de los estudiantes, no aplica una opción diferente para desarrollar la actividad.
	Nivel de interés de los estudiantes (en condición de discapacidad- DA) en la temática.	De 16 estudiantes, se evidenció que 6 estaban dispersos durante la clase, y tuvieron varios llamados de atención por parte del docente Inclusive 2 mostraron actitudes desafiantes buscando no estar en clase.

Nota. Elaboración propia

La falencia se evidencia en que no se observan estrategias basadas en métodos y actividades mixtas, ni lúdicas durante el desarrollo de las clases. Un buen indicador serían los intereses de los estudiantes, que representaría una idea para presentar el nuevo contenido, este ligado a una estrategia de enseñanza, ya que permite al docente comprender cómo salir de la costumbre de las clases tradicionales de aula. A partir del instrumento de la entrevista, los estudiantes han permitido conocer cuál es su visión de cómo deben ser las clases para ellos, como resultado se pudo conocer que, deben ser divertidas y sin mucha naturaleza escrita, que lo que les gusta es recrearse y jugar.

Tabla 4

Resultados entrevista estudiantes grado 2

Estudiante	¿Te gusta y eres bueno en la clase de artística, te gusta dibujar, la música o algún deporte? y adquiriría?	¿Te gustaría que en las clases las actividades sean con juegos, música, pintura, danza, cine? Por qué?	¿Te gustaría que tu docente te ponga nota también por tus habilidades y porque eres bueno, pintando, cantando, practicando un deporte, dibujando, tocando un instrumento, escribiendo una poesía o cuento?
1	me gusta mas que todo el futbol, la musica tambien el bombo.	si	si que me pongan nota cuando participo en las actividades por ejemplo.
2	yo toco flauta con los del grupo de batuta, me gusta cuando viene el profe de batuta.	si	si deberia la profe ponerme, por que es algo que me gusta
3	me gusta el futbol, y jugar a muchas cosas.	si para que sea como mas divertido	seria muy bueno
4	dibujar y pintar, tambien jugar al micro.	si asi no le da tanta pereza a uno.	a mi me gusta cantar en las izadas de bandera, pero la profe no me pone nota.
5	si me gusta la clase, y tambien pintar y jugar futbol	seria muy chevere	si
6	si	si	si
7	si me gusta la clase, y tambien pintar y jugar futbol	si me encantaria por que asi prestaria mas atencion	si por que me motiva
8	si me gusta mucho artistica	si por que se nos grabarian mas las cosas.	si
9	si	si me gustaria mucho	claro que si
10	si soy bueno en futbol	si	obvio

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, y basando la visibilidad de los factores de inequidad presentes, se identifica otro; el social, puesto que los resultados presentan una ruptura en las relaciones de equidad social, que están estrechamente ligadas a factores familiares ético-comportamentales, que se originan mayormente en el seno familiar.

Tabla 7

Resultado observación directa estudiantes grado 2

Descripción de la libreta de notas docente		Aspectos negativos
	Notas personales de algún estudiante en condición de discapacidad-dificultades de aprendizaje, relacionadas con su aspecto académico y disciplinar	Se encuentra que varios estudiantes tiene anotaciones por indisciplina, y por no trabajar en clase. Pero no se refieren anotaciones puntuales frente a dificultades de aprendizaje o habilidades.

Nota. Elaboración propia

La observación también revela aspectos que constatan que los comportamientos y actitudes de los estudiantes que generan inequidad y desavenencia en las aulas pueden variar en función de diversos factores, como la cultura, el contexto socioeconómico y las experiencias individuales; demostrado tácitamente en las agresiones manifestadas a través del lenguaje gestual y verbal, y sus relaciones interpersonales vistas dentro del entorno educativo, como lo en la siguiente imagen.

Tabla 8

Resultados entrevista grado 2 – Pregunta 10

Estudiante	¿ En tu salón todos se tratan por igual, o tratan a alguien diferente? Por qué?
1	los niños se tratan feo, las niñas no tanto.
2	los niños son groseros con las niñas aveces.
3	aveces se burlan de otros.
4	aveces ponen apodos, se burlan y tratan diferentes formas
5	si se tratan por igual, pero aveces son muy groseros entre ellos.
6	aveces no por que pelean y se dicen cosas
7	si tratan diferente por que son muy burlones
8	aveces no respetan a los demas
9	se burlan mucho aveces de los demas
10	los niños aveces tratan mal a las niñas

Nota. Elaboración propia

Aunque el docente busque orientar a estos estudiantes hacia un buen ejercicio ético con sus compañeros, dentro del ámbito de toda la jornada escolar parecen estar reforzándose estas actitudes dentro del aula. Esto puede dificultar la colaboración con sus compañeros, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo en el entorno escolar, lo que genera ambientes de inequidad en las aulas.

Tabla 9

Resultado observación directa grado 3

Ambientes De Aprendizaje		Aspectos negativos
	Clima escolar durante el desarrollo de las clases.	En una clase, se presentó una situación de conflicto por no estar de acuerdo con la programación de una actividad escolar y la solución del docente fue subir el tono de la voz diciendo (callensen ya, entonces no se hace ninguna actividad"

Nota. Elaboración propia

Estos aspectos percibidos evidencian que los estudiantes pudiesen estar internalizando los estereotipos y prejuicios que podrían afectar su percepción de sí mismos y de sus compañeros, influyendo en la forma en que interactúan y colaboran en el aula. Considerando lo anterior, es importante aclarar que no se están fomentando estrategias de apoyo y enfoques inclusivos que tengan en cuenta las diversas circunstancias y necesidades de los estudiantes, es decir, un ambiente de aula acogedor y respetuoso, y la colaboración con las familias para fortalecer la conexión entre la educación en el hogar y en la escuela.

Desde los análisis, se determinaron varios factores desfavorables en los procesos de equidad: curricular, social y pedagógico, que representan el todo en la definición del problema. Al determinar cada uno de ellos, es indudable que se requieren considerar los casos y poner a la mano una pronta solución. Los instrumentos dan cuenta de casos en los que la equidad educativa se pone en riesgo en los procesos pedagógicos, aspectos como la desatención a la población estudiantil, también, los aspectos socio-comportamentales presentan resultados de incidentes de agresiones verbales encasilladas al género. Las barreras sociales se evidencian acciones escolares y familiares y otros externos que también entran a hacer parte de estudio.

Discusión

La inequidad educativa es un desafío que requiere enfoques innovadores y personalizados para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluidos aquellos emergentes relacionados con las dificultades del aprendizaje. Esta investigación, junto con la estrategia propuesta, tiene el potencial de demostrar que una guía *lúdica* fundamentada en el arte puede ser una herramienta valiosa para promover un entorno educativo más equitativo y efectivo, pues al proporcionar a estos estudiantes una forma creativa y estimulante de aprender. Permitiendo así contribuir a cerrar la brecha educativa y brindar las mismas oportunidades de éxito que a sus compañeros.

Es importante partir, de que la enseñanza tradicional a menudo no es efectiva para abordar las necesidades específicas de los estudiantes con dificultades del aprendizaje. Estos estudiantes pueden enfrentar desafíos en la comprensión de conceptos abstractos, la concentración y la motivación. La incorporación del arte, la música y el juego en la educación ha demostrado ser una herramienta poderosa para involucrar a los estudiantes, fomentar la creatividad, mejorar la retención de información y promover sobre todo la equidad educativa.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el proceso investigativo, relacionados con los factores de procesos pedagógicos; resulta relevante proponer estrategias pedagógicas que incluyan actividades mixtas durante el desarrollo de las clases, que propendan por un *aprendizaje más allá del aula*, de tal manera que ahora los docentes se permitan planear clases que involucren actividades lúdicas, artísticas, dinámicas, deportivas y roles de juegos, salidas de campo. En donde desde el reconocimiento de las habilidades y capacidades de las y los estudiantes, incorporen los contenidos temáticos y sacudan a los estudiantes del tedio, al final se contrarrestarían los métodos tradicionales de enseñanza que se caracterizan por su rigidez temática y evaluativa. Aspecto que involucra el intereses e inclinaciones de los estudiantes hacia el plano lúdico, deportivo y artístico.

La *EquiGuía* sugiere que las temáticas curriculares se implementen transversalmente fusionando contenidos de saberes y estrategias que desde lo lúdico y metacognitivo proporcionen valor agregado a las actividades, un claro ejemplo son los deportes como el fútbol, por el cual se agregan los componentes de cooperatividad, apoyo mutuo y socialización; en el caso del arte, específicamente en dibujo, se agrega el componente axiológico de habilidad

comprensiva, tolerancia, y respeto; para el caso de la pintura, se agregan los componentes de libertad de expresión (bajo la bandera del respeto), creatividad y aporte social.

Como valor agregado la *EquiGuía*, determinó los factores negativos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a la problemática de la inequidad educativa, pero también las potencialidades, capacidades y habilidades de las y los estudiantes, como punto de partida, pues trata de hacer un llamado al reconocimiento y fortalecimiento de estas como potenciador de equidad.

En este sentido, es un secreto a voces que, incluso, escuelas de zonas urbanas que cuentan con docentes de apoyo o psico-orientadores también se quedan de paso, al tratar de generar respuestas que mitiguen las problemáticas de inequidad que evidencian en sus instituciones educativas. Con todo, de igual forma, los docentes, se inquietan por buscar una solución a sus prácticas pedagógicas, y se queda en pasos cortos en su afán de disponer un buen ejercicio que le sea eficaz para afrontar las dificultades de equidad educativa. Desde esta realidad sentida, la *EquiGuía* como herramienta pretende dar luces, convirtiéndose en una manera más accesible, diseñada con estrategias didácticas, que pueden proporcionar una figura de salida a las barreras de aprendizaje que enfrentan los docentes frente a la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, la guía propuesta aporta innovación y un valor agregado al sistema educativo al abordar las necesidades específicas, pero también las potencialidades y habilidades de los estudiantes con dificultades del aprendizaje de una manera más inclusiva, motivadora y efectiva. Al hacerlo, contribuye significativamente a la reducción de la inequidad educativa al brindar a estos estudiantes las herramientas y oportunidades necesarias para alcanzar su máximo potencial, desde este enfoque no solo se aborda la inequidad educativa, sino que también se enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para un futuro más exitoso y satisfactorio. Al resaltar y nutrir los talentos y capacidades individuales, se crea un ambiente educativo más positivo y empoderante que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus desafíos.

Conclusiones

Una vez conocidas las experiencias asociadas a las dificultades del aprendizaje de los estudiantes mediante las entrevistas aplicadas y la investigación; se debe seguir trabajando fuerte-

mente por el aprendizaje y bienestar de los estudiantes por una educación de calidad y por el futuro del país. Ya que a lo largo de este camino, más que responder a las cuestiones formuladas y resueltas aquí, surgieron nuevos interrogantes, los cuales quedan abiertos a nuevas investigaciones y a las nuevas propuestas que quieran apoyar y aportar a la educación.

Es importante mencionar que la propuesta investigativa evidencia la necesidad de generar y sistematizar nuevas estrategias de aprendizajes para fortalecer estos procesos en relación con la equidad e igualdad y con ello garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales en los estudiantes; dado que es primordial que todos los docentes, familia, comunidad, entre otros actores; se sensibilicen, entiendan y conozcan su responsabilidad en los procesos pedagógicos de los estudiantes, con el propósito de favorecer su desarrollo como adultos responsables sanos y productivos, así como también contribuir al mejoramiento de su calidad de vida en una sociedad cambiante.

De esta manera, se tiene que los procesos pedagógicos son impertinentes para el tipo de población que se está trabajando, dado que no existe una planeación dirigida hacia la inclusión de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que lleva a ser un detonante para la generación de un aumento en el riesgo de la equidad y mayor estado de vulneración en garantizar una educación de calidad, dado que como se mencionó a lo largo del texto, el que los estudiantes muestren desinterés o desánimo por el aprendizaje, los expone a obtener bajas calificaciones o en su defecto el abandono de sus estudios escolares, por lo que es importante el compromiso y calidad de los educadores, en la formación de estudiantes.

En concordancia, el desinterés de los estudiantes se debe convertir en un elemento preocupante para los docentes, ya que es un indicador de la baja efectividad de los actuales procesos pedagógicos. A los estudiantes se les debe motivar, incentivar y estimular con estrategias lúdico-pedagógicas acordes a sus características, intereses o necesidades, pero las estrategias tradicionales y rutinarias, solo han generado desánimo y desinterés por parte de los estudiantes a su entorno escolar, quienes deben ser la mayor motivación para la generación de estudiantes integrales con capacidades y habilidad que les permita desarrollarse de la manera más adecuada en sociedad.

Para finalizar, se deben articular esfuerzos entre la Secretaría de Educación, instituciones educativas, familia, comunidad, y el Estado, de tal manera que permita promover

la ejecución de acciones para el reconocimiento de los estudiantes de las zonas dispersas. Aspecto que condescienda en su identificación, pero también en el desarrollo de acciones encaminadas a fortalecer los procesos de aprendizajes en los estudiantes, con la cual puedan apalancar el desarrollo de propuestas investigativas, siendo un apoyo fundamental para el desarrollo de conocimiento local.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. (2018). *La lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la atención en el aprendizaje en niños (a) de preescolar de la Escuela Normal Superior de Ibagué Sede "Centro Piloto"*. [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional.
- Añaños, E. (2013) *Psicología de la atención y de la percepción*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arcos, J. (2018). *Teorías que sustentan el desarrollo socio afectivo en la infancia*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional.
- Banco Mundial (2021). *Estudio sobre la inequidad educativa en América Latina*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*. 20(1), 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973694>
- Blanco G. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Córdoba, H. (2017). *Investigación cualitativa*. Fondo editorial Areandino.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafía.
- Candela, Y. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 90-98. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.3194>.

- Carro, A., Lima, J. y Carrasco, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 146-175. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.8>.
- Junca, G. (2018). La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia. *Revista Papeles*, 10(19), 26-39.
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(27), 1-19. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/100/198>.
- Observatorio de Educación. (2020). *Informe de la Universidad del Rosario*. <https://urosario.edu.co/observatorio-de-venezuela/informes>.
- OCDE. (2018). *Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. <https://www.oecd.org/acerca/>.
- PNUD. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todos*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2016spoverviewwebpdf.pdf>.
- Roemer, J. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, 16(5), 151-171.
- Rojas, S. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano?. *Revista Científica Gen. José María Córdova*. 16(23), 125-143. <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.286>
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 43-68.
- Silva, M., D' Angelo, N. y García, E. (2017). *Evaluación del proyecto educativo de la UACM*. Reporte técnico.
https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2017/10/16/EVALUACION_PROY_EDUCATIVO.pdf
- Trejos, S. (2005). *¿Equidad o desigualdad? En la política educativa del Putumayo, desde la enseñanza social de la iglesia*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.

Reflections on lifelong learning in english as a foreign language learning: a case study in a colombian university corporation

Reflexiones sobre el aprendizaje permanente en inglés como lengua extranjera: un estudio de caso en una corporación universitaria colombiana

Recibido: 19 de enero de 2024

Aceptado: 14 de junio de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25536](https://doi.org/10.22517/25393812.25536)

pp. 130-156

Como citar este artículo APA7:

Bendeck, J. y Cardona, J. (2024). Reflections on lifelong learning in english as a foreign language learning: A case study in a colombian university corporation. *Revista Miradas*, 19(1), 130-156.

 **Juan Habib Bendeck Soto***
juan.bendeck@uniremington.edu.co

 **Jairo León Cardona Jiménez****
jairoleon01@gmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Magíster en Educación (Tecnológico de Monterrey). Ingeniero de Sistemas (Universidad Simón Bolívar). Profesor Asistente de inglés como Lengua Extranjera – Uniremington Medellín.

** Magíster en Epidemiología (Universidad de Antioquia). Profesor Asociado.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Abstract

Learning a foreign language like English requires significant effort in various universities, prompting students to view it as a lifelong educational pursuit. Nevertheless, learners do not always see it this way and do not seem to be ready for such an approach. Therefore, it is relevant to identify what orientations guide learning English as a Foreign Language (EFL) and determine their understanding of language development and acquisition through the concept of Lifelong Learning (LLL). This study used Jean Proulx's lifelong learning questionnaire to assess the level of lifelong learning among students in different English language learning modalities at a private university; the instrument was adjusted with components focused on EFL (English as a Foreign Language). Data was collected online, and evaluation ranges were established to assess how much students at a private university in Medellín enjoy learning the language, considering items such as gender, age, and scores in specific areas like motivation, perseverance, self-regulation, and curiosity. Gender was found to make a significant difference in the students' LLL orientations; age was seen as a relevant finding in a specific population of learners. The sections of the questionnaire revealed areas for improvement in the institution's EFL program, particularly in enhancing students' motivation, perseverance, self-regulation, and curiosity. Suggestions are given for improving and promoting the learning of the English language through continuing education in the institution, motivating students to develop a lifelong learning attitude for their respective careers, and providing learning techniques to help students improve their language skills.

Keywords: Lifelong learning, higher education, adult education, English as a Foreign Language.

Resumen

Aprender una lengua extranjera como el inglés requiere un esfuerzo significativo en varias universidades, lo que lleva a los estudiantes a verlo como una actividad educativa que dura toda la vida. Sin embargo, los alumnos no siempre lo ven así y no parecen estar preparados para ese enfoque. Por lo tanto, es relevante identificar qué orientaciones guían el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) y determinar su comprensión del desarrollo y adquisición del lenguaje a través del concepto de Lifelong Learning (LLL). Este estudio utilizó el cuestionario de aprendizaje permanente de Jean Proulx para evaluar el nivel de aprendizaje permanente entre estudiantes en diferentes modalidades de aprendizaje del idioma inglés en una universidad privada; el instrumento se ajustó con componentes enfocados en EFL (inglés como lengua extranjera). Los datos se recopilaron en línea y se establecieron rangos de evaluación para evaluar cuánto disfrutaban los estudiantes de una universidad privada de Medellín aprendiendo el idioma, considerando elementos como género, edad y puntajes en áreas específicas como motivación, perseverancia, autorregulación y curiosidad. Se encontró que el género marca una diferencia significativa en las orientaciones de LLL de los estudiantes; la edad se consideró un hallazgo relevante en una población específica de estudiantes. Las secciones del cuestionario revelaron áreas de mejora en el programa de inglés como lengua extranjera de la institución, particularmente en mejorar la motivación, la perseverancia, la autorregulación y la curiosidad de los estudiantes. Se dan sugerencias para mejorar y promover el aprendizaje del idioma inglés a través de la educación continua en la institución, motivando a los estudiantes a desarrollar una actitud de aprendizaje permanente para sus respectivas carreras y brindando técnicas de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas.

Palabras clave: Aprendizaje permanente, educación superior, educación de adultos, inglés como lengua extranjera.

Introduction

The university corporations in Colombia are characterized by promoting technical, technological and professional studies, and become a more accessible option for many students in the country, and also, being able to speak a foreign language helps students become more employable and with better job opportunities in a local or international environment (Deveci, 2015).

Nowadays, a common perception in the learning process is: the more we learn, the more we earn (James, Guile, and Unwin, 2013). This is where the concept of lifelong learning comes into play. It goes beyond just learning and has gained more interest over the years, being researched at various academic levels (Agudo-Peregrina et al., 2014; Dascalu et al., 2016; Dunlap and Lowenthal, 2013).

Now, the education regarding the learning of English as a second or foreign language is generally not well received in these institutions by many students who come from public or private schools, since the basics of the language are not taught effectively, leading to curricula lacking in content or added value in the teaching and learning of the language (Bernal Castañeda, 2017; Castañeda, 2016). In addition, once these students begin their learning process in higher education, they do not consider English as an option or added value in their professional profile to enhance their careers at the end of their studies, indicating a lack of motivation or knowledge of the importance of handling a second language nowadays (Agudo-Peregrina et al., 2014; Dascalu et al., 2016).

As a result, it is essential to help our students understand that there are various reasons for studying English, such as pursuing a personal hobby or aiming for a more fulfilling career in the future. Students should recognize their right to choose their own reasons for learning English and how they might use the language in their lives. Todaka (2020) notes that research on EFL students' language learning continues to highlight motivation as a crucial factor for success in the foreign language learning process (Lamb, 2017; Boo et al., 2015).

Even though lifelong learning is not currently managed within the country since there are no laws defined by the State regarding the learning process after graduation, it is surprising to find out why students do not see the learning of the English language as an enhancer of their professional profiles. This could be due to various factors such as lack of motivation, co-

operation, leadership, or ineffective teaching methodologies used to teach a second or foreign language. Additionally, students may have a limited understanding of the concept of being a lifelong learner.

With regard to factors like gender, age range, and average scores in the key areas defined by Coskun and Demirel (2012) in their LLL questionnaire—motivation, perseverance, self-regulation, and curiosity—this study aimed to research and review the levels of lifelong learning among students at a University corporation in Medellín. This research would provide valuable insights for future studies on enhancing English language learning in similar educational contexts.

In the development of this study, the following 3 research questions were generated:

1. How do the levels of lifelong learning of students in a University corporation learning English as a foreign language compare?
2. How do the lifelong learning orientations of these students differ according to their gender and age?
3. How do the lifelong learning orientations of these students vary depending on their motivation, self-regulation, perseverance, and curiosity?

Theoretical Background

The concept of lifelong learning encompasses a wide range of activities aimed at developing knowledge, skills, and qualifications for personal, social, or professional reasons. UNESCO (1984) defined lifelong learning as “any learning activities developed lifelong, with the objective of developing knowledge, skills and/or qualifications because of personal, social or professional reasons.” Preece (2013) further elaborated that the term “lifelong learning” refers to a broad range of activities that encompass formal, informal, and widespread learning, characterized by a systematic understanding and vision.

The lifelong learning approach has been extensively researched over the years in many countries. Numerous studies have defined it in both general and specific environments, considering personal and academic contexts as key references in the lives of learners who adopt this approach (Klug, Krause, Schober, Finsterwald, and Spiel, 2014; Özcan and Uzunboylu, 2012; Demirel, 2011; Gorghiu, Gorghiu, Doan, and Gerçeker, 2013). Lifelong learning is un-

derstood as a process involving continuous change, where individuals seek to acquire skills and abilities in various areas of knowledge throughout their lives. This approach helps individuals meet their daily needs and adapt to new learning techniques and behaviors (Özdamli and Özdal, 2014). As Demirel (2011) and Gorghiu et al. (2013) emphasize, lifelong learning involves recognizing oneself and the world through innovation, incorporating new learning techniques, and adapting new behaviors.

When the concept of lifelong learning is taken to the academic environment, the approach is more focused on preparing students for their professional fields, within their career studies or by applying for continuing education extensions after graduation.

The following study comprised 3 aspects from the lifelong learning approach, which were present among the development of the research.

Lifelong Learning

The ability to learn is one of the most outstanding qualities of human beings. That is when the concept of lifelong learning appears and proves itself as constant and goes beyond the formal field of education. To this day, after several decades of international recognition and institutional support, it continues to be a topical issue at all educational levels (from early childhood education to higher education) and in all fields (national and international) (UNESCO, 1984; Preece, 2013).

UNESCO has been working on the concept of Lifelong Learning (LLL) since the 1970s, proposing it as a new paradigm for education and learning in the 21st century, in view of the construction of the “knowledge society” and the “learning society,” in a context in which information and knowledge are expanding rapidly and life expectancy is increasing worldwide (UNESCO, 1984).

The concept of lifelong learning encompasses a wide range of activities aimed at developing knowledge, skills, and qualifications for personal, social, or professional reasons. UNESCO (1984) defined lifelong learning as “any learning activities developed lifelong, with the objective of developing knowledge, skills and/or qualifications because of personal, social or professional reasons.” This definition highlights the importance of continuous learning beyond formal education, emphasizing its role in personal and professional development.

Preece (2013) elaborates that lifelong learning includes formal, informal, and wide-spread learning activities, which contribute to a systematic understanding and vision. The International Labour Organization (ILO, 2006) also supports this view, stating that lifelong learning helps people maintain and advance their knowledge, skills, and moral character.

These definitions underscore the importance of lifelong learning in adapting to the rapid changes in knowledge and technology. For the present study, understanding these broad definitions helps to frame the investigation into how students perceive and engage with life-long learning, particularly in the context of learning English as a foreign language. Recognizing the value of lifelong learning can aid in developing strategies to enhance students' motivation, self-regulation, perseverance, and curiosity, ultimately improving their language acquisition and professional prospects.

Table 1 contrasts traditional learning models with lifelong learning models, emphasizing the shift from basic skills and knowledge absorption to education set in continuing work activities and knowledge development. This table illustrates key differences in approaches, such as the mode of learning, the role of trainers, methods of solving problems, and the structure of assessment.

Table 1

Characteristics of traditional learning and lifelong learning models

	Traditional Learning	Lifelong Learning
Emphasis	Basic skills	Education set in continuing work activities
Mode	Knowledge absorption	Knowledge development
New Topics	Defined by curricula	Appear incidentally from work cases
Trainers	Expound subject matter (Teaching)	Engage in work practice (Facilitating)
Problems	Given	Constructed
Method of Solution	Mostly personal work	Group work
Role	Expertise model	Reciprocal learning
Assessment	Basis for promotion	Guide learning strategies
Structure	Pedagogy (logical structure)	Work activity

Note. Soni (2012)

This table, sourced from Soni (2012), provides a clear framework to understand the evolution from traditional to lifelong learning paradigms. It underscores the need for educational institutions to adopt lifelong learning approaches to better prepare students for the dynamic and ever-changing professional environments.

Lifelong Learning And English As A Foreign Language

Foreign language proficiency is no longer merely a prerequisite for graduation. The ability to communicate in a second language is essential in today's globalized and fiercely competitive society. Students must be able to express themselves more clearly, communicate their meanings more effectively, and overcome their anxiety about conversing in a foreign language through meaningful learning and lifelong learning approaches (Bernal Castañeda, 2017; Castañeda, 2016).

One of the main goals of higher education is to prepare students for success in their personal and professional lives after graduation, providing them with the necessary information, skills, and behaviors to navigate a complex, globalized "super complex" society (Barnett, 2000). The purpose of language education is significantly altered when viewed from this angle. It is no longer aimed at "mastering" one, two, or even three languages with the "ideal native speaker" as the goal. Instead, creating a language repertoire with spaces for all linguistic skills is the objective (Lasagabaster, 2014).

The development of a young person's motivation, ability, and confidence in addressing new language experiences outside of school becomes crucial once it is recognized that language acquisition is a lifelong endeavor. Consequently, the employment of a foreign language, with a particular emphasis on English, has shifted from being a privilege to a necessity in various productive sectors. English has become increasingly important worldwide due to globalization and is now regarded as the universal business language (Biava and Segura, 2010).

The development of a young person's motivation, ability, and confidence in addressing new language experiences outside of school becomes crucial once it is realized that language acquisition is a lifelong endeavor. Consequently, the employment of a foreign language, particularly English, has shifted from being a privilege to a necessity in various productive

sectors. According to Biava and Segura (2010), English has become increasingly important worldwide due to massive globalization, making it the universal business language.

Because English is a global language and a common tongue worldwide, there is an increasing need to pique interest among students and educators and develop innovative and effective strategies for improving English competence. Additionally, “the ultimate purpose of foreign language instruction is to foster a lifetime interest in learning and intellectual development” (Dimova, 2012, p. 21). Learning a foreign language, particularly English, may be a lifetime passion fueled by intellectual curiosity or a pursuit of casual or serious leisure, claims Kubota (2011). Equally important, Coskun and Demirel (2012) and Karakus (2013) were able to disclose university students’ lifelong learning dispositions and competencies in their studies.

Key Competences In Lifelong Learning For Efl

The notion of lifelong learning is supported by the fact that learning a foreign language is an ongoing endeavor. Since language is woven into the very fabric of existence, it cannot only be studied in language classrooms (Deveci, 2015). To achieve personal fulfillment, learners must continuously develop their skills and competences by actively participating in their society and ensuring they are prepared for a constantly changing workforce.

Students must possess the necessary abilities to take advantage of the learning opportunities available throughout their lives to improve communication efficiency, highlighting the significance of lifelong learning (LLL) skills. Developing these skills is crucial for adapting to various contexts and enhancing overall learning experiences. There have been several attempts to identify overarching categories of skills, and one of these has been developed by Coskun and Demirel (2012), who categorized lifelong learning skills into four broad areas: motivation, self-regulation, perseverance, and curiosity. The vast scope of learning throughout life makes it difficult to provide a definitive list of typical skills a lifelong learner should exhibit.

Motivation is the method of allocating energy to maximize the fulfillment of needs (Pritchard and Ashwood, 2008), and it can be either intrinsic or extrinsic. Extrinsic motiva-

tion, as Ryan and Deci (2000) describe, involves doing something because it leads to a separate consequence, such as a reward or the avoidance of punishment. Intrinsic motivation, on the other hand, is defined as doing something because it is naturally interesting or pleasurable. According to Deveci (2013), intrinsic motivation can be attained if actual learning usage is acknowledged. Falk (quoted in Holt, 2001) notes that language learners' intrinsic motivation increases if they are enthusiastic about engaging with the culture of the people whose language they are learning. In order for learning to be lifelong, motivation must be intrinsic.

Another category of LLL skills is self-regulation, which incorporates self-directed learners who are intrinsically motivated. Self-regulated learners are also capable of changing their learning processes to fit different settings (Knapper and Cropley, 2000).

The third category of LLL skills is perseverance, defined by Rovai (2003) as the practice of pressing forward in the face of challenges. Additionally, Zimmerman (2002) describes perseverance as the sustained effort to overcome obstacles and achieve long-term goals. These definitions imply that persistent people continue their efforts despite challenges and failures, particularly in the context of learning.

The fourth category of lifelong learning skills is curiosity. Litman (2005) characterizes curiosity as a will to know, to see, or to feel, which engages exploratory behavior directed towards acquiring new information. This intrinsic desire to learn drives individuals to seek out new experiences and knowledge, making it a critical component of lifelong learning.

These categories suggest that for individuals to develop these skills themselves, they must feel the necessity to obtain new knowledge and be involved in new learning experiences. This likely leads to the development of intrinsic motivation for learning. Curiosity and motivation are interlinked because curiosity drives the desire to learn new things, while motivation provides the energy and persistence needed to pursue this learning. According to Deveci (2015), intrinsic motivation can only develop when individuals find personal relevance and satisfaction in their learning experiences. Therefore, fostering a persistent attitude towards learning necessitates a significant amount of learning commitment and the engagement of both curiosity and motivation.

Method

This study employed a quantitative descriptive research design, which is used to observe, describe, and document aspects of a situation as it naturally occurs (Karasar, 2009). The focus of this design is to provide a detailed account of the current state of phenomena without manipulating any variables. A total of 120 students participated in this study, all of whom were from a private university corporation studying English as a foreign language in online and face-to-face modalities. Female participants accounted for 76 students, while male students accounted for 44, with the majority belonging to the face-to-face modality. The ages of the participants varied from 17 to 60.

The data for this study were collected using an online questionnaire, adapted from a questionnaire designed by Jean Proulx (2004). This instrument focused on lifelong learning aspects provided by the author. The questions were adjusted to focus on EFL learning and were based on the competencies created by the European Council and Parliament (2006). The modified questionnaire comprised two sections. The first section aimed to collect data on demographics: gender, career of study, type of program, and place of birth. The second section was based on the Lifelong Learning Tendency Scale (LLLTS), developed by Coskun and Demirel (2012). This instrument was applied in Spanish and adjusted to the principles of the study in some questions. Certain statements were slightly modified to reflect language learning experiences from the LLL concept.

As described earlier, the questionnaire comprises 15 questions, organized in four subsections: a) motivation (4 items), b) perseverance (4 items), c) self-regulation (4 items), and d) curiosity (3 items).

The Survey assessment scale was established in the following way:

0-15: Enjoys learning the language and do it with passion

16-30: Enjoys learning the language

31-45: Likes learning the language, but does not do it with passion

46-60: Does not enjoy learning the language (forced or compulsory learning)

The statistical program SPSS was utilized for the analysis. Absolute frequencies and proportions were used for the univariate analysis of the qualitative variables (sex, age groups,

major, origin, and learning mode), while ranges and averages were used for the quantitative variables (lifelong learning scale score). Given the normal distribution of the lifelong learning scale score variable, the mean difference was employed in the bivariate analysis using the Student's t-test for dichotomous variables and ANOVA for polytomous variables. The significance level was set at $p < 0.05$ to determine if the observed differences were statistically significant, indicating a less than 5% probability that the results occurred by chance.

Results

Table 2

Percentage distribution of the sociodemographic characteristics of students learning English at a private university in Medellín, 2021

		Variable	N	%
Sex/Gender		Female	76	63,3
		Male	44	36,7
Age in Years		16 – 30	96	80,0
		31 – 45	18	15,0
		46 -70	6	5,0
Major		Health Sciences (Medicine, Nursing, Nutrition and Dietetics, Veterinary Medicine, Pharmacy Registry)	70	58,3
		Business (Business and Financial Management, Business and Financial Administration)	14	11,7
		Engineering (Systems, Civil, Industrial, Software Development)	13	10,8
		Law School	12	10,0
		Accounting	9	7,5
		Medellín and Surroundings	56	46,7
Location		Department different from Antioquia	34	28,3
		Other municipality of Antioquia	30	25,0
		Face-to-Face	105	87,5
Modality		Virtual	15	12,5

Note. Own elaboration

Table 2 presents the distribution of participants according to their sex/gender, age range, major, location, and learning modality. Among the participants, 63.3% were female and 36.7% were male. The majority of the participants (80%) were aged between 16 and 30 years, with 15% aged between 31 and 45 years, and 5% aged between 46 and 70 years. In terms of majors, the majority of participants were from the health sciences field (58.3%), followed by business (11.7%), engineering (10.8%), law school (10.0%), and accounting (7.5%). Regarding location, 46.7% of the participants were from Medellín and surroundings, 28.3% were from a department different from Antioquia, and 25.0% were from other municipalities of Antioquia. Finally, in terms of learning modality, 87.5% of the participants preferred face-to-face learning, while only 12.5% opted for virtual learning.

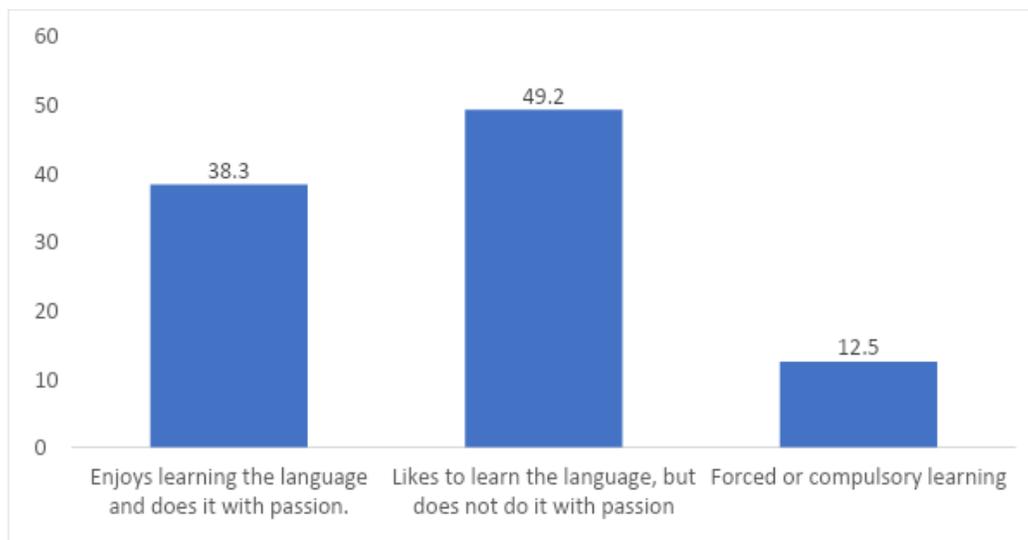
These findings suggest targeted strategies should be developed to support English learning among these demographics, particularly in enhancing online learning modalities and addressing the specific needs of health science students. For example, in the group of students, the female sex is more frequent (63.3%), indicating a higher participation rate among female students in learning English. The youngest group, aged between 16 and 30 years old, comprises 80.0% of the participants, suggesting that younger individuals are more engaged in acquiring English proficiency. This aligns with responses to survey questions such as “How motivated are you to learn English?” and “How frequently do you participate in English learning activities?” which showed higher motivation and participation rates among younger students.

The area of Health Sciences, with 58.3%, shows a significant interest in English learning, likely due to the global nature of the healthcare profession requiring English proficiency. Students from Medellín and Valle de Aburrá make up 46.7% of the sample, highlighting the regional concentration of learners. Additionally, the most relevant learning modality was face-to-face, with 87.5% of the cases, emphasizing the preference for traditional in-person learning environments despite the availability of online options. This preference was reflected in responses to questions like “How comfortable are you with online learning?” and “Do you find in-person classes more engaging than virtual ones?” which showed a significant lean towards face-to-face interactions.

These detailed insights into the participants' demographics and preferences underscore the need for educational institutions to tailor their strategies to support these groups effectively. For instance, developing interactive and engaging online modules could help bridge the gap for those who prefer face-to-face learning, and creating specialized support programs for health science students could further enhance their learning outcomes.

Figure 1

Percentage distribution according to levels of the lifelong learning scale



Note. Own elaboration

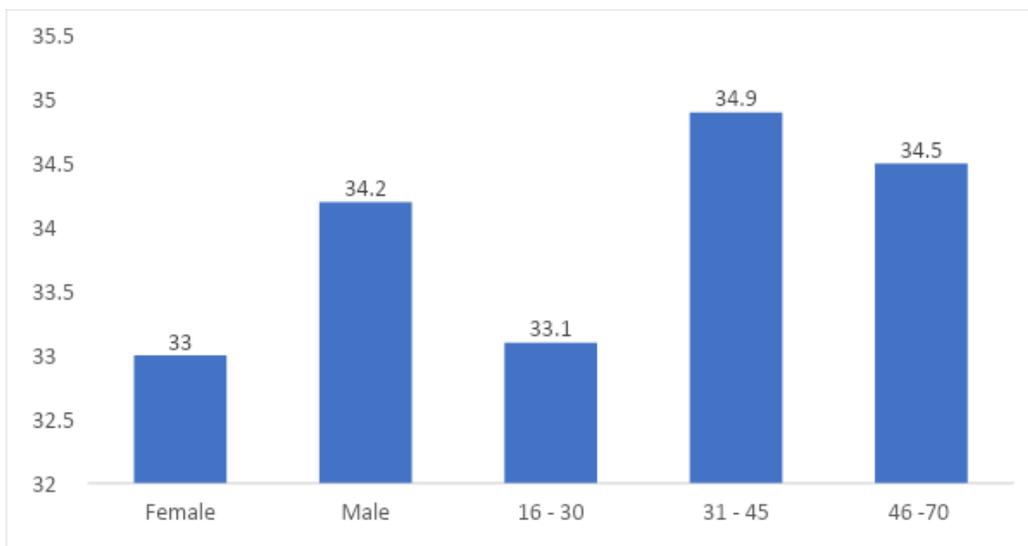
Regarding the results of the lifelong learning scale, 38.3% of the students enjoy learning the language and do it with passion, 49.2% like to learn the language but do not do it with passion, and 12.5% consider it mandatory (Figure 1). These results were derived from specific items in the questionnaire that assessed students' motivation and attitudes towards learning English. The items included questions on the frequency of engagement with English learning activities, the reasons for learning English, and the level of enjoyment and enthusiasm towards language learning.

The data show that a significant portion of students (49.2%) have a positive attitude towards learning English but lack a passionate commitment. This suggests that while students

recognize the importance of English, additional efforts are needed to enhance their intrinsic motivation. The 38.3% of students who learn with passion are likely driven by personal interest and enjoyment, which aligns with theories that emphasize the role of intrinsic motivation in lifelong learning (Deveci, 2013). The 12.5% who see learning English as mandatory may be motivated by external factors such as academic or professional requirements.

Figure 2

Average score of the lifelong learning scale according to sex and age group



Note. Own elaboration

The left scale of Figure 1 starts at 32 to better illustrate the differences in percentages among the groups. This scaling choice was made to emphasize the variations in responses and provide a clearer visual representation of the data.

These findings indicate the need for educational strategies that foster greater intrinsic motivation among students, such as incorporating more engaging and relevant content into the curriculum and providing opportunities for meaningful language use.

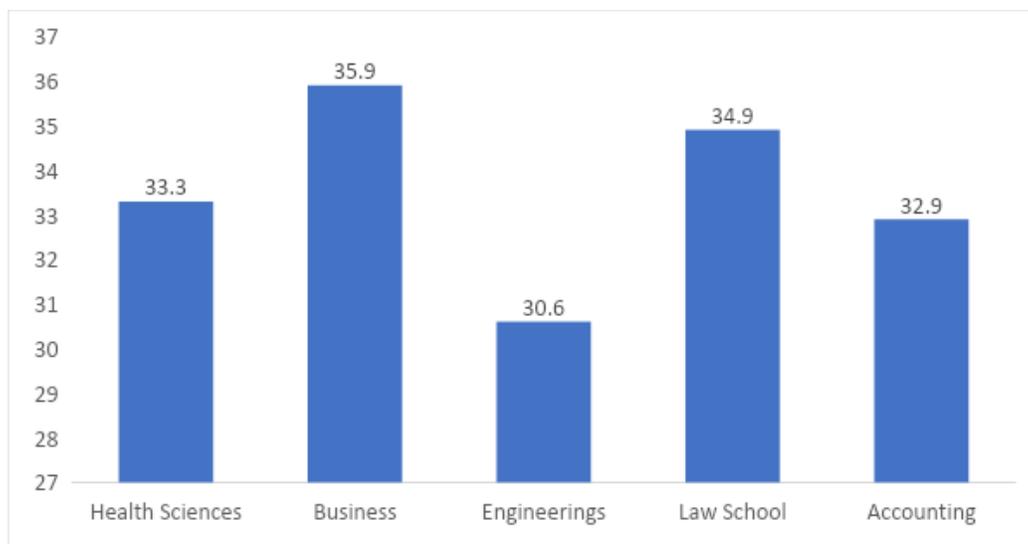
In Figure 2, the comparison of lifelong learning scale scores by gender reveals that female students scored significantly higher than male students ($p < 0.05$). Specifically, the average score for female students was 51.3, while male students had an average score of 47.1.

These results indicate that female students generally exhibit a higher level of lifelong learning tendencies compared to their male counterparts. This difference may be attributed to various factors, including differences in motivation, socialization, and educational experiences.

These findings are consistent with previous research that has highlighted gender differences in motivation and learning behaviors. For instance, studies by Coskun and Demirel (2012) have shown that female students often display higher levels of intrinsic motivation and persistence in learning activities. This suggests the need for targeted educational strategies to support male students in developing similar lifelong learning skills, possibly through interventions that enhance motivation and engagement.

Figure 3

Average score of the lifelong learning scale according to major



Note. Own elaboration

Figure 3 shows the average scores of the lifelong learning scale across different majors. Business students have the highest average score (35.9), followed by law school students (34.9), accounting students (32.9), health sciences students (33.3), and engineering students (30.6). These results suggest that students in business and law school exhibit a higher tendency towards lifelong learning.

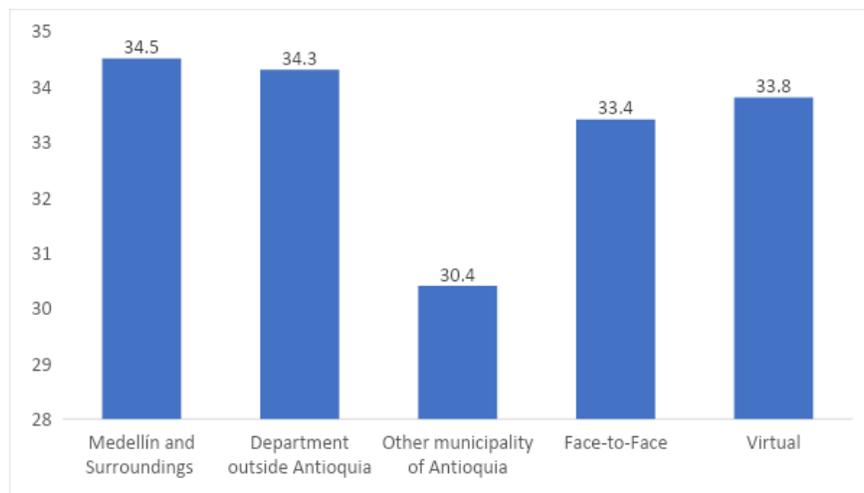
The higher scores among business and law school students could be attributed to the dynamic nature of their fields, which require continuous learning and adaptation to new regulations, market trends, and business practices. This aligns with theories that emphasize the importance of lifelong learning in professions that demand ongoing professional development and knowledge updates (Preece, 2013).

In contrast, engineering students, despite the technical and evolving nature of their field, show lower scores. This might indicate a need for more engagement and motivation strategies tailored specifically for engineering students to enhance their lifelong learning tendencies. The moderate scores for health sciences and accounting students highlight the importance of integrating lifelong learning principles into these curricula to ensure that students are well-prepared for the continuous advancements in these fields.

These findings underscore the necessity for targeted educational strategies that foster lifelong learning across all disciplines, particularly in fields where the scores are lower. Enhancing the curriculum with more relevant and engaging content, providing professional development opportunities, and emphasizing the importance of continuous learning can help bridge these gaps.

Figure 4

Average score of the lifelong learning scale according to municipality of origin and type of learning



Note. Own elaboration

Those who show greater acceptance for learning the English language are students who come from other municipalities of Antioquia, different from those who belong to the Valle de Aburrá or who come from another department. In reference to the learning modality, no appreciable differences are observed between the two.

Table 3

Averages of each scale dimension according to sociodemographic variables

Variable		Motivation	Perseverance	Regulation	Curiosity
		0-16 Range	0-16 Range	0-16 Range	0-16 Range
Total Average Score		8,9	9,0	8,1	7,4
Sex/Gender	Female	8,8	8,9	7,9	7,3
	Male	9,1	9,1	8,5	7,6
Age in Years	16 – 30	9,0	8,8	7,9	7,4
	31 – 45	8,7	9,5	9,2	7,5
	46 -70	8,7	9,2	8,7	8,0
Major	Health Sciences	9,1	8,8	8,0	7,4
	Business	9,4	10,1	8,6	7,9
	Engineering	7,3	8,1	8,5	6,7
	Law School	9,8	9,3	8,5	7,3
	Accounting	8,3	9,3	7,4	7,8
Location	Medellín and Surroundings	9,1	9,4	8,5	7,6
	Department different from Antioquia	9,2	9,3	8,2	7,6
	Other municipality of Antioquia	8,4	7,8 *	7,4	6,9
Learning modality	Face-to-Face	9,0	9,0	8,1	7,4
	Virtual	8,5	8,9	8,6	7,8

* p= 0,029 Anova

Note. Own elaboration

For the evaluation of the results, they are compared with the average value of all participating students. In reference to gender, females show better assessment in all components, especially in self-regulation, compared to males. This finding was derived from questions such as “How often do you set specific goals for your learning?” and “How effectively do you manage your study time?” Female students consistently rated higher on these questions, indicating better self-regulation skills.

The best scores were obtained by the youngest group of students (16-30 years old), particularly those in the 31 to 45 age group, which indicates higher perseverance and regulation. This was evident from questions like “How often do you persist in learning tasks despite difficulties?” and “How regularly do you review and reflect on your learning progress?” These age groups scored higher, showing greater perseverance and regulatory habits. In contrast, students over 45 showed lower scores in regulation and curiosity. This was reflected in responses to questions such as “How open are you to exploring new topics outside your current knowledge?” and “How often do you plan and organize your learning activities?” The lower scores suggest that older students may need more support in developing these lifelong learning skills.

In reference to the areas where students develop their majors, a more positive score stands out in the engineering area in the dimensions of motivation, perseverance, and curiosity, but not in the dimension of regulation. Those in the accounting area have good scores in motivation and regulation, but not in the curiosity dimension. Business students show poorer average values in the dimensions of perseverance, regulation, and curiosity.

Analyzing the origin of the students, the best averages are obtained by those who come from municipalities in the department of Antioquia, different from those who come from the surroundings of Medellín. The positive value in the perseverance dimension (7.8) stands out, which was statistically significant in comparison with the results of students from other backgrounds. The students from Medellín and its surroundings obtained scores indicating a need to improve in perseverance and regulation. Those from other regions of the country should focus on improving perseverance, especially. Regarding the learning modality, no special differences are observed between online and face-to-face modes, except in regulation, which must be improved, particularly in the virtual modality.

These findings illustrate the relationship between gender, age, major, origin, and lifelong learning components. They highlight the need for tailored strategies to support different demographic groups in enhancing their lifelong learning skills, particularly focusing on self-regulation, perseverance, and curiosity. Educational strategies should include more engaging and relevant content, professional development opportunities, and the importance of continuous learning to bridge these gaps.

Discussion

The findings suggest that the majority of the participants were young and pursuing careers in health sciences. Moreover, females constituted a larger proportion of the sample. Additionally, the preference for face-to-face learning over virtual learning may be due to the social nature of learning, which can be better facilitated through in-person interactions (McCarthy et al., 2019). This preference was evident from survey questions such as “How often do you engage in group discussions during your learning sessions?” and “How important is peer interaction to your learning experience?” Respondents who favored face-to-face learning rated these aspects highly, indicating that social interaction plays a crucial role in their learning process.

Furthermore, questions like “Do you find it easier to concentrate during in-person classes compared to virtual ones?” and “How comfortable are you with participating in classroom activities?” also showed higher scores among those who preferred face-to-face learning. These responses suggest that in-person interactions help facilitate better focus, participation, and overall engagement in the learning environment. This underscores the importance of social and interactive components in educational strategies to enhance learning experiences, especially for young and health science students.

The distribution of participants across majors and age ranges may also have implications for academic performance in EFL. For example, participants from the accounting field showed good scores in motivation and regulation, as evidenced by responses to questions like “How often do you set goals for your learning?” and “How effectively do you manage your study time?” However, they did not score well on curiosity-related questions, such as “How frequently do you explore new topics outside of your current coursework?”

On the other hand, those from business careers performed poorly in perseverance, regulation, and curiosity. This was evident from lower scores on questions like “How do you handle challenges in your learning?” and “How regularly do you engage in self-reflection on your progress?” These findings suggest that academic performance may vary according to the major and that specific areas may require tailored approaches to optimize learning outcomes.

Moreover, the finding that younger participants performed better in regulation than older participants may indicate the need for targeted interventions to improve regulation skills among older learners. This is supported by previous studies, such as those by Coskun

and Demirel (2012), which highlight the importance of tailored educational strategies that address the specific needs of different demographic groups to enhance lifelong learning skills.

Now, table 2 presents the average scores of the four dimensions of the scale (motivation, perseverance, regulation, and curiosity) according to different sociodemographic variables. The total average score for all participants was 8.9 for motivation, 9.0 for perseverance, 8.1 for regulation, and 7.4 for curiosity.

In terms of gender, females showed better scores than males in all dimensions, particularly in regulation. This finding is consistent with previous research that suggests females tend to be more self-regulated and motivated than males (Eccles and Wigfield, 2002; Else-Quest et al., 2010). For example, in response to the question “How often do you set specific goals for your learning?”, female participants reported higher frequencies compared to males, indicating stronger goal-setting behaviors. Additionally, questions like “How effectively do you manage your time for studying?” and “How regularly do you monitor your progress towards your learning goals?” also saw higher scores from female respondents.

These results align with findings from Eccles and Wigfield (2002), who highlighted that females are often more diligent in self-regulatory practices. Else-Quest et al. (2010) also found that females typically exhibit higher levels of academic motivation and self-regulation, which could explain the better performance in regulation observed in this study. This suggests that educational strategies aimed at enhancing self-regulation skills might benefit from considering these gender differences and providing targeted support to male students to improve their self-regulation practices.

Regarding age, the youngest group (16-30 years old) obtained the best overall score, excelling particularly in motivation and curiosity dimensions. The group aged 31-45 years had the highest scores specifically for perseverance and regulation, indicating strong abilities in maintaining effort and managing their learning activities. However, the group over 45 years old had lower scores in regulation and curiosity, suggesting they may struggle more with maintaining focus and exploring new ideas.

For example, younger participants scored higher on questions like “How often do you seek out new learning opportunities?” and “How interested are you in learning about unfamiliar topics?” These responses indicate a high level of curiosity and motivation. The 31-45

age group, however, showed higher scores on questions such as “How do you persist in tasks despite difficulties?” and “How effectively do you organize your learning schedule?” reflecting strong perseverance and regulation.

These findings suggest that age can have a significant impact on students’ motivation and learning outcomes, with different age groups excelling in various aspects of lifelong learning. This aligns with Stevens and Bavelier (2012), who highlight the varying learning needs and strengths across different age groups. Tailored educational strategies should thus consider these age-related differences to enhance lifelong learning outcomes for all students.

In terms of majors, students in health sciences had the highest scores in motivation and perseverance, while those in business had the highest score in regulation. Accounting students showed good scores in motivation and regulation but scored lower in curiosity. Engineering students had the lowest scores in all dimensions, suggesting they may struggle with maintaining motivation and self-regulation. For example, health sciences students reported high frequencies in responses to questions like “How often do you persist with learning tasks despite difficulties?” and “How motivated are you to continue learning new topics related to your field?”, indicating strong perseverance and motivation. Business students, on the other hand, scored highly on questions such as “How effectively do you plan and organize your study activities?”, reflecting their strong regulatory skills.

These results highlight the importance of considering the unique characteristics of each major in designing effective learning strategies (Meece et al., 2006). Tailored educational strategies can help address specific needs, such as enhancing curiosity among accounting students by introducing more exploratory and innovative learning activities. For engineering students, strategies that boost motivation and self-regulation, such as goal-setting workshops and time management training, could be particularly beneficial. Recognizing and addressing these differences can lead to more effective and personalized learning experiences, ultimately improving academic outcomes across various fields.

Regarding location, students from municipalities outside of Medellín, but still within the department of Antioquia, had the highest scores in all dimensions, particularly in perseverance. For instance, these students rated highly on questions such as “How often do you continue to work on a task until it is completed?” and “How do you overcome obstacles in

your learning process?” indicating a high level of perseverance.

These findings suggest that students from rural areas may have higher levels of resilience and persistence, which could be attributed to their upbringing and cultural values. Rural students often grow up in environments where they face various challenges, which may contribute to developing a strong sense of perseverance and resilience. This is supported by Raj et al. (2020), who found that rural students tend to exhibit higher levels of these traits due to their exposure to challenging life circumstances and the necessity to overcome them.

Additionally, the sense of community and collective effort often emphasized in rural cultures might further reinforce these traits, leading to higher perseverance and resilience in their academic pursuits. These insights highlight the importance of recognizing and supporting the unique strengths of students from different geographical backgrounds in educational strategies.

Conclusions

In light of the study's findings, it can be deduced that lifelong learning must be a continuous process and that it is crucial to take older students (classified here as 30 years and older, based on the age group distinctions used in this study) into account in order to motivate them to continue their English language studies. This can be achieved through complementary offers taught by the institution to further promote language acquisition. For instance, targeted workshops and mentoring programs can be developed to address the specific needs and challenges faced by older students, as suggested by previous studies (Stevens and Bavelier, 2012).

Additionally, it is crucial to enhance students' capacity for lifelong learning. To do this, the institution and all academic staff must work together by fostering a supportive and collaborative learning environment. This can involve regular meetings between faculty members to discuss and share best practices, integrating lifelong learning principles into the curriculum, and providing continuous professional development opportunities for educators. It is pertinent to make changes to the current curriculum by emphasizing lifelong learning skills in both regular courses and continuing education courses, ensuring that all students, regardless of age, are equipped with the necessary skills to continue learning throughout their lives.

In order to encourage lifelong learning in the teaching of English, technology should

also be used more and students should be informed about self-teaching so they can learn using the medium they like and feel most comfortable using. This component is related to the institution's promotion of learning strategies so that students can employ the most effective method to continue their instruction and learning of the English language.

Finally, one of the conclusions that could be drawn is to encourage the use of English for specific objectives so that the student is prepared for both his general education and future employment.

References

- Agudo-Peregrina, A. F., Hernández-García, A., & Pascual-Miguel, F. J. (2014). Behavioral intention, use behavior and the acceptance of electronic learning systems: Differences between higher education and lifelong learning. *Computers in Human Behaviour*, 34, 301-314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.035>
- Bernal Castañeda, S. (2017) Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education, *Cogent Psychology*, 4(1), 1404699, DOI: 10.1080/23311908.2017.1404699.
- Castañeda, S. B. (2016). Methodologies for teaching English to adult students in Spanish vocational education programs. *Journal of Professional, Continuing and Online Education*, 2(1), 2016.
- Coskun, Y.D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri [University students' propensities for lifelong learning], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [*Hacettepe University Education Faculty Journal*], 42, 108-120
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Psychological Assessment Resources.
- Cotton, K. (1998). *From high school student to lifelong learner your route to independence*. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cronholm, S. (2021). Lifelong learning: Principles for designing university education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 35-60. <https://doi.org/10.28945/4686>

- Cronholm, S., & Göbel, H. (2018, December). Guidelines supporting the formulation of design principles. *Proceedings of 29th Australasian Conference on Information Systems (ACIS)* (pp. 1-11). Sydney, Australia: University of Sydney. <https://doi.org/10.5130/acis2018.ak>
- Cronholm, S., & Göbel, H. (2019). Evaluation of action design research. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 31(2), 35-82. <https://aisel.aisnet.org/sjis/vol31/iss2/2/>
- Dascalu, M. I., Bodea, C. N., Mihailescu, M. N., Tanase, E. A., & Ordoñez de Pablos, P. (2016). Educational recommender systems and their application in lifelong learning. *Behaviour & Information Technology*, 35(4), 290-297. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2015.1128977>
- Deawele, J. M., & MacIntyre, P. (2014). *Enjoyment and anxiety in second language communication*. Sydney: Cape Breton University.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 1709-1716.
- Deveci, T. (2013). Promoting lifelong learning. *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 72, 4-19
- Deveci, T. (2015). A comparative study of the lifelong learning propensities of English language learners: nationality, gender and length of study. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 12(1).
- Dimova S (2012). Foreign language for content: Aiming to develop lifelong learning dispositions. [Doctoral Dissertation, Georgia State University].
- Dornan, T., Osborn, M., & Bushnell, J. A. (2015). Female medical students: Who are they and how do they perform? *BMC Medical Education*, 15(1), 84.
- Duke C, & Hinzen H. (2011). Adult Education and Lifelong Learning Within UNESCO: CONFINTEA, Education for All, and Beyond. *Adult Learning*. 22(4), 18-23. doi:10.1177/104515951102200404
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2013). Learning, unlearning, and relearning: Using Web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills. In M. Khosrowpour (Ed.), *IT policy and ethics: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 170-193). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2919-6.ch009g>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127.
- Gorghiu, M., L., Gorghiu, G., Dogan, Y., Z. & Gerceker, P. (2013). Promoting the Nano - Technology Concepts in secondary Science Education through ICT Tools – the Romanian and Turkish teachers' Perception, *Global Journal on Technology*, 3, 577-583
- Gunuc, S., Odabasi, H.F. & Kuzu, A. (2012). Yasam boyu ogrenmeyi etkileyen faktorler [Factors affecting lifelong learning]. *Gaziantep Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Gaziantep University Social Sciences Journal]*, 11(2), 309-325.
- James, L., Guile, D. & Unwin L. (2013). Learning and innovation in the knowledge-based economy: beyond clusters and qualifications. *Journal of Education and Work*, 26(3).
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37(1), 119-129
- Knapper, C., & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page
- Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *Int. J. Bilingual Educ. Bilingualism*, 14(4), 473-88.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lasagabaster, D. (2014). *Motivation and foreign language learning from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19(6), 793-814.
- McCarthy, B., Garcia, A., & Heiser, D. (2019). Examining the differences in online versus face-to-face learning: A comparison of degree and certificate programs in homeland security. *Journal of Emergency Management*, 17(3), 175-183.

- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2006). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 485-494.
- Muñoz, C. (2010). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 197-220
- O'Callaghan, A., Murphy, J., & O'Connell, R. (2016). Gender differences in medical student career perceptions and related motivations. *Academic Medicine*, 91(9), 1239-1245.
- Özcan, D., & Uzunboylu, H. (2012). Perceptions of Principals towards Lifelong Learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(3), 148-157.
- Özdamlı, F., & Özdal, H. (2014). Life-long Learning Competence Perceptions of the Teachers and Abilities in Using Information-Communication Technologies. *4th World Conference on Educational Technology Researches*.
- Preece, J. (2013). Africa and international policy making for lifelong learning: textual revelations. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 98-105.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses Université Québec
- Raj, R., Arora, A., & Dhar, R. L. (2020). Impact of rural upbringing and demographics on entrepreneurial behaviour: A study of Indian women entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 12(4), 762-779.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6, 1-16.
- Savina, T. (2015). Specificity of English-Language Teaching for Senior Learners within the Lifelong Learning Concept. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 8, 2606-2613. DOI: 10.17516/1997-1370-2015-8-11-2606-2613.
- Soni, S (2012). Lifelong learning- Education and training. Paper presented in FIG Working Week 2012. Knowing to manage the territory, protect the environment, evaluate the cultural heritage, 6-10 May 2012, Rome: Italy
- Todaka, Y. (2020) EFL Learning Motivation: Lifelong Enjoyment. *International Journal of English Language Teaching*. 7(24). DOI:10.5430/ijelt.v7n2p24.

La experimentación pedagógica como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico en la sede Institucional Unión Victoria

Pedagogical experimentation as didactic strategies in the teaching of Natural Sciences and the development of scientific thinking at the Unión Victoria Institutional headquarters

Recibido: 20 de enero de 2024
Aceptado: 22 de marzo de 2024
DOI: [10.22517/25393812.25538](https://doi.org/10.22517/25393812.25538)
pp. 157-179

Como citar este artículo APA7:

Cabezas, S. (2024). La experimentación pedagógica como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico en la sede Institucional Unión Victoria. *Revista Miradas*, 19(1), 157-179.

 **Santos Alexander Cabezas Caicedo***
mag.sac.79.07.24@gmail.com

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Magíster en Ciencias Naturales y Matemáticas, Institución Educativa Iberia (pública) San Andrés de Tumaco, Nariño, Colombia.

Resumen

La experimentación pedagógica como estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico. Es un estudio que se realiza con setenta y tres estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la IE Iberia, sede Unión Victoria del Distrito de San Andrés de Tumaco; con el objetivo de implementar la estrategia en la enseñanza de las ciencias naturales y desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes. La metodología de trabajo se sustenta en la investigación-acción-participación, sobre la base del método científico. Los resultados obtenidos demuestran que se fortalece el trabajo cooperativo, se propicia la estimulación del pensamiento crítico, así como la motivación académica, el respeto a los compañeros y sus ideas. Los estudiantes asumen con mayor responsabilidad las tareas asignadas.

Palabras clave: Experimentación pedagógica, estrategias didácticas, enseñanza, ciencias naturales, pensamiento científico.

Abstract

Pedagogical experimentation as didactic strategies in the teaching of Natural Sciences and the development of scientific thinking. Is a study carried out with 73 students of the third, fourth and fifth grade of basic primary education fourth grade students of the IE Iberia, Unión Victoria headquarters of the District of San Andrés de Tumaco; with the objective of implementing the strategy in the teaching of natural sciences and development of scientific thinking in students. The work methodology is based on the scientific method. The results obtained demonstrate that cooperative work is strengthened, the stimulation of critical thinking is encouraged, as well as academic motivation, respect for colleagues and their ideas. Students assume assigned tasks with greater responsibility.

Palabras clave: Pedagogical experimentation, teaching strategies, teaching, natural sciences, scientific thinking.

Introducción

Las Ciencias Naturales son consideradas como objeto de reflexión y perfeccionamiento de la práctica docente para motivar procesos de enseñanza aprendizaje, que permitan avanzar, en la adquisición, y apropiación de la naturaleza de la ciencia a través de la comprensión de los fenómenos naturales inherentes a ella; de tal manera que, se pueda potenciar el desarrollo académico desde las aulas educativas regionales del país; propiciando en los estudiantes, la estimulación de un espíritu científico durante su formación académica inicial. El presente artículo como invitación a maestros y maestras a hacer ciencia en la escuela, mediante prácticas sencillas, a través de las cuales se propicien acciones que no pueden ser explicadas fácilmente a través de la teoría, pero que en la práctica, son de fácil comprensión a los niños (Cabrera & Burbano, 2015).

La estimulación de un espíritu científico en la escuela, empieza con docentes motivados, conscientes de la necesidad de romper esquemas de enseñanza que tradicionalmente han prevalecido, sin tener que asumirlos como corruptos, pero que requieren de prácticas innovadoras, por su poco impacto formativo, mera transmisión o asimilación de contenidos, información poco significativa y poco comprensiva a la luz de las ciencias y su naturaleza.

Un nuevo enfoque para la enseñanza de las Ciencias Naturales, debe ir en contraposición al énfasis teórico propuesto en los libros de texto y que los docentes asumen como guía formativa en la escuela, (Porlan et al., 1995), sin asumir una postura reflexiva; un sistema en el que docentes y alumnos asumen el rol emisor-receptor, (Freire, 1996, p. 78); mientras la sociedad y el mundo exigen seres humanos con capacidad de síntesis, análisis, inferencia, observación y capacidad para la resolución de problemas, potenciación del método científico; según (Locarnini, 2007), una enseñanza significativa, hacia la promoción y desarrollo del pensamiento científico, valiéndose de prácticas educativas novedosas y motivadoras que permitan verdaderos procesos de construcción pedagógica, acciones que despierten la capacidad de asombro, frente a situaciones reales, con respuestas que permitan dinamizar un pensamiento creativo y emprendedor dado a la flexibilidad didáctica.

Docentes con capacidad formativa específica del área, que rompan los esquemas tradicionales, anticipándose a posibles resultados, a través de una verdadera vocación pedagógica y científica; de tal forma que pueda comprender su naturaleza, su dinámica y el papel que juega la ciencia para la humanidad (Cabrera & Burbano, 2015).

Se hace un planteamiento que permita asumir un enfoque de las Ciencias Naturales, a partir de la epistemología del área y la aplicación del método científico: ¿Cuál es el impacto de la experimentación pedagógica, como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, de la sede Unión Victoria, Institución Educativa Iberia?

Enseñanza De Las Ciencias Naturales

De acuerdo con Ministerio de Educación Nacional (2004), desde las Ciencias Naturales, se debe contribuir en la formación de ciudadanos con capacidad de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo, habilidades científicas que le permitan explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, utilizar diferentes métodos de análisis y evaluarlos para compartir sus resultados.

Sin embargo, muchos docentes recurren al facilismo, a través de prácticas obsoletas que no trascienden de lo teórico y repetitivo, paralizando y estancando los procesos formativos (Aguirre, 2006). Pocas veces se potencia desde las aulas de clases, verdadera apropiación del conocimiento científico, con prácticas pedagógicas facilitadoras y atractivas para que el estudiante aprenda, (Aguirre 2006); invitación al docente de Ciencias Naturales a despojarse de la superficialidad, y de prácticas *emasculadoras* no creativas; poco trivial, que no estimulan la científicidad ni un aprendizaje significativo (Cabrera & Burbano, 2015).

El docente, del área debe sustentar su práctica en la epistemología de las ciencias, sin desestimar los parámetros estandarizados del Ministerio de Educación Nacional, (2004), que prevén el desarrollo de competencias básicas en Ciencias Naturales, fomentando y desarrollando la curiosidad y la honestidad en la recolección de datos y su validación, flexibilidad, persistencia, crítica y apertura mental, disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional, propia de la exploración científica, reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro, deseo y voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los descubrimientos científicos y la disposición para trabajar en equipo; pero también se debe sustentar en la epistemología de las ciencias.

Existen muchos estilos de aprendizaje, (Hernández, 2004), citado en Cabrera & Burbano, (2015), aprovechables para que los estudiantes aprendan a aprender en un sistema

cambiante, en el que actúa, piensa, reflexiona, deduce, crea; posibilitando la modificación de sus esquemas de aprendizaje, que es continuo y se acomoda, conforme a las necesidades del entorno y los fenómenos que necesitan ser intervenidos con experiencias que forjen mejor madurez académica y formativa, (Piaget, 1966; De Bono, 1986; Feuerstein, 1993; Sternberg y Spear-Swerling, 2000), citado en Cabrera & Burbano (2015), de tal manera, que el estudiante sepa qué hacer con el nuevo conocimiento.

Esta propuesta busca una formación académica en Ciencias Naturales sobre la base de la experimentación como estrategia didáctica; como alternativa a situaciones propias del área, (Gil, 1994), citado en Cabrera & Burbano (2015), que motiven una transformación profunda de la práctica docente, el pensamiento en los escolares, con uso e inclusión de un lenguaje apropiado a la alfabetización científica.

Uno de los más grandes retos que suele experimentar el docente de Ciencias Naturales, consiste en enfrentarse a nuevos paradigmas, y asumirlos, para forjar un aprendizaje significativo; partiendo siempre de situaciones cotidianas, que hagan del aprendizaje un proceso dinámico e integral (Luria, 1984, p. 323); de tal manera que el educando logre avanzar hacia la manipulación interna de procesos mentales que le permitan pensar por sí mismo (Mayer, 1986, p. 22).

Por eso se recurre a la experimentación científica, como estrategia que permite la construcción del conocimiento; el aula como espacio de laboratorio, donde el que aprende, lo hace significativamente. Se propicia la comprensión y desarrollo de conceptos con énfasis en la alfabetización científica, a través de la cual se estimula una actitud crítica, reflexiva y analítica (Cabrera & Burbano, 2015).

No se requiere de una infraestructura moderna para hacer ciencia; los niños se hacen preguntas sobre su entorno, buscando respuestas a los fenómenos, que el maestro debe aprovechar para reorientarlos y estimular la búsqueda de nuevas situaciones de aprendizaje y la interacción con sus pares, para alcanzar experiencias que favorezcan su aprendizaje (Mateu, 2005).

Diversas son las situaciones de aprendizaje, como diversos los recursos de los cuales se puede valer el docente como apoyo educacional, para investigar, reconocer situaciones, clasificar, producir, indagar, observar, clasifica, etc. En consecuencia, el estudiante comprueba

y construye su propio conocimiento, en la búsqueda continua de una explicación a los hechos y sucesos de su entorno. Formula preguntas, resuelve situaciones, dudas, experimenta; estimula su curiosidad para encontrar respuestas, anticipándose a partir de su experiencia, al conocimiento científico vigente, para contrastarlo, modificarlo y acomodarlo mentalmente, mientras construye una identidad propia y asume una actitud respetuosa ante otras formas de vida, en la construcción de procesos hacia un aprendizaje significativo (Mateu, 2005).

Es pertinente trascender a la clase de conocimiento circunstancial, que se suele recurrir durante las clases de Ciencias Naturales, argumenta el autor; incluso superar la fase de reproductor del conocimiento establecido, para dar paso a la búsqueda de respuestas propias, ejercitando la construcción de conocimiento, aunque implique partir del error para llegar al mismo.

Durante los espacios de experimentación, seguramente la principal dificultad con la que se tendrá que afrontar, cuenta (Mateu, 2005), es la incapacidad de los estudiantes para argumentar sus explicaciones, dar razones de los hechos, o explicitar por qué piensan lo que piensan; oportunidad propicia para que el maestro reoriente, direcciona y guíe a sus estudiantes, hacia respuestas acertadas sobre una base científica aprobada.

Enseñanza De Ciencias Naturales En El Nivel Primaria

Huamán (2011), considera que la enseñanza de Ciencias Naturales en la educación básica promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo; mediante procesos exploratorios del entorno, lo que implica, ayudarlo a apropiarse del conocimiento, para sentar bases suficientes y necesarias que le permitan interpretar y explicar los hechos y fenómenos de la naturaleza.

La enseñanza de las Ciencias Naturales, debe transformarse en un sistema de relaciones positivas entre maestro y alumnos, como fundamento para interesar y profundizar en el saber y que permitan el intercambio de experiencias, conocimientos, costumbres y formas de pensar entre los actores, promoviendo el enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual (Razo & Iriberry, 2016).

Cabe considerar que los chicos pasen mayor tiempo en contacto con la naturaleza, donde han construido un tejido de saberes y conceptos propios, demanda reorientación de sus procesos educacionales, sin caer en la reducción memorística de conceptos situacionales,

leyes, fórmulas y ejercicios; caminando hacia el desarrollo de un espíritu comprensivo, reflexivo e innovador; saberes útiles en un proceso continuo de construcción, reconstrucción, organización y reorganización de ideas y experiencias, (Huamán, 2011).

Una aproximación progresiva permite una descripción del mundo, conduciéndole por ideas continuas en la construcción del conocimiento, mediante la manipulación concreta de materiales propicios a lo que se enseña plantea Piaget; inquietándolos a formular preguntas como parte misma del proceso educacional e incitándolos a respuestas tentativas, productos de procesos que se complementan mediante la observación, y la exploración de los fenómenos del entorno con recolección de datos y descripción de las observaciones hechas.

De esta manera, el estudiante puede explicar el tipo de fenómeno que se le presenta, problemas consecuentes y situaciones inherentes a él de manera sistemática y en concordancia con el objeto de estudio de las Ciencias Naturales; el maestro que orienta, meticulosamente selecciona las estrategias metodológicas; de tal manera, que le ayuda a organizar y categorizar sus conocimientos para poder articularla a situaciones más generalizadas, en un intento por comprender la manera en que el mundo funciona, mediante preguntas que respondan al porqué de las cosas; avanzando hacia la comprensión del conocimiento científico, según Morín (1990), citado en (Huamán, 2011).

En este tipo de eventos, el error es un punto de partida, para generar espacios que propicien el debate a respuestas contrarias frente a situaciones específicas, puesto que ellos piensan de manera diferente, expresan gustos e interpretaciones diversas a los fenómenos presentes para generar discusión, como estrategia de construcción de conocimiento, a través del cual aprenden a argumentar y contraargumentar aquellas ideas con las cuales, no están de acuerdo.

Huamán (2011), considera que actividades como observar, predecir, expresar puntos de vista, explicar fenómenos, encontrar semejanzas y diferencias, escuchar las opiniones de los demás, argumentar ideas, resolver situaciones, trabajar en equipo, entender el porqué de las cosas, analizar variables, son propicias a los grados cuarto y quinto de educación básica, puesto que es la etapa ideal para ir desarrollando nuevos conocimientos sobre el mundo y el conocimiento científico, alejándose de la mal llamada memorización, por medio de preguntas orientadoras hacia el conocimiento final: ¿Qué sucede si...?, ¿Qué sucede mientras...?, ¿Por qué creen que pasó...?

Metodologías Que Se Implementan Para El Desarrollo De Las Ciencias Naturales

La enseñanza de las Ciencias Naturales implica el conocimiento de la didáctica, sus métodos y modelos como el modelo por descubrimiento, a través del cual se hace un reconocimiento a la realidad contextual del niño, quién en contacto con ella, de manera espontánea puede acceder al conocimiento para su apropiación, (Ortega 2007) y Ontoria (1999), citado en Castro (2020), propone estrategias didácticas como el trabajo grupal, foros, mesas redondas, paneles de trabajo, talleres, juegos didácticos, entre otras; adecuadas al contexto que plantea la necesidad formativa del estudiante; en contraposición a los contenidos temáticos, mayormente contruidos para fomentar la reproducción del saber y no la construcción del conocimiento, que es lo ideal (Castro, 2020).

Sin embargo, en el caso del método experimental, que se plantea en este estudio, se requiere por parte del estudiante, la activación de su capacidad para seguir instrucciones; esto implica, ayudarle a desarrollar su capacidad de escucha, atención y concentración para poder alcanzar los resultados esperados al finalizar la práctica experimental; lo que no exime al docente, de la creación de espacios de aprendizajes ambientados motivacionalmente, expresa Castillo (2006), quien plantea, por ejemplo:

- **La metodología activa:** Que implica la creación, organización y estructuración de espacios dispuestos para la acción educativa
- **La metodología vivencial:** Exige generar experiencias que consideren al niño como una persona que vive, siente, actúa, interpreta, expresa
- **La metodología lúdica:** Como herramienta útil para motivar y potenciar un aprendizaje significativo, valiéndose de una dinámica constructiva, original y creativa
- **La metodología creativa:** Desarrolla capacidades para crear e inventar algo originalmente nuevo, estimulando la imaginación, la creatividad y la criticidad de manera libre, con fluidez y flexibilidad.

Estrategias Didácticas

El caso de las estrategias didácticas nos remite a Fernández Huerta (1985), citado en (González & Chávez, 2017); quien establece que la didáctica se vale de los métodos de enseñanza para

conducir al estudiante, al aprendizaje. De la misma manera, citando a De la Torre (1993), se refiere a la didáctica como una disciplina reflexivo-aplicativa, que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados. Por su parte, Mallart, (2000), establece, que la didáctica, como ciencia, estudia e interviene en todo proceso de aprendizaje, con el propósito de promover la formación intelectual del individuo.

Uso De Las Estrategias Didácticas

El Ministerio de Educación tiene como propósito a través del planteamiento y ejecución educativa, en consideración con los estándares básicos de competencia de las Ciencias Naturales, que estudiantes y docentes puedan aproximarse al conocimiento del área, cuál un científico natural. Considerando las estrategias didácticas, como aquella que tienen influencia directa sobre el interés y motivación del estudiante hacia un aprendizaje significativo; por lo cual, la enseñanza en el área debe considerar estrategias como el aprendizaje por descubrimiento, por proyectos o por experimentación; que potencien el desarrollo de actitudes y habilidades científicas, que incluyen, además de la secuencia procedimental, la aplicación del método científico, el desarrollo de la curiosidad, la flexibilidad, trabajo en equipo, persistencia, flexibilidad, respeto a la vida, razonamiento analítico y deductivo y el pensamiento crítico (González & Chávez, 2017).

La Experimentación Pedagógica

La experimentación pedagógica en las Ciencias Naturales, se adscribe en el modelo de corte constructivista, que se vale del aprendizaje basado en la solución de problemas (Márquez, 2007), para la enseñanza de las Ciencias Naturales y la construcción del conocimiento científico en todos los niveles educativos. Este caso se ubica en la básica primaria; acercando al estudiante a situaciones semejantes a las que experimenta el científico en su práctica cotidiana, desde un contexto familiarizado a él, en el cual puede adquirir una dinámica activa, donde juegan papel importante los conocimientos previos, mediante los cuales puede plantear su propia postura frente a las situaciones que está enfrentando y frente al conocimiento que se está construyendo (Ruiz, 2007), procesos que contribuyen de manera directa y específica a dar solución a situaciones planteadas, dando lugar a un aprendizaje significativo (Márquez, 2007).

Para el docente, la puesta en función de un modelo como este, exige actitudes creativas, que lo suscriban en la categoría de un maestro innovador, con capacidad para proporcionar problemas representativos, que tengan sentido y significado para el estudiante; con carácter motivacional, contenidos lo más cercanos posible a las situaciones reales del estudiante, para que puedan entender que el conocimiento se genera en su contexto próximo, problemas reales que pueden ser abordados en consideración de sus vivencias y experiencias cotidianas (Albán, 2010).

Pensamiento Científico

El maestro de las Ciencias Naturales está en la obligación de asumir la enseñanza como un proceso de construcción que permita la apropiación del conocimiento, a la vez que se potencia la estructuración del pensamiento y actitudes científicas que le dan un sentido diferente a la manera de concebir el mundo, y los nuevos problemas que se van revelando, trascender a la mera acumulación obediente de contenidos repetitivos sin impacto mental alguno (Cabrera & Burbano, 2015).

Se busca el desarrollo del pensamiento científico, motivando habilidades inherentes a la práctica investigativa; a través de los cuales, el estudiante pueda poner en práctica procesos básicos de observación, exploración y experimentación, propios del método científico, para la obtención de respuestas a situaciones expuestas, y el desarrollo de un pensamiento más crítico, independiente, reflexivo y creativo (Alencastro et al., 2020).

En conformidad con Ruiz, 2006 (p.100), el desarrollo de un espíritu científico, implica cierta objetividad en la búsqueda de soluciones, que demandan del científico una capacidad particular para ver y formular problemas y hallar soluciones, así como de una mente crítica y racional, dispuesta a trascender al aula de clase, para buscar fuera las respuestas que necesita.

De esta manera, el maestro se flexibiliza a los procesos cognoscitivos, propiciando destrezas de pensamiento tales como la observación, la contrastación, la clasificación, inducción, deducción, planteamiento de inferencias, la composición y la descomposición, etc. Permitiendo el buen juicio, mentes capaces de separar contenidos más significativos para la construcción de otros y gestión de la información que se tiene, para plantear soluciones creativas a los problemas, asumiendo una actitud más crítica, más creativa y autónoma, mediante

la exploración del entorno próximo o incluso de su propio cuerpo, mediante la actividad científica escolar (Izquierdo & Aduriz, 2002), evitando la verticalidad del pensamiento de quien aprende, sin coartar su libertad e imaginación, al tener a su disposición solo un camino de aprendizaje, el que evita el diálogo entre la razón y el sujeto mismo, expone Touraine (2000).

Posibilitar un diálogo reflexivo, abierto con el estudiante, alrededor de la ética del conocimiento, a través del cual desarrolla y aprende a respetar a los demás, sus ideas; asume liderazgos, trabaja en equipo, confronta ideas y respeta su entorno.

El Método Científico

García (2015), considera que la implementación del método científico en la escuela, requiere de ciertas habilidades lógicas docentes, que le faciliten organizar y sistematizar la información, a partir de la participación activa y directa del estudiante. Su importancia radica en que se construye conocimiento; el estudiante se acerca a situaciones semejantes a las que debe resolver un científico, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y de comunicación (Albán 2010); fomentando la curiosidad a través de procesos investigativos que involucran la observación, formulación de hipótesis, experimentación, verificación de las hipótesis y comparación.

Aprendizaje Científico

Ausubel (1976), establece la importancia de promover un aprendizaje significativo, a partir de la estimulación de las ideas previas, que prevalecen aún con la enseñanza formal (Novak, 1988); lo que demanda implementar actividades de exploración inicial; situando y contextualizando al estudiante alrededor del objeto de estudio, mientras se activan saberes previos a partir de estrategias didácticas, que facilitan el aprendizaje de las ciencias (González & Chávez, 2017).

Importancia Del Pensamiento Científico

El pensamiento científico ayuda a promover la criticidad, en la medida en que se logra el conocimiento de manera objetiva y racional, partiendo de la exploración y observación directa de los hechos (Lor & Mendoza, 2022). De esta manera, se va despertando, desde temprana edad el interés por las ciencias, mientras los niños son encaminados a la investigación; lo que

le da sentido al proceso de construcción académica en el área (Cervantes & Ortiz, 2015), y se establece un aprendizaje significativo; Loor & Mendoza (2022), agregan, que el docente de Ciencias Naturales debe aplicar estrategias que motiven a los estudiantes en estos procesos de investigación y al desarrollo de habilidades inherentes al pensamiento: reflexionar, analizar y proponer; empoderando y motivando a los estudiantes a transformar los entornos sociales (Díaz et al., 2020), influenciadores del pensamiento científico (Jirout & Zimmerman, 2015), que se va revelando, mientras estos cuestionan y sacan conclusiones (Amado, 2017).

Desarrollo Del Pensamiento Científico

De acuerdo con lo establecido por Loor & Mendoza (2022), el pensamiento científico se puede desarrollar valiéndose de actividades que promuevan clases interactivas retroalimentadas en el contenido científico; a través de la investigación y el análisis de pruebas; de la lectura activa y crítica, el trabajo cooperativo, procesos de análisis y el juego.

De la misma manera, Aparicio et al., 2017, válida la importancia de las tecnologías de la información y comunicación como proceso innovador para motivar el aprendizaje. En concordancia, Espinoza (2017), considera que los recursos didácticos creativos fortalecen el desarrollo de destrezas de aprendizaje. Teopanta, (2017), citado en (Mendoza & Loor, 2022), estima que los recursos del entorno deben usarse como medios pedagógicos para promover el aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales, puesto que facilitan la innovación y mejora el desempeño académico.

Estrategias Didácticas Para El Desarrollo Del Pensamiento Científico

El maestro debe preocuparse por presentar estrategias didácticas llamativas, que faciliten el aprendizaje, motiven a interesarse por los fenómenos naturales, inviten a la reflexión y proposición de alternativas, mediante ambientes innovadores, activos y dinámicos (Fernández & González, 2017).

Metodología

De acuerdo con Latorre (2004), la enseñanza, como proceso racional busca la eficacia y efectividad del docente en su práctica, de conformidad con los objetivos institucionales, lo que implica apropiación y aplicación del conocimiento científico en respuesta a los problemas

presentes, y posiciona la enseñanza como una práctica investigativa, y al docente como investigador de su práctica, movido por el deseo de mejorar la calidad educativa.

El estudio se llevó a cabo entre los meses de febrero y noviembre del año 2023, con la participación de setenta y tres estudiantes inscritos en los grados tercero, cuarto y quinto de educación primaria en la sede institucional Unión Victoria; sus edades oscilaban entre los siete años y los trece años de edad, de los cuales treinta y nueve estudiantes eran hombres y treinta y cuatro niñas. Los cuales participaron en actividades de tipo experimental con temáticas correspondientes a sus respectivos grados, actividades que se desarrollaron en grupos cooperativos, en el marco de la metodología de investigación acción participación, buscando proporcionar una mayor y profunda comprensión de la realidad, Sandoval (1997, p. 60), citado en (Suárez & Núñez, 2020), para transformación de la labor docente-investigador, que transforma desde la educación, la sociedad, y promueve hábitos investigativos en la cultura institucional (Latorre, 2004) indagando sobre las situaciones sociales en el aula, para explorarlas, sistematizarlas y comprenderlas, Bonilla & Rodríguez, (2005), citado en (Suárez, & Núñez, 2020).

La metodología responde al tipo cualitativo; valiéndose de técnicas como la observación directa, la entrevista, y la ficha descriptiva u observador del estudiante, el cual permitió registrar de manera detallada las situaciones de avances o dificultades presentes durante el proceso investigativo (Baptista et al., 2006). En el observador del estudiante, libro reglamentario del maestro, se tomó atenta nota, de los detalles, hechos y datos relevantes que surgieron mientras se ejecutaban e interpretaban los experimentos. Se obtuvo resultados positivos porque en primera instancia, se cumplió con el objetivo planteado.

Por tal razón en esta investigación se hizo uso del análisis de contenido cualitativo de tipo documental, una vez recopilada toda la información pertinente al respectivo estudio conceptual, valiéndose de una clasificación por categorías establecidas, determinando los elementos más importantes de este estudio, (Gamboa, et al., 2016, p. 206).

Se estimula y desarrolla el pensamiento científico en el entorno educativo; motivando al estudiantes a revisar y validar las fuentes teóricas mediante la práctica experimental, a la vez que desarrolla su capacidad de análisis crítico Alencastro et al., 2020.

Se pretende, como lo dijera Cabrera & Burbano (2015), adoptar acciones que ayuden al estudiantres a desarrollar actitudes científicas, potenciando habilidades como:

- **La Curiosidad:** Despertando su capacidad de asombro, gusto por la ciencia y el saber científico, mediante la manipulación y la experimentación como herramientas básicas en la construcción del conocimiento
- **La Creatividad:** Desarrollando un pensamiento divergente, que encuentra soluciones nuevas y creativas a un fenómeno, considerando la hipótesis como punto de partida a soluciones originales y diversas
- **Confianza en sí mismo:** Motivándole a encontrar soluciones por iniciativa propia
- **Pensamiento crítico:** Los hechos de la experiencia personal para verificar una tesis que le permitan mantener una postura dialéctica
- **Actitud investigadora:** Considerando el método científico para alcanzar un objetivo previamente trazado; mediante el trabajo en equipo y la resolución de los problemas
- **Apertura a los otros:** Como parte constitutiva de un todo para llegar al conocimiento, valiéndose de los recursos, la comunicación, la acción y la cooperación; ejerciendo el respeto por las ideas ajenas, los roles y reglas en la comunicación que establezca el equipo, escenario de trabajo en los cuales se potencian roles, se permite el diálogo, la confrontación y se facilita la expresión libre con los demás.

Se motiva al estudiante a tomar conciencia respecto al medio social y natural, potenciando el respeto y conservación de la naturaleza de la vida escapando hacia alternativas metodológicas que favorezcan el planteamiento y resolución de un problema investigativo, mediante la confrontación de puntos de vista que convergen para alcanzar el equilibrio científico hacia la apropiación crítica del conocimiento, (Cabrera & Burbano, 2015).

Se hace uso del método científico, generando a partir de sus postulados, una hipótesis que invita a los estudiantes a reflexionar mediante preguntas surgidas de la experiencia previa, para que vayan desarrollando una conciencia de su entorno y las respuestas que se necesitan al aplicar sus principios (Rivera, 2015):

- **Observación:** De lo que va pasando experimentalmente, de manera espontánea, insistiendo en evitar, manipular y contaminar las muestras sometidas a estudio. De esta manera, el estudiante va comprendiendo la importancia del uso de los sentidos, en tiempos y circunstancias particulares, para percibir la realidad
- **Identificar problemas:** Se tiene especial cuidado de seleccionar y presentar una situación que despierte la curiosidad del estudiante
- **Hipótesis:** Mientras el fenómeno expuesto continuo su proceso, se invita al estudiante a dar respuesta a un interrogante, ¿qué crees que sucederá?, ¿por qué crees que sucederá...?, etc
- **Recolección de datos:** El estudiante debe tomar registro de lo que va sucediendo; de esta manera, confronta y valida sus hipótesis, a la vez que puede anticiparse a los posibles resultados
- **Comprobación de hipótesis:** A partir de los resultados obtenidos y valiéndose de diversos métodos, el estudiante somete a confrontación su tesis preliminar en correlación con los resultados obtenidos, validándolas o desestimándolas
- **Conclusión:** Los estudiantes presentan un informe escrito de la práctica experimental, de manera teórica o mediante una presentación gráfica o mental.

Los principios del método científico son llevados a la práctica docente de aula, propiciando la interacción directa con el medioambiente, desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y científico; el mismo exige del que enseña, conocimiento del saber específico del área, evitando caer en la rigidez y verticalidad del proceso educativo (Vilches González, 2014, p. 24).

Es parte de una situación problémica, representativa al estudiante, para potenciar un ambiente real de aprendizaje, (Del Carmen, 2010), con significado, de su cotidianidad, siendo él, el centro del proceso y construcción del aprendizaje; mientras el docente asume el rol de guía y orientador (González & Chávez, 2017).

Resultados

Ya en el siglo XVII, Comenio tenía una concepción clave en cuanto a la didáctica de *enseñar a todos, con alegría y eficacia*. Es en ese sentido, que deben moverse los procesos educacionales, en el disfrute pedagógico de quien enseña y en quien aprende. Desde las Ciencias Naturales,

debe potenciarse con eficacia creativa, el disfrute a los procesos cognoscitivo, en la enseñanza de las ciencias como proceso formativo, adquiere importancia el rol del docente (Fernández y González, 2017).

En consideración al objetivo y a la pregunta de investigación planteado ¿Cuál es el impacto de la experimentación pedagógica, como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales y el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, de la sede Unión Victoria, Institución Educativa Iberia?, se describen los resultados y discusión del trabajo de investigación; elementos que pueden servir como objeto de reflexión en los procesos de cualificación académica y profesional docente.

Los resultados obtenidos demuestran que, aplicando el trabajo experimental en el aula, se puede fortalecer el trabajo cooperativo, se propicia la estimulación del pensamiento crítico, así como la motivación académica, el respecto a los compañeros y sus ideas; además, de que los estudiantes asumen con mayor responsabilidad las tareas asignadas, (Llor & Mendoza, 2022), (Huamán, 2011).

La estrategia planteada permitió, como lo dijera Llor & Mendoza (2022), promover el conocimiento y la curiosidad, en el ejercicio de la capacidad deductiva, de los estudiantes, en el cual se convirtieron en gestores de su propio autoaprendizaje.

Es importante, observar cómo los estudiantes se ven motivados, e interesados en torno a los procesos, ya que el *aprender haciendo* les conmueve, les invita a reflexionar, ante la problemática planteada como objeto de estudio, (Llor & Mendoza, 2022). De esta manera, mientras se aprende en un ambiente innovador, activo y dinámico, se estimula y desarrolla, también, el pensamiento científico, (Fernández y González, 2017).

Los estudiantes en su conjunto se involucraron, de manera activa (Chamizo, 2017), desde el momento en que tuvieron que conseguir y organizar equipos y materiales de trabajo, hasta la culminación del proceso de construcción formativa (Díaz et al., 2020). Así, mientras ejecutan los procedimientos y observan los procesos y transformaciones, se sienten motivados a preguntar a predecir a través de interrogantes como ¿qué pasaría si...? Su rol científico es estimulado, y a partir de sus conocimientos previos, articulan la experiencia formativa nueva, para deducir y socializar una tesis propia; Ausubel, (1976), considera que, de esta manera, se promueve un aprendizaje significativo.

Así mismo, se va formando y desarrollando el pensamiento crítico en el entorno formativo, porque son confrontados mentalmente a partir del conocimiento previo y el científico existente, en la medida en que revisan y analizan sus respuestas de manera crítica, y reacomodan sus esquemas frente a la realidad de los hechos experimentados (Gamarra y Melero, 2017). Se va potenciando en ellos, la capacidad para identificar, analizar (Loor & Mendoza, 2022), evaluar, clasificar e interpretar; producto del proceso mental (Furman, 2016), para que el estudiante vaya percibiendo los hechos tal y como se presentan en la realidad, y poder realizar un razonamiento lógico del mismo.

Esta metodología responde a los procesos cognitivos relacionados con el pensamiento científico, (Pulungan et al., 2021) y (Purba et al., 2021) y el fortalecimiento en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. En cuanto se estimulan y fortalecen habilidades asociadas a la utilización del método científico, Asmoro et al., (2021); Juniar et al., (2020); Panjaitan & Siagian, (2020); Palacios et al., (2020); Purba et al., (2021); Aiman et al., (2020); así como el desarrollo de la alfabetización científica, (Gunawan et al., (2021); Asriyadin et al., (2021); Parno et al., (2020); Iskandar et al., (2019) y Yuliati et. al., (2021); mientras fortalece las competencias científicas, Wiyarsi et al., (2021), Nurhayati et al., (2021).

Se considera que este estudio obedece a algunas características particulares del constructivismo (Sagástegui, 2021), ya que recoge y considera sus planteamientos y los pone en su función durante las actividades, valorando las ideas previas del estudiante, así como las características propias del contexto.

La estrategia aplicada y basada en la experimentación pedagógica como estrategia de enseñanza de las Ciencias Naturales reveló además, la importancia del trabajo en equipo y colaborativo, que fue de gran interés; todos pudieron involucrarse en las actividades planteadas (Chamizo, 2017), conforme a las instrucciones recibidas, se percibió mucha motivación durante la fase de observación metodológica del trabajo ejecutado, en el que espontáneamente se realizaron comparaciones entre equipos de trabajo, intercambio de ideas, procedimientos y debates, que permitieron ajustar los procesos experimentales de manera creativa, hasta lograr obtener los resultados esperados (González & Lozano, 2021). Se logró, además, que los estudiantes interactuaran activamente en la construcción del nuevo conocimiento, con sus compañeros, con los conocimientos previos, que jugaron un papel importante hacia

la construcción de un conocimiento más integral y significativo (Ausubel, 1963). Lo que les permitió valorar críticamente los nuevos descubrimientos y evaluar su disposición a trabajar en equipo, asumiendo roles que les permitieron explorar los hechos y fenómenos presentes, observar, analizar, recoger y organizar información relevante; analizar y evaluar los métodos, presentar informes y compartir resultados obtenidos a la clase, para motivar capacidades de expresión y comunicación, (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

De acuerdo con lo planteado por Gil, (1994), se concibe el aula clases como un espacio democrático, puerta de entrada hacia al cuestionamiento, la crítica, y el hallazgo de nuevas soluciones haciendo uso de un lenguaje que se mueve hacia la alfabetización científica. Hechos que conciben el proceso de formación y aprendizaje de manera más dinámica e integral (Luria, 1984, p. 323), en el que los estudiantes manipulan internamente los procesos mentales, mientras realizan el ejercicio de pensar por sí mismos (Mayer, 1986, p. 22), sin que prevalezca la memoria como eje central de aprendizaje (Vega, 1989, p. 439).

Por esa razón, el ejercicio de experimentación pedagógica, como práctica de laboratorio en el aula de clases, permite que el que aprenda lo haga de manera significativa. Se facilita el aprendizaje mediante la práctica, de aquello que suele ser difícil de asimilar, de manera teórica y se estimula, asumiendo una actitud crítica, reflexiva y analítica (Cabrera & Burbano, 2015).

En las escuelas rurales el trabajo experimental ha sido coaccionado por los docentes, bajo el argumento de que no se cuenta con la infraestructura adecuada o con los materiales y recursos apropiados para implementar esta estrategia de aprendizaje de las Ciencias Naturales; sin embargo, a través del ejercicio y los resultados que arrojaron esta investigación, se considera evidentemente, no se requiere de una infraestructura moderna para hacer ciencia; las preguntas que surgieron, las respuestas obtenidas, las conclusiones alcanzadas así lo demuestran (Amado, 2017); es el maestro quien debe aprender y saber aprovechar los espacios disponibles para reorientar a los estudiantes estimulándolos a la búsqueda de nuevas situaciones de aprendizaje, a través de las cuales la experiencia e interacción con sus pares, es aprovechable para favorecer el aprendizaje, significativo (Mateu, 2005; Ausubel, 1976).

De la misma manera, los recursos utilizados como herramienta de experimentación no enmarcados en el marco de los grandes avances tecnológicos, fueron obtenidos del con-

texto próximo al estudiante, su casa, su barrio, la escuela, etc., los cuales sirvieron de apoyo formativo en los procesos de experimentación en el aula y que facilitaron la manipulación, observación, reconocer, clasificar, producir, jugar con ellos, indagar, clasifica y construir su propio conocimiento desde el aula, en el intento de hallar explicaciones a los sucesos Teopanta (2017). De esta manera, explica Mateu (2005), el estudiante pregunta, resuelve situaciones y estimula su curiosidad, para encontrar respuestas, previa anticipación hipotética a los resultados esperados. La enseñanza de las Ciencias Naturales, como aprendizaje mecanicista, va quedando relegado, dando paso al nuevo conocimiento, menos respuestas poco acertadas; oportunidad para reorientarlos, hacia respuestas más eficaces y hacia el conocimiento esperado.

La mayoría de los estudiantes fácilmente lograron la apropiación de los nuevos conocimientos, ya que el proceso de construcción tuvo como objetivo, siempre, partir del conocimiento previo, para lograr explicar los fenómenos experimentales presentados, mediante la manipulación concreta de materiales de enseñanza (Huamán, 2011). Las conclusiones, extraídas de forma grupal, fueron el resultado de una estrategia de discusión y debate a respuestas contrarias, sobre la base del respeto a quienes piensan diferente e interpretaron diferenciadamente los fenómenos (Ontoria, 1999), citado en Castro (2020).

Uno de los hechos más importantes, y de los cuales se hace énfasis especial y reiterativo, es el desarrollo de la capacidad de escucha y de seguir instrucciones, en cuanto de ello depende, en gran manera, el éxito o fracaso de los procesos experimentales, el paso a paso (Castillo, 2006), citado en Alencastro et al., (2020) expresa que, es importante desarrollar la capacidad de escucha, atención y concentración, para que los estudiantes adquieran habilidades que les permitan poder alcanzar los resultados esperados al finalizar la práctica experimental.

Indudablemente, la estrategia presente se enmarca como ideal para desarrollar el pensamiento científico, mientras el estudiante asume el rol de un verdadero científico en la práctica investigativa, en la que se favorecen habilidades cognitivas, actitudinales y de comunicación (Albán, 2010); en la medida en que se ejercen procesos de observación, exploración, y experimentación (Novak et al., 1988), citado en González & Chávez, (2017); el método científico en ejecución, obteniendo respuestas situacionales, en la medida en que estimulan un

pensamiento más crítico, independiente, reflexivo y creativo, según Alencastro et al., (2020). Así mismo, ello ha provocado mayor lucidez mental en los estudiantes a la hora de formular preguntas y hallar respuestas de manera crítica y racional (Ruiz, 2006, p. 100) (Amado, 2017); lo que otorga la posibilidad de tener un diálogo reflexivo abierto con el estudiante, en el entendimiento y respeto mutuo de las ideas de los demás, a trabajar en equipo, a confrontar sus ideas y a respetar el ambiente.

La confrontación de los resultados exigió el uso de la lectura activa y crítica a los elementos teóricos disponibles, procesos de análisis y el juego, como complemento al trabajo cooperativo; lo que de conformidad con Loo & Mendoza (2022), también estimula el pensamiento científico en los estudiantes.

Es casi recurrente en el vocabulario de algunos docentes de Ciencias Naturales, referirse a ella como un área teórica y aburrida. Sin embargo, dependerá del rol que asuma el docente y de las estrategias implementadas hacia el logro de un aprendizaje más significativo, (Dávila y Sosa, 2019), que permita desarrollar habilidades científicas para explorar fenómenos y para resolver problemas; acercándose gradualmente al conocimiento y, por tanto, a la actividad científica, indagando y construyendo procesos y conceptos cada vez más complejos, profundizando en su comprensión y en los modelos empleados para explicarlos, de manera interdisciplinaria, (MEN, 2006).

Actitud investigadora, poniendo en práctica el método científico para llegar a un objetivo previamente trazado; mediante el trabajo en equipo y la resolución de los problemas, (Alencastro et al., 2020).

Conclusiones

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe estar sujeta a la incorporación y relación de contenidos procedimentales (métodos y maneras que se utilizan para generar el conocimiento), para potenciar un aprendizaje significativamente, concibiendo, al saber ser, saber hacer, saber conocer y saber a aprender a vivir juntos (Lawson, 1994).

La escuela básica posee las condiciones propicias para articular en la formación de los estudiantes los procesos biológicos, procesos físicos y procesos químicos.

El estudiante estimula la confianza y habilidad para participar de manera constructiva y activa en sus procesos formativos; de esta manera, pregunta, predice, comprueba, mediante experiencias prácticas y extrae conclusiones, motivándole a ser curioso, y a explicar su realidad contextual mientras lleva a cabo ejercicios de exploración positiva, (Gamarra y Melero 2017).

La experimentación pedagógica, como metodología de enseñanza de las Ciencias Naturales, estimula el pensamiento científico; en cuanto que, se refuerza su capacidad crítica, reflexiva, la toma de decisiones y solución de problemas (Cuevas et al., (2016).

La experimentación pedagógica, en uso del método científico, potencia el de desarrollo de habilidades científicas, desarrolla la curiosidad, la flexibilidad, trabajo en equipo, persistencia, el razonamiento analítico y deductivo, (González & Chávez, 2017).

Se propicia el papel activo del estudiante, sin tener que limitarlo a la recepción pasiva del conocimiento; participa con el docente, como orientador y acompañante, en los procesos investigativos.

Mediante la indagación guiada y la investigación dirigida se brinda elementos, para que los estudiantes, con el apoyo y orientación docente, refuercen los conceptos, adapten sus experiencias cotidianas a las situaciones de aprendizajes, mientras realizan ejercicios investigativos en la construcción del conocimiento científico (Ibarra, 215).

Por tanto, se consideran viables los procesos de experimentación científica en el aula, con orientación del docente de aula, como escenario motivacional para desarrollar un espíritu científico en los estudiantes, con orientación del docente, quien debe tener la disposición para hacer ciencia de una manera motivacional.

Finalmente, se adquiere a favor de la escuela, padres de familia comprometidos y dispuestos a aportar, a comprometerse e involucrarse en los procesos formativos de sus hijos. Aptitudes positivas de aprendizaje, en los estudiantes, interesados, apasionados por el saber experimental de las Ciencias Naturales, como un constructo de apropiación del conocimiento de los contenidos en las Ciencias Naturales.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2006). *Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda*. Universidad del Cauca.
- Alencastro, A., Álvarez, G. & Heredia, E. (2020). Enseñanza de las Ciencias Naturales para la iniciación del método científico en Educación Infantil. *Vínculos Espe*, 5 (2), 31 - 41. doi:10.24133/vinculosespe.v5i2.1642
- Albán, S. (2010). *Metodologías didácticas aplicadas por los docentes en las ciencias naturales para el desarrollo de destrezas básicas*. [Documento PDF]. http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10454/1/41598_1.pdf.
- Cabrera, S. & Burbano, E. (2015). Formación de un espíritu científico en educación básica desde la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, XVI(1), 147 - 158. doi:<http://dx.doi.org/10.22267/rtend.151601.37>
- Castro, K. (2020). *Desarrollo Curricular de las Ciencias Naturales en Educación Primaria*. [Tesis de pregrado - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3155>.
- González, G. & Chávez, A. (2017). La Didáctica como disciplina científica y pedagógica. *Rastros y rostros del saber*, 2(1), 41 - 52. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9264>
- González, J. & Lozano, M. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos una propuesta de enseñanza para Ciencias Naturales en Educación General Básica. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(1), 175 - 191. doi:<http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i1.1461>
- Huamán, D. R. (2011). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica. *Investigación Educativa*, 14(26), 139-152. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4293>
- Ibarra, S. G. (2015). *Metodologías didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en zonas rurales del municipio de Obando, Valle del Cauca*. [Tesis de maestría - Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional. doi:<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53550>

- Latorre, A. (2004). Obtenido de La Investigación Acción_ Conocer y cambiar la práctica educativa. Academia. https://scholar.google.com.co/scholar?q=que+es+la+investigacion+accion&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Loor, W. y Mendoza, A. (2022). Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Desarrollo del Pensamiento Científico. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 859 - 875. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2527>
- Mateu, M. (2005). *Obtenido de Aprender y Enseñar Ciencias Naturales en la Escuela*. Tinta fresca.
- Mendoza, A. & Loor, W. (2022). Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Desarrollo del Pensamiento Científico. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 859-875. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2527>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Sociales*. [Archivo PDF]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-81033_archivo_pdf.pdf
- Razo, A. y Iriberry, I. (2016). *inee.edu.mx*. (M. Studio, Ed.) Obtenido de El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes_Análisis a partir de la video-grabación de la práctica docente en Educación Media Superior en México: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2006). *Metodología de la Investigación*. [Archivo PDF]. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- Suárez, A., Suárez, C. & Núñez, P. (2020). Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencia desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias. *Plumilla Educativa*, 25(1), 13-26. doi:DOI: 10.30554/pe.1.3827.

Estudio de caso para evaluar aspectos de legalidad y seguridad del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones a través de una herramienta tecnológica tipo APK

Case study to evaluate aspects of legality and security of the processing and storage of the squad commander's documentation in the area of operations through an APK-type technological tool

Recibido: 31 de mayo de 2023

Aceptado: 4 de abril de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25360](https://doi.org/10.22517/25393812.25360)

pp. 180-197

Como citar este artículo APA7:

Barrero, J., Hernández, M. y Cortes, S. (2024). Estudio de caso para evaluar aspectos de legalidad y seguridad del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones a través de una herramienta tecnológica tipo APK. *Revista Miradas*, 19(1), 180-197.

 **Julián Enrique Barrero García***
jebarrero54@gmail.com

 **Mónica Estefanía Hernández García****
unives.emsub@cedoc.edu.co

 **Santiago Cortes Fernández*****
sacofe@hotmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Ingeniero Industrial, especialista en Gestión Ambiental, especialista en Gerencia Logística, magister en Educación Ambiental, doctorando en Filosofía. Coordinador de Investigación de la Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá

** Ingeniera Civil, especialista en Gerencia de Proyectos. Asesora de investigación de la Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá

*** Licenciado en Educación Física, magister en Ciencias y Tecnología de la Actividad Física y el Deporte. Oficial de investigación de la Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chincá.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

El presente artículo de investigación tiene como finalidad presentar el estudio de caso que se realizó para evaluar los aspectos de legalidad y seguridad del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones, a través de una herramienta tecnológica tipo APK. La metodología que se utilizó es cualitativa, tomando como técnica de investigación el estudio de caso acompañado de instrumentos como la entrevista, análisis documental y la encuesta. Generando resultados que permiten identificar los aspectos que requiere documentar el comandante en el área de operaciones, teniendo presente que dicho proceso se lleva de manera manual.

Dentro del alcance de la investigación se pretendió llevar a cabo un análisis comparativo entre el método tradicional de diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante en el área de operaciones vs. un nuevo método digital por medio de un aplicativo móvil tipo APK. En este último, el diligenciamiento, almacenamiento y control de la información que se recolecta se hace de manera digital, evitando el riesgo que, por diferentes situaciones ambientales o de índole de conflicto armado, la documentación física sufra alguna pérdida o deterioro. Adicional a esto, el aplicativo móvil permitirá que la información que registren en la APK tenga un control de seguridad y de recuperación frente a virus o daños del equipo móvil.

Palabras clave: APK, estudio de caso, herramienta tecnología, seguridad, área de operaciones.

Abstract

The purpose of this research article is to present the case study that was carried out to evaluate the legality and security aspects of the processing and storage of the documentation of the squad commander in the area of operations, through an APK-type technological tool. The methodology that was used is qualitative, taking as a research technique the case study accompanied by instruments such as the interview, documentary analysis and the survey. Generating results that allow identifying the aspects that the commander needs to document in the area of operations, keeping in mind that said process is carried out manually.

Within the scope of the investigation, it was intended to carry out a comparative analysis between the traditional method of filing and storage of the commander's documentation in the area of operations vs a new digital method through a mobile application type APK, in the latter the filing of storage and control of the information that is collected is done digitally, avoiding the risk that due to different environmental situations or of an armed conflict nature, the physical documentation suffers any loss or deterioration. In addition to this, the mobile application will allow the information registered in the APK to have a security and recovery control against viruses or damage to the mobile device.

Keywords: APK, case study, technology tool, security, area of operations.

Introducción

Nos encontramos en un mundo cambiante, donde cada día las herramientas tecnológicas, predominan a nivel industrial, comercial, educativo y como necesidad básica en los hogares, la implementación de las TIC. No son solo una computadora, sino todos los equipos que integran aplicaciones y tecnologías, en esta gama se presentan los celulares los cuales permiten realizar llamadas y efectuar labores de trabajo. Usar los métodos del ayer para seguir resolviendo los problemas del hoy, ya no es una alternativa, la actualización tecnológica se ha vuelto una necesidad y más aún luego de una pandemia.

La presente investigación estuvo encaminada a evaluar si el método tradicional de diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante se podía realizar por medio de una herramienta tecnológica tipo APK. De tal manera que, permitiera a los comandantes en el área de operaciones llevar los libros de control y seguimiento que se utilizan en el desarrollo de las misiones operacionales; permitiendo reducir el cargue de cuadernos y mantener la información y comunicación de las mismas, control del personal y del material con el comandante del puesto de mando en tiempo real, además de aumentar la eficiencia, eficacia y efectividad de los militares en el área de operaciones.

Sustituir el método tradicional por un método digital tipo APK, se propuso, ya que un comandante responde en promedio por diecinueve libros en el área de operaciones, que pueden verse afectados por diferentes factores, como lo son; el clima y el terreno, estos dos factores pueden afectar los cuadernos del comandante, hasta tal punto que logren perder la legibilidad, lo cual causa que, en algunos casos, estos documentos queden inservibles, perdiendo su peso jurídico. Adicional a esto, dentro de los peligros que corre este material, es que los documentos pueden perderse y ser manipulados por personas inescrupulosas. Lo cual podrían poner en riesgo la integridad del personal y sus familias, así mismo los subalternos que son de constante llamados de atención, buscando la forma de desaparecer las evidencias escritas por el comandante de sus faltas; lo que hace necesario repetir todos los cuadernos. Esto hace que se invierta un tiempo en la elaboración de la documentación nuevamente, por ejemplo, un cuaderno con la exigencia mínima de información puede tardar más de cuatro días de elaboración.

Actualmente, la humanidad se encuentra en la cuarta revolución industrial conocida también como la era del conocimiento y tecnológica desde la cual el uso de dispositivos móviles hace parte de las actividades cotidianas que se desarrollan en la sociedad, estos no solo cumplen una función de comunicación, sino que son apoyo a las dimensiones sociales, laborales, académicas y de investigación. Un dispositivo móvil es un aparato de tamaño pequeño, el cual está conectado de manera permanente o intermitente a una red, tiene memoria, un diseño de interfaz y cumple funciones de uso individual, Guevara (2010). Las aplicaciones las cuales se encuentran inmersas dentro de los dispositivos móviles como herramientas clave para el desarrollo, diseño, implementación y práctica de diferentes necesidades que se presentan en los mercados a los cuales las organizaciones de hoy en día se han visto en la obligación de estar actualizadas para responder ante estos de manera eficiente y eficaz.

A través de los contenidos, la finalidad, utilidad y experiencia que las aplicaciones puedan brindar frente al impacto en el público objetivo hacia el cual están diseñadas permite que se genere una reacción positiva frente a la imagen y la importancia que tenga para los requisitos por los cuales el usuario hace uso de la misma. Esta interfaz provee a la aplicación de un conjunto de funciones que permitan el desarrollo fácil de la misma. *Ing. Disp. Móviles* (2012). Es por esto, por lo que nació la necesidad de evaluar por medio de un estudio de caso, si una herramienta tecnológica permitirá realizar el diligenciamiento y almacenamiento de la información del comandante en el área de operaciones sin afectar la legalidad y seguridad de la información. Basados en esto, se plantea la pregunta de investigación: ¿Es posible realizar el diligenciamiento y almacenamiento de la documentación que debe diligenciar el comandante en el área de operación a través de una herramienta tecnológica tipo APK sin afectar legalidad y seguridad de la información?

Metodología

En la presente investigación se utiliza una metodología cualitativa, según Parrilla (2000), este enfoque de investigación es importante, ya que considera la experiencia de los individuos para la construcción del mundo social, comprendiendo la diversidad de la realidad, la cual puede ser múltiple y divergente. Así mismo, se aplica el tipo de investigación de estudio de caso, el cual es un estudio de la particularidad de la complejidad de situaciones singulares para llegar a comprender las circunstancias que las genera, Stake (2005).

Las técnicas e instrumentos de investigación que se implementan en el presente estudio de caso son:

- La Encuesta: La cual permite determinar cuáles son los libros que utilizan los comandantes en el área de operaciones. Se realiza a personal de oficiales y suboficiales con experiencia en área operacional. Según Arias (2006) la encuesta es una técnica que pretende obtener información de un grupo o muestra de sujetos en relación con un tema particular
- Análisis Documental: Desde el cual se realiza la revisión de los libros más utilizados por el comandante y que pueden tener un sustento jurídico y validez ante sus actuaciones en el área de operaciones. La investigación documental se realiza a base de revisión de libros, revistas, manuales, documentos o cualquier tipo de publicación que pueda ser considerada fuente de información, Tamayo y Tamayo (2000)
- Entrevista: A través de esta se podrá conocer la validez jurídica que tendrían los libros que llevaría la APP, este se aplicaría a personal jurídico del Ejército Nacional. Según Sabino, (1992) la entrevista es un método de interacción social que tiene por objeto recolectar información para una investigación. Por lo cual la entrevista se realiza luego del diseño de la APP.

La recolección de información se desarrolló mediante el presente procedimiento:

- Encuesta: Este instrumento de investigación se desarrolló mediante un enlace creado, para poder ser compartido y aplicado de manera digital, contando con catorce preguntas entre las cuales se pretendía reconocer los cuadernos más utilizados por el comandante en el área de operaciones, su importancia y el beneficio de que se puedan digitalizar. El personal que realizó contestación de la encuesta contaba con grados de nivel de oficiales desde subteniente a mayor y en suboficiales de cabo primero, a sargento primero. Esta encuesta resalta la utilidad que tiene el digitalizar los cuadernos del comandante desde un sustento jurídico, frente a las diferentes actividades y actuaciones que realizan en su ejercicio operacional. Según (Tamayo y Tamayo, 2000), la encuesta “Es aquella que permite dar respuestas a problemas en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida sistemática de información según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida”

- **Entrevista:** Este instrumento de investigación se aplica a personal de oficiales y suboficiales para un total de quince, en la cual se pretendía conocer por parte de la experiencia de este personal militar, el uso, importancia y proceso que tienen los cuadernos los libros del comandante para el registro de la información en el área de operaciones. Así mismo, identificar el interés y viabilidad de digitalizar este proceso con miras a tener una mayor seguridad, facilidad y almacenamiento mediante el desarrollo de una herramienta tecnológica tipo aplicación móvil. Taylor & Bogdan (1986), entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones
- **Análisis Documental:** Se llevó a cabo una búsqueda documental identificando manuales, directrices, reglamentos y otros documentos institucionales dentro del Ejército Nacional. Reconociendo que no se encontraron documentos que establezcan los cuadernos o libros que debe llevar el comandante en el área de operaciones, según Solís (2003)

Resultados y Discusión

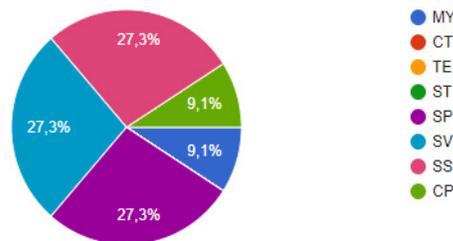
El presente estudio de caso desarrolla la siguiente información con el fin de identificar la viabilidad de la digitalización de los cuadernos del comandante, por lo cual se muestra a continuación los datos obtenidos, la sistematización e interpretación de la misma.

Figura 1

Desarrollo de la encuesta para identificar el grado

1. Para el desarrollo de esta encuesta es necesario identificar su grado

11 respuestas



Nota. Elaboración propia

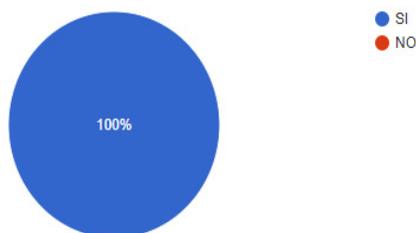
El personal de oficiales y suboficiales que responden la encuesta tiene grados militares desde los cuales han realizado actividades y ejercicios operacionales, haciendo uso de los cuadernos de comandante, entre ellos a nivel de oficiales se identifica el grado de subteniente, teniente, capitán y mayor, a nivel de suboficiales están cabo primero, sargento segundo, sargento viceprimero y sargento primero. Teniendo presente que es personal militar de cursos de arma.

Figura 2

Desempeño como comandante de una unidad de maniobra o fundamental

2. Se desempeña o se ha desempeñado como comandante de una unidad de maniobra o fundamental.

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

El personal de oficiales y suboficiales que brindó respuesta, cuentan con la experiencia como comandante de unidad de maniobra o fundamental, desde la cual permiten conocer la importancia que tienen los cuadernos de comandante, para los registros de datos que almacenan de acuerdo a las actividades, desarrollo y día a día en su ejercicio operacional. Ellos consideran de igual manera muy importante estos cuadernos como comandantes de maniobra.

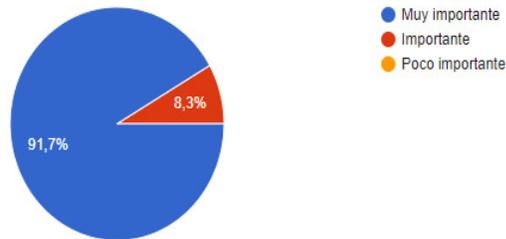
El comandante en área de operaciones es una persona responsable de la información que recopila, esto con el fin de poder almacenar los datos de la misma, desde las operaciones, ejercicios y prácticas militares que realiza, desde su función de seguridad y defensa al territorio nacional. Almacena la información de manera física y por lo cual la guarda como algo valioso, ya que es la recopilación de sus actuaciones.

Figura 3

Importancia que presentan los cuadernos como comandante de maniobra o fundamental

5. Qué importancia presentan estos cuadernos para usted como comándate de maniobra o fundamental.

12 respuestas



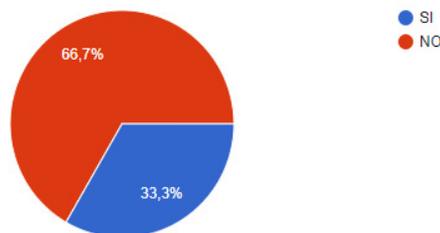
Nota. Elaboración propia

Figura 4

Presencia de situaciones de perdida de información suministrada en algún cuaderno

6. Ha presentado alguna situación por la cual ha perdido la información suministrada en alguno de estos cuadernos.

12 respuestas



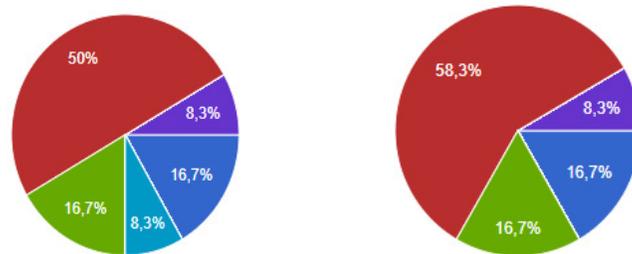
Nota. Elaboración propia

Son diferentes cuadernos los que utiliza el comandante en los cuales aplica y desarrolla el registro de la información en el área de operaciones, entre ellos se tienen: Cuaderno de diario operacional, cuaderno de control de coordenadas, cuaderno de programas, cuaderno de radiogramas, cuaderno de registro de informaciones o cuaderno de inteligencia, cuaderno de control de víveres frescos, cuaderno de comandante de pelotón o cuaderno de comandante de

sección o escuadra, cuaderno de orden del día, cuaderno parte de armamento, cuaderno material de guerra, intendencia y comunicaciones, acta de asignación individual de armamento y consejos prácticos para el comandante.

Figura 5

Categorización de cuadernos según área de operación



Nota. Elaboración propia

De acuerdo a la experiencia, el personal de oficiales y suboficiales determinan que los cuadernos más importantes que manejan de forma física y que si se pudiera digitalizar, mediante una aplicación, lo cual es la finalidad de este proyecto de investigación son: cuaderno diario operacional, cuaderno de programas y cuaderno de radiogramas.

Figura 6

Cuaderno como apoyo jurídico

7. Estos cuadernos le pueden servir en caso de una situación, como apoyo jurídico

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

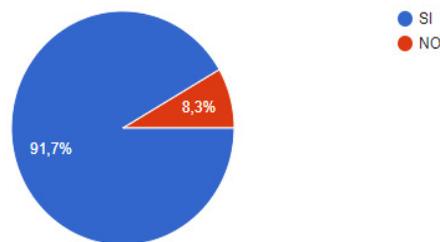
Las actividades, funciones y ejercicio profesional a nivel de fuerzas militares que realiza el personal de oficiales y suboficiales en el área de operaciones en el enfrentamiento de los conflictos armados bajo el respeto de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario se debe considerar desde un sustento y soporte legal, que permita ser un apoyo ante un proceso jurídico en el que se vea involucrado en personal militar desde el cumplimiento de su misión.

Figura 7

Empleo de diario operacional

8. Ha empleado los cuadernos de diario operacional, cuaderno radiogramas recibidos y enviados y cuaderno de programas en algún momento, como soporte de su actividad como comandante de maniobra o fundamental.

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

El desarrollo de habilidades tecnológicas en el personal de oficiales y suboficiales es un aspecto importante a tener presente, ya que en la actual sociedad del conocimiento el manejo de la información se realiza mediante el uso de herramientas, aplicaciones y mediaciones tecnológicas, esto con el fin de garantizar el almacenamiento, envío y seguridad de la misma, el personal que tiene conocimiento, práctica y uso de estas tecnologías se debe capacitar y realizar cursos de actualización profesional.

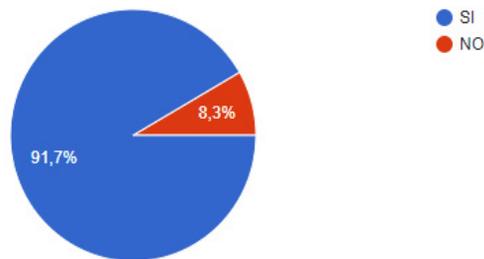
Se encuentra una similitud en el uso de tecnologías de la información y comunicación TIC y el empleo de aplicaciones móviles por parte del personal militar a quienes se le aplicaron los instrumentos de investigación, esto permite hacer un reconocimiento e interpretación de que algunos, aún siguen haciendo uso de herramientas físicas, para sus actividades profesionales y militares. Tal vez por desconocimiento, temor o poca experiencia en el manejo de las TIC.

Figura 8

Manejo de elementos tecnológicos

9. Usted maneja elementos tecnológicos (portátil, Tablet, Ipad, Celular)

12 respuestas



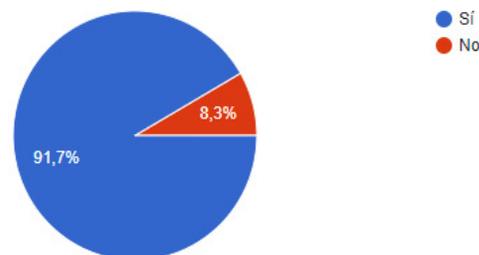
Nota. Elaboración propia

Figura 9

Empleabilidad de aplicaciones móviles

10. Emplea aplicaciones móviles o APP que tiene su celular

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

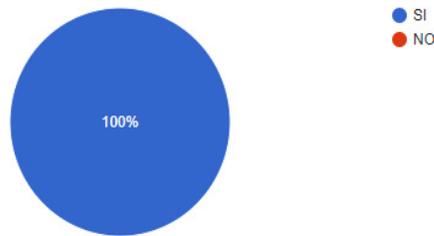
El almacenamiento de la información de forma segura y fácil para el manejo de los cuadernos del comandante que utiliza el personal de oficiales y suboficiales en el área de operaciones es un factor importante a tener en cuenta. Se presenta interés por parte del personal militar para hacer uso de una aplicación móvil que permita sistematizar la información, que ellos registrar en sus actuaciones.

Figura 10

Uso de aplicación móvil en lugar de los cuadernos

11. Si tuviese una aplicación móvil en la cual pudiera consignar la información de forma segura y fácil, en lugar de los cuadernos, la utilizaría.

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

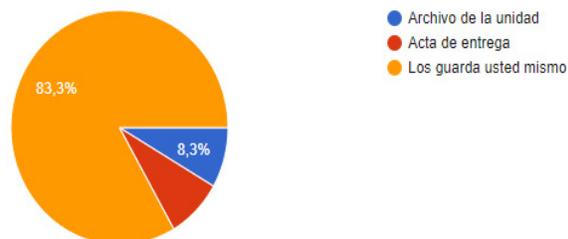
La conservación de la información que reposa en los libros y cuadernos del comandante es almacenada por ellos mismos de manera física, ya que en estos registros se encuentran las descripciones y datos generados día a día en las diferentes actuaciones militares que realizan, y eso puede ser un apoyo a nivel de evidencia y soporte cuando de responder frente a casos o situaciones en la que se vean inmersos desde su función pública de seguridad y defensa al territorio colombiano y a la población civil.

Figura 11

Tipo de conservación

12. Como realiza la conservación de los libros y cuadernos y garantiza la custodia de la información que puede ser requerida después de salir de su unidad.

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

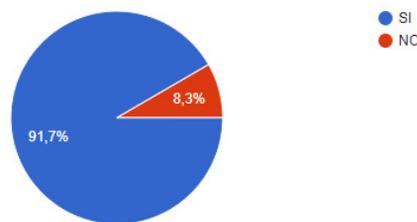
El uso de una aplicación que permita guardar la información que registran en los libros del comandante; ya de manera virtual es algo llamativo y de interés para el personal militar, ya que con ello queda un registro de manera digital que puede ser compartido, almacenado y administrado por los superiores frente a conocer las actividades que se están realizando y se puede tener un control, seguimiento y un sustento legal. Algunos expresan que no lo usarían pueda ser por desconocimiento, desconfianza o expectativas.

Figura 12

Uso de aplicación que brinde facilidad en el reporte y almacenamiento

13. Daría uso a una aplicación que le brindara facilidad en el reporte y el almacenamiento de la información de su diario operacional, de los radiogramas llegado y salidos y del cuaderno de programas, de forma permanente y de fácil consulta.

12 respuestas



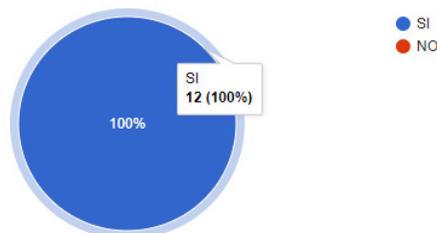
Nota. Elaboración propia

Figura 13

Importancia de salvaguardar información

14. Considera usted necesario o importante salvaguardar la información de su bitácora o de su diario operacional de forma permanente.

12 respuestas



Nota. Elaboración propia

La importancia que tiene la información que registra el comandante desde sus actividades en el área de operaciones es considerada por ello algo valioso, ya que contempla el debido procedimiento, desarrollo y decisiones frente a las operaciones y actuaciones que ejercer desde sus unidades, personal y territorios en donde ejercen su función pública.

Desde la entrevista realizada se comprende los siguientes aspectos; el almacenamiento de la información en el área de operaciones desde la experiencia de oficiales y suboficiales permite identificar que el registro se lleva de manera manual y físico, ya que no cuentan con algún medio digital para poder digitalizar la información, aun teniendo posibilidad de uso de algún dispositivo móvil, ya que en área de operaciones aunque no se cuenta por servicio de energía eléctrica o acceso a internet, se tienen medios de telecomunicación y frecuencias que permite poder desarrollar procesos de comunicación y TIC.

Mediante el análisis documental realizado al manual MFE 3.0 y MTE 3-24.2 Operaciones. Se identifican y establece la propuesta a tres cuadernos desde los cuales la encuesta y entrevista, para el diseño de la herramienta tecnológica tipo aplicación.

Conclusiones

El uso de las tecnologías de la información y comunicación en la sociedad del conocimiento permite el almacenamiento de la información, logrando así llevar y controlar registros, que se queden en el tiempo y aporten a los diferentes procesos que se dan en los distintivos contextos y organizaciones. Desde el ámbito militar y reconociendo la función de seguridad y defensa del territorio nacional, los derechos humanos y derecho internacional humanitario, por parte del personal que llevara a cabo estas acciones, el almacenar la información de los diferentes procedimientos que realizan es de vital importancia, ya que permite hacer un control, seguimiento y verificación de los mismos.

Así mismo permite tener un soporte y evidencia para que el personal militar pueda demostrar y dar a conocer los diferentes procedimientos, acciones, pasos y actividades que se desarrollan en el área de operaciones dando cumplimiento a sus funciones y actuaciones desde el rol que cumplen, siendo garantes del cumplimiento de la constitución y de los reglamentos institucionales que los supervisan.

Las distintas formas del territorio en donde se ubica el personal militar, desde el despliegue que realizan a nivel nacional, brindando seguridad y defensa a la población colombiana, hace que ellos tengan una comunicación efectiva, frente al desarrollo de sus actividades.

Para esta investigación, el objetivo de la primera etapa fue diseñar un caso, donde se pudiera surtir un análisis comparativo entre los aspectos de legalidad y seguridad, del diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones a través de una herramienta tecnológica tipo APK vs. la forma tradicional de realizar el proceso.

Dichas unidades para el estudio de caso fueron los aspectos de legalidad y seguridad al realizar el diligenciamiento y almacenamiento de la documentación del comandante de escuadra en el área de operaciones. Para cada una de estas unidades o aspectos a evaluar, se definieron los criterios con los cuales se llevó a cabo el análisis comparativo del estudio de caso, dentro de los cuales se tuvieron:

- Legalidad:

1. Firma Digital vs. Manuscrita
2. Soporte Jurídico (digital vs. impreso)
3. Capacidad de incluir toda la información requerida en los documentos para tener peso jurídico.

- Seguridad:

1. Nivel de dificultad para el acceso a terceros
2. Falsificación de la documentación
3. Protección al daño, deterioro o pérdida.

El objetivo de la segunda fase del proyecto fue la recolección de la información que ayudara a responder las preguntas planteadas en el diseño del estudio de caso. Esta información que se recolectó es la que está directamente con el estudio de caso y con cada uno de los aspectos y los criterios de evaluación del análisis comparativo que lo compone. Ahora, aquí es importante precisar que como el estudio de caso involucro un análisis comparativo del método convencional para diligenciar y almacenar la documentación del comandante de

escuadra en el área de operaciones, ya que fue necesario en esta etapa de recopilación de la información, desarrollar el prototipo de APK que servirá como insumo para el mismo.

Es importante precisar que el estudio de caso no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir. En este orden de ideas, el estudio de caso, tuvo como resultado un informe en donde se detalle la información sobre los criterios evaluados con respecto a la legalidad y seguridad del aplicativo móvil tipo APK vs. el método convencional. Este estudio servirá como insumo a los interesados para tomar la decisión si continuar con el método tradicional de diligenciamiento y almacenamiento de la información contenida en los cuadernos del comandante, o si, por el contrario, optan por el método tipo aplicativo móvil.

Desde el aspecto ambiental el aporte que lleva a cabo esta investigación se presenta desde el concepto de la sostenibilidad, al ser una herramienta digital que permite el ahorro y no consumo de material para llevar el registro de las operaciones diarias del comandante, se realiza una adaptación tecnológica de estos procesos lo que permite que sea amigable con el ambiente. Al ser una aplicación la cual estará instalada en un dispositivo móvil aportara en generar buenas prácticas ambientales en los usuarios, quienes a través de su uso generaran ahorro de energía y de consumo al poder en una sola aplicación realizar sus correspondientes actividades militares de operación.

En el momento que la aplicación móvil a futuro pueda ser lanzada a nivel general para la fuerza, inicialmente se espera una curva de aprendizaje del personal al usar la aplicación, la cual podría estar tardando de dos a cuatro meses, dependiendo de la capacidad del personal para el uso de dispositivos móviles. Se prevé que se generen beneficios en el manejo documental y en el control del material bajo el mando del comandante, ya que el producto del proyecto hará el trabajo de una manera más organizada y centralizada.

Con relación a los impactos económicos, se proyectan dos grandes impactos, el primero es el ahorro de todos los cuadernos que actualmente se usan (materiales consumibles), lo cual, a nivel ejército, representaría ahorro. Por otro lado, esta aplicación podría generar ingresos por concepto de *Google AdWords*, ingresos que podrían servir para el mantenimiento o actualizaciones de esta. Estos impactos se esperan a corto plazo, no más de un año.

Por último, se generarían impactos ambientales positivos debido a que se eliminarían los cuadernos, el gasto de papel y material de oficina, además de impactos en la competitividad, ya que el comandante podría ser más eficaz y eficiente en el uso y almacenamiento de la información.

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2006). *Introducción a la Técnica de Investigación en ciencias de la Administración y del Comportamiento*. Trillas.
- Guevara, A. (2010). Dispositivos Mviles. *Repositorio Universitario de la DGTIC*.
- Ing. Disp. Móviles. (03 de Febrero de 2012). *Capas de Sistemas Operativos Mviles*. Obtenido de <http://ingenieria-dispositivos-mviles.blogspot.com/2012/02/hola.html>.
- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador II*. Universidad de Sevilla.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Solis, I. (2003). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Stake, R. (2005). *Qualitative Case Studies*. Sage Publications Ltd.
- Tamayo y Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Editoriales.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós.

Reflexiones sobre el rol del ayudante alumno en el Taller de Arquitectura*

Reflections on the role of student assistant in the Architecture Workshop

Recibido: 18 de enero de 2024

Aceptado: 29 de junio de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25535](https://doi.org/10.22517/25393812.25535)

pp. 198-214

Como citar este artículo APA7:

López, S., Sguario, C., Guillermina, M. y Ariel, F. (2024). Reflexiones sobre el rol del ayudante alumno en el Taller de Arquitectura. *Revista Miradas*, 19(1), 198-214.

 **Sofía Mercedes López Caminos****
sofialopez@faud.unsj.edu.ar

 **Cristian Gonzalo Sguario*****
gonzalo.sguario@faud.unsj.edu.ar

 **María Guillermina Sánchez******
maguillerminasanchez@faud.unsj.edu.ar

 **Federico Ariel Vives*******
federicovives@faud.unsj.edu.ar

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

*Este artículo se elabora a partir de reflexiones en el marco de un PROJOVI (Proyecto Jóvenes Investigadores), financiado por la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y desarrollado en el Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (IRPHA-CONICET-UNSJ) y en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAU-UNSJ); aprobado por resolución 1500/23-R. Denominación de proyecto: "Generación de ideas creativas durante el proceso de diseño a partir de aptitudes potenciadas de representación en arquitectura. Abordaje integral desde una perspectiva pedagógica". Director: Arq. Cristian Gonzalo Sguario, codirectora: Arq. María Guillermina Sánchez.

** Arquitecta. Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (IRPHA-CONICET), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), San Juan, Argentina.

*** Arquitecto. Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (IRPHA-CONICET), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), San Juan, Argentina.

**** Arquitecta. Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (IRPHA-CONICET), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), San Juan, Argentina.

***** Arquitecto. Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (IRPHA-CONICET), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), San Juan, Argentina.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

En el primer año de cursado de las carreras proyectuales de Diseño y Arquitectura, el ayudante alumno cumple un papel fundamental en el acompañamiento de los ingresantes. No obstante, su rol presenta amplias distancias conceptuales entre la reglamentación que se dictamina desde el Consejo Superior de la institución con lo que se espera de su desempeño desde el cuerpo docente y las expectativas de los estudiantes. Durante el desarrollo del presente artículo se abordan algunas reflexiones relacionadas a sus funciones propias y atribuidas, ubicado en el ámbito del Taller de Arquitectura 1A (FAUD-UNSJ), materia inicial del área proyectual de la carrera de Arquitectura y Urbanismo. Se adopta una metodología cualitativa auto etnográfica con técnica principal de observación participante, centrada en la postura del ayudante alumno como sujeto activo en su formación inicial en docencia que analiza, selecciona y filtra los distintos accionares de cada uno de los participantes de la asignatura, reconociendo de manera crítica las diversas miradas y exigencias que yacen a su rol: desde la necesidad de asistencia al desarrollo de la clase, la instancia de consultas y la contención psico-emocional de los estudiantes. Se concluye que ser ayudante de cátedra implica una multiplicidad de tareas, que van más allá de la reglamentación institucional que designa el cargo, valorando principalmente el carácter de mediador entre docentes y estudiantes y su acompañamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Arquitectura, ayudante, docencia, proyectual, universidad.

Abstract

In the first year of studying Design and Architecture design courses, the student assistant plays a fundamental role in accompanying the entrants. However, their role presents wide conceptual distances between the regulations issued by the Higher Council of the institution with what is expected of their performance from the teaching staff and the expectations of the students. During the development of this article, some reflections related to its own and attributed functions are addressed, placing us in the scope of the Architecture Workshop 1A (FAUD-UNSJ), initial subject of the project area of the Architecture and Urban Planning career. A auto-ethnographic qualitative methodology is adopted with the main technique of participant observation, focusing on the position of the student assistant as an active subject in his initial training in teaching who analyzes, selects and filters the different actions of each of the participants of the subject, recognizing critically the various perspectives and demands that lie in their role: from the need for assistance to the development of the class, the instance of consultations and the psycho-emotional containment of the students. It is concluded that being a teaching assistant implies a multiplicity of tasks, which go beyond the institutional regulations that designate the position, mainly valuing the role of mediator between teachers and students and their support during the teaching-learning process.

Keywords: Architecture, assistant, project, teaching, university.

Introducción

El presente trabajo expone reflexiones críticas sobre el abordaje pedagógico en el ámbito del Taller de Arquitectura 1A perteneciente al primer ciclo de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la FAUD-UNSJ; en el marco de un proyecto de investigación desarrollado por algunos docentes de la cátedra, en la línea de investigación-acción e investigación educativa. Uno de los objetivos específicos de este fue la revisión crítica de las prácticas académicas implementadas en la planificación anual de la asignatura, contemplando las miradas y posicionamientos de todos los integrantes del equipo docente (Sguario et al., 2024). En este contexto, surgieron opiniones sobre el propio accionar y desempeño de los docentes a cargo de estudiantes, las principales problemáticas durante el dictado de clases, observaciones sobre la heterogeneidad de estilos de aprendizaje y el rol del ayudante alumno como colaborador clave para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El artículo pretende profundizar sobre esta última idea teniendo en cuenta nuestra experiencia desde una perspectiva auto etnográfica.

En términos generales, el Taller de Arquitectura interconecta conocimientos de todas las materias de primer año en una serie de prácticas supervisadas que se centran en la ideación y creación de un diseño arquitectónico. Esto refiere a un procedimiento complejo donde se articulan diferentes saberes y criterios que le permiten al estudiante ampliar la reflexión sobre su propio proceso y el posible impacto social que tendría en la vida profesional (Meneses, 2013). A su vez, el diseño genera conocimiento integrado a través del mismo acto proyectual, donde se adquieren ciertas aptitudes propias a la disciplina mediante la búsqueda de una propuesta arquitectónica creativa (Mazzeo y Romano, 2007). En esta línea, aprender a diseñar se logra a través de la propia acción de diseñar, pero influenciada por la interacción intersubjetiva constante entre profesores y estudiantes, quienes construyen significados a través de prácticas reflexivas en el entorno del aula-taller (Basterrechea, 2013). En este sentido, el Taller de Arquitectura (figura 1) se presenta como un espacio físico y simbólico donde se participa en actividades tanto individuales como grupales, guiadas por los docentes, siendo evidente el intercambio continuo de vivencias, discusiones y análisis reflexivos (Rodríguez & Fiscarelli, 2023).

La mayoría de las universidades públicas de Argentina cuentan con una estructura jerárquica interna a cada asignatura, en la cual se distinguen roles a los que cada institución atribuye alcances y responsabilidades determinadas. Solo por nombrar algunos, están los profesores titulares, jefes de trabajos prácticos, auxiliares de docencia, etc. En este contexto, a escala local, en la mencionada academia se concibe la figura del Auxiliar de 2° categoría, coloquialmente conocido como ayudante alumno, quien no es más que un estudiante avanzado con buen recorrido académico comprobable a través de su promedio, y con la intención de sumarse a una cátedra para vivir una experiencia en docencia.¹

En las disciplinas proyectuales como la Arquitectura y el Diseño, se distingue que el rol del ayudante alumno se complejiza a diferencia de otras carreras universitarias, ya que este debe comprender y asumir un compromiso particular, no solo de las competencias del rol en sí, sino también, mediando en las interacciones entre los docentes y los estudiantes durante la aplicación de las metodologías proyectuales. Estas exigen un alto grado de consciencia donde se ponen en juego muchas variables propias al diseño arquitectónico combinadas con la experiencia previa de quien diseña más los juicios de valor del docente. Entonces, la mirada del ayudante alumno para el ingresante toma otro sentido, con un valor agregado. Esto ocurre a causa de que existe una implicancia personal e inconsciente del estudiante, quien trata de amoldar las experiencias que trae previas al ámbito universitario al mismo tiempo que busca interpretar cómo las distintas prácticas académicas del Taller de Arquitectura lo introducen a la carrera, lo que difiere notablemente de las dinámicas áulicas acostumbradas en el nivel secundario; apoyándose en el ayudante alumno a quien puede considerar un ejemplo a seguir y con quién establecer cierta confianza.

Es decir, esta figura aporta a la formulación de interpretaciones a través de compartir su experiencia propia durante su paso como alumno en la carrera. Un punto en común entre un estudiante y un ayudante alumno es el proyecto arquitectónico como eje disciplinar, lo que en la práctica se puede traducir en una ayuda clave para aprender a problematizar los ejercicios proyectuales en la búsqueda de propuestas desde el diseño, aun cuando las alternativas de resolución no sean evidentes.

1 Cabe destacar que al hablar de las funciones de un ayudante alumno es el cargo rentado, al cual se accede por concurso abierto donde el aspirante debe presentar una serie de requisitos que se abordan en párrafos siguientes, y mantiene una relación laboral con la universidad acreditada por resolución durante dos años consecutivos, con opción a concursar nuevamente de manera voluntaria finalizado el periodo.

La mirada intrínseca sobre cómo debieran ser los procesos educativos ha evolucionado conforme las prácticas académicas también lo han hecho. Si un estudiante decide formarse en alguna carrera proyectual, lo hace desconociendo que existe una contraposición entre lo que es un proceso de formación y uno de enseñanza-aprendizaje, donde formarse es adquirir cierta forma (Ferry, 1997) y aprendizaje incluye observación del desempeño (Fuentealba et al., 2017). Ambas miradas suponen una similitud con la dinámica de los Talleres de Arquitectura, cuyo objetivo es desarrollar una cierta cantidad de actividades prácticas asemejadas a la vida profesional del arquitecto. Entonces, a lo largo de su paso por el curso y con un seguimiento constante, se logran construir las primeras nociones de una ideología proyectual.

El proceso de diseño, entendido como una compleja operación intelectual, espiritual, imaginaria y virtual, cuyos resultados se expresan mediante la modelación, el dibujo y la maqueta, termina por influir en la comprensión de quienes hacen aquella labor en la sociedad (Gatell, 2019). Es decir, requiere entender el ámbito social del que se es parte, las necesidades existentes y las que aún no surgen, pero que se pueden inducir al producir arquitectura. El estudiante debe considerarse participante activo en la comunidad, quien durante su paso por la dinámica del Taller de Arquitectura entenderá qué tan importante es su implicancia profesional y en qué medida puede condicionar la manera de habitar. Para ello, exige de un compromiso colectivo con el estudio tanto de los elementos arquitectónicos *placas, barras, volúmenes* como de los antecedentes históricos que también hacen a la formación en las disciplinas del diseño. Sin embargo, tal compromiso trae consigo las subjetividades de las diversas ideologías previas que terminan por verse confrontadas al descubrir de dónde viene la arquitectura, cómo se pensó, por qué y para quiénes.

Saber ser sujeto implica experimentar el mundo como se involucra (Larrosa, 2022); por consiguiente, no existe aprendizaje proyectual si no se involucra en los ejercicios prácticos propuestos por la cátedra, entendiendo así que el compromiso que se necesita para ocupar el rol de ayudante alumno es el de inculcar en los estudiantes la importancia del uso de herramientas analógicas y ayudar a dar respuesta a las dificultades que se presenten en el transcurrir del cursado. En este sentido, el resultado de experimentar en gráfica y maqueta se complementa con un conjunto de reflexiones personales y colectivas sobre los esquicios proyectuales, incluidos como métodos gráficos de esbozar las ideas, y los modos de abordaje que cada uno de los ingresantes pueda adoptar. La sumatoria de todas esas experiencias evidencia

lógicamente un desafío para la cátedra al considerar la heterogeneidad del curso año tras año, aun repitiendo los ejercicios académicos.

Desde transmitir el sentido de pertenencia al Taller de Arquitectura, hasta la acción de contener el conflicto interno del estudiante que surge en la transición del nivel secundario a la vida universitaria, el ayudante adopta un rol mediador que advierte y orienta desde su propia experiencia. Tanto es así, que hasta comienza a verse como un intermediario entre el cuerpo docente y los alumnos, que resulta clave para lograr los procesos dinámicos y de participación deseados (González y Saffer, 2022). Sin embargo, es relevante destacar que su preparación previa solo contiene la construcción teórico-práctica dado exclusivamente por el ámbito académico en el que desarrolla su cargo, siendo esto una desventaja en función a la cantidad y calidad de la preparación adquirida para abordar las necesidades que se le demandan. A su vez, de cuánto logra comprender el estudiantado surgen los modos de acercamiento de los ayudantes alumnos y también su grado de involucramiento para orientarlos a tener el mejor desarrollo posible durante las actividades proyectuales. Se observa entonces que, asumir ese rol, es una instancia de iniciación a la docencia universitaria y existe una pedagogía de acompañamiento continua que se menciona implícitamente en la reglamentación institucional, pero que difiere de sus verdaderas funciones en la práctica.

Figura 1

Clase teórica taller de Arquitectura 1ª, FAUD-UNSJ



Nota. Elaboración propia

La Función del Ayudante Alumno Según el Reglamento de la FAUD-UNSJ

Al analizar la documentación legal que dictamina la institución académica, solo se encontraron dos reglamentaciones en el repositorio institucional de la UNSJ que enuncian explícitamente cuestiones en referencia al rol del ayudante alumno en el ámbito universitario. La ordenanza N° 03/92-CS (1992) en su Artículo 1 dispone:

Definir como Auxiliar de Docencia o de Investigación o Creación de Segunda Categoría (Alumnos), al estudiante que es incorporado al grupo o equipo docente, de investigación o de creación, con el objeto de brindarle la oportunidad de iniciarse y perfeccionarse pedagógica, científica o artísticamente (p. 1).

Así mismo, en el anexo 1 de la ordenanza N° 22/92-CS (1992) se establece que la función principal del ayudante alumno es “colaborar con el equipo de cátedra en la elaboración y ejecución de los trabajos prácticos y prácticas experimentales y participar en proyectos de investigación o creación” (p. 8).

Aquí queda de manifiesto que se considera al ayudante alumno como parte ulterior al cuerpo docente dentro de la línea jerárquica de una cátedra, y remite el otorgamiento del cargo como un recurso estratégico que aporte a las metodologías propias de cada asignatura de la institución. Además, se hace referencia a la necesidad de promover la formación de recursos humanos en la docencia, en la investigación y creación en cada facultad. No obstante, la limitada extensión de las ordenanzas no contempla de manera explícita la multiplicidad de funciones que se le atribuyen a su rol en la práctica como, por ejemplo, los accionares que se dan en segundo plano para el seguimiento de cada uno de los alumnos con todas las particularidades que eso conlleva.

Desde la actual experiencia se puede considerar la postura del ayudante alumno como sujeto activo fundamental en el desarrollo de la didáctica de las clases, ya que es quien analiza, selecciona y filtra las distintas acciones de cada uno de los actores de la cátedra. Por otro lado, identifica de manera crítica las miradas y exigencias que yacen a su rol: desde la necesidad de asistencia al desarrollo de la clase, la contención psico emocional, la apertura al diálogo más informal como canal de comunicación con el cuerpo estudiantil y la colaboración en instancias de consultas y corrección (figura 2).

Figura 2

Ayudantes alumnos colaborando con el cuerpo docente en la evaluación final de trabajos, taller de Arquitectura 1A, FAUD-UNSJ



Nota. Elaboración propia

Del Mérito a la Designación

Para acceder al cargo de ayudante alumno, la ordenanza institucional N° 03/92-CS (1992) establece ciertos requisitos académicos a cumplir por parte del interesado. Entre ellos destaca poseer una buena calificación en la materia que se aspira a pertenecer y en las correlativas a la misma área, un elevado promedio general incluyendo notas de reprobación, haber rendido exámenes finales en el año que se presenta, poseer un porcentaje avanzado en el cursado de la carrera, etc. Además, se evalúan antecedentes como cursos, capacitaciones, jornadas, talleres, seminarios, congresos y demás eventos científicos/académicos que se relacionan de manera directa con los contenidos propios de la asignatura a la que se aspira. También se rinde una exposición oral donde los aspirantes deben dar noción de los contenidos básicos y avanzados, el buen desenvolvimiento y expresión oral, además de demostrar posibles bajadas pedagógicas de transferencia del conocimiento.

Es evidente que el mérito conseguido en cuanto a calificaciones, la participación en eventos afines y la defensa oral temática, son importantes en la evaluación que hace el equipo docente que conforma el jurado y determinantes en la designación del cargo. Esto lleva a que en los llamados a concurso se presenten personas con vocación docente, que hayan buscado formarse de alguna manera recolectando esos antecedentes y dispuestos a seguir estudiando y adaptarse a una metodología específica de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se reconoce el esfuerzo previo a la designación de la función del ayudante alumno, que se somete a ser juzgado evidenciando cuánto sabe de la teoría de la disciplina y cuál es su capacidad de transmitirla, teniendo en cuenta la rigurosidad de los requisitos, el bajo porcentaje de los estudiantes avanzados que cumplen con todos ellos y el interés en vivenciar la experiencia de pertenecer a un equipo docente.

Específicamente en la académica, se han encontrado dificultades al momento de presentación a los concursos de cargos, ya sea por la baja oferta en cuanto a actividades complementarias que generen antecedentes certificados como, así también, la falta de preparación en cuanto a la manera más óptima para dar una defensa oral. No existe una guía oficial a la cual se pueda consultar cómo preparar una clase, qué discurso es el más relevante y cómo se puede llegar a los alumnos en una carrera como Arquitectura que no posee una base de formación docente en su formación de grado. Además, la instancia de defensa está sumamente condicionada a la subjetividad de la persona que evalúa. Inclusive, en varios concursos para cargos de ayudantes alumnos, los aspirantes cometen el clásico error de presentar un contenido teórico como si fuese un examen final, aburriendo al jurado en la mayoría de los casos, siendo que lo importante realmente es dar cuenta de una posible metodología a la cual se puede acudir para mediar las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar noción de las limitaciones del rol aspirante.

El Ayudante Alumno Como Mediador de Conocimiento

A medida que avanzan las actividades propuestas en la planificación del Taller de Arquitectura, se abordan contenidos cada vez más profundos y propios de la disciplina: teoría del habitar, organizaciones espaciales, metodologías de relevamiento, herramientas analógicas, armonía y dimensión, confort, elementos configurantes, ergonomía y antropometría, operaciones morfológicas, criterios funcionales, etc. Quien entra por primera vez en contacto

con estos conceptos, lo hace desde una mirada totalmente ajena a lo que acontece en su vida cotidiana. El proceso de interiorizar todo lo que abarca el diseño arquitectónico implica un accionar complejo propio de la dinámica de clase-taller en las áreas proyectuales. Significa, además, que el ingresante deberá construir y deconstruir su manera de percibir la realidad de la que forma parte, y en este proceso serán los esquicios proyectuales los que le permitirán comenzar a experimentar el mundo desde múltiples perspectivas convenidas en la práctica propia de la disciplina.

Figura 3

Ayudante alumna en consulta sobre técnicas gráficas. Taller de Arquitectura 1A, FAUD-UNSJ.



Nota. Elaboración propia

En este contexto, la figura del ayudante alumno cobra importante valor al ser quien pone de ejemplo su propia experiencia. Ejemplificar significa que, en ocasiones el ayudante podrá exponer desde sus propias vivencias en la universidad y hasta cómo es su posicionamiento ante determinada práctica para que el estudiante se reconozca a sí mismo en tiempo y espacio y

comprenda a posteriori cómo encaminar su propio proceso de aprendizaje. Esta conjetura en la metodología abordada se obtiene de entender que no existe sujeto sin experiencia, y que se aprende haciendo (Garay, 2022).

El recorrido como ayudantes alumnos del Taller de Arquitectura en años pasados, da cuenta del valor agregado que los estudiantes ingresantes le atribuyen a esa figura. Entre las colaboraciones habituales con el cuerpo docente se incluye la explicación de algunas teorizaciones desde un lugar más desestructurado e informal, construyendo una confianza de par a par con la que los ingresantes sienten mayor seguridad para preguntar dudas que ante el docente no se animan a hacer (figura 3). No obstante, esto puede decantar en un alejamiento estudiante-docente y colocar al ayudante alumno en un lugar de suma responsabilidad para comunicar y mediar dicha relación. Además, la sobre exigencia atribuida a los requerimientos de la figura del ayudante por parte del estudiantado, hace que por momentos se genere un desgaste personal y una ambigüedad en su imagen como parte del equipo docente.

El Ayudante Alumno En El Ámbito Del Taller De Arquitectura

A diferencia de otras asignaturas, donde el auxiliar alumno se limita a tomar asistencia, actualizar planillas y asistir en tareas menores durante el dictado de las clases teóricas; en el ámbito del Taller de Arquitectura desempeña un rol clave, considerándolo por momentos como un docente más. Sus funciones se potencian al designarle tareas exclusivas que le otorgan un elevado grado de libertad para desenvolverse en el aula. Las mismas siempre son monitoreadas y supervisadas por los docentes, aprovechando la práctica como una instancia de iniciación a la docencia.

En este contexto, al ayudante se le atribuyen ciertas facultades para abordar contenidos teórico-instrumentales sobre el correcto uso y manejo de los elementos de representación analógica de gráfica y maqueta, principalmente. Pudiendo así, establecer criterios didácticos para conectar con los jóvenes ingresantes y transmitir esos conocimientos que en la mayoría de los casos son desconocidos por varios de ellos (figura 3).

Aquí puede contrastarse una realidad muy usual de ver en la universidad. Mientras que, en otros espacios el ayudante realiza tareas menores que el profesor prefiere derivar, en el Taller de Arquitectura vive una experiencia real en docencia, en donde se le solicitan ta-

reas importantes y que aporten a su formación como futuros potenciales educadores. Sobre todo, esto se potencia en las instancias cercanas a las fechas de entrega de maquetas y planos técnicos de los proyectos arquitectónicos producidos por cada alumno, donde en un clima de ansiedad y nervios, se recurre al ayudante para colaborar a la par del docente en el intento de salvar dudas sobre detalles gráficos, mejorar técnicas de representación, e inclusive dar opinión sobre la calidad de resolución arquitectónica propuesta.

Este particular acercamiento a la docencia universitaria implica además la constante revisión de la recepción de contenidos por parte de los alumnos. Lo que deja en evidencia que las tareas de planificación que se llevan a cabo en otras ayudantías pasen a considerarse relativamente banales y con un fin meramente asistencial en comparación. Parte de la responsabilidad del rol refiere a cuidar los aspectos creativos propios que genera cada participante en el taller y promover el proceso de autocrítica que debiera aprender a lo largo de su cursado (Gatell, 2019).

¿Cuál Es El Grado De Implicación Del Ayudante Para Con Los Estudiantes?

El área proyectual de la Arquitectura como disciplina aborda contenidos teóricos que interfieren en la familiaridad de los procesos de aprendizaje del estudiante y desafían su capacidad cognitiva. Esto conlleva que, además del contenido que debe cumplir con el currículo del plan de estudio, se procure constantemente reconocer y tomar consciencia de sus capacidades creativas propias.

Durante el desempeño de la función de auxiliar alumno, acompañar al estudiante iniciante a reconocerse a sí mismo y sus cualidades, en cuanto a fortalezas y debilidades, infiere otro tipo de compromiso que incluye ejercer también en calidad de confidente. Se genera una expectativa tal que se espera sepa guiarlos y ofrecerles posibles soluciones y diversidad de miradas sobre el proceso proyectual que aborda la metodología de la cátedra. Esto hace evidente la necesidad de cumplir un papel de traductor, por así decirlo, en la forma dialéctica en que se transmite el conocimiento.

En varias oportunidades se ha dado cuenta que los alumnos temen vencer la barrera propia de la vergüenza y preguntar las dudas sobre un determinado tema. Años anteriores, como ayudantes alumnos ha podido advertir esta problemática y abordarla de manera libre

con total aprobación de los docentes responsables. En la actualidad, ocupando roles docentes, se promueve esa actitud proactiva con los nuevos ayudantes de cátedra. Es así como en el ámbito del Taller de Arquitectura, se le ha dado a la figura del ayudante la suficiente confianza para impartir instancias de consulta y explicar contenidos de manera más informal y distendida (figura 4).

En este sentido, la empatía es una estrategia pertinente y acertada para el desenvolvimiento de sus funciones en el taller. Esto implica reconocerse dentro de un rol similar al docente que se acerca a la imagen de autoridad, pero que se apacigua a causa de la inmediatez temporal de haber ocupado el lugar del estudiante no hace tanto y comunicar cómo se logró superar esa instancia de cursado.

Figura 4

Ayudante alumna en consulta sobre procesos iniciales de proyecto. Taller de Arquitectura 1A, FAUD-UNSJ



Nota. Elaboración propia

Nuevas Funciones Postpandemia

Los efectos ocasionados por el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) a causa de la pandemia por COVID-19, obligó a que en el ámbito universitario nacional los docentes se adaptaran a una nueva realidad aparente: la educación a distancia. Durante los meses en que se recurrió a la obligatoriedad de las clases virtuales, el rol del ayudante alumno fue clave en el manejo de las plataformas online, como en la asistencia ante problemas técnicos y la carga de archivos para acompañar a los profesores en este nuevo desafío al cual no estaban acostumbrados.

Posteriormente, al regresar a la presencialidad, se hicieron ajustes en la metodología del Taller, en los cuales se repensó la necesidad de una mayor y mejor conexión con los estudiantes ingresante. Es aquí donde el ayudante implícitamente adquirió la nueva función de diseñar y manejar los canales de comunicación desde la cátedra por encontrarse más familiarizados con el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).

Actualmente, el ayudante alumno es quien se encarga de notificar los comunicados de la cátedra por dichos medios. Esto incluye el diseño de imágenes para posteo en redes como también prestar atención a responder los mensajes que envíen los estudiantes. Por lo que podemos agregar a su perfil la tarea de mediador digital, en el intento de vencer la brecha generacional respecto al uso de las TIC.

Conclusiones

A lo largo del artículo se pudo mostrar una perspectiva más real de la experiencia de ser un ayudante alumno en el Taller de Arquitectura en comparación al enunciado reduccionista del reglamento. En este sentido, se observa la necesidad de cierta versatilidad para su desempeño y la adaptabilidad conforme cambian las practicas académicas y se reconocen los requerimientos específicos de los ingresantes año tras año.

Desde una perspectiva auto etnográfica, se han podido construir una representación más realista de la figura del ayudante alumno en el contexto local. Teniendo en cuenta las experiencias relatadas durante el paso por el Taller de Arquitectura 1A (FAUD-UNSJ) en carácter de ayudantes, se puede afirmar que el rol implica una multiplicidad de tareas que se justifican en la reglamentación institucional que designa sus funciones, pero van más allá de ella.

Se valora principalmente el carácter de mediador entre docentes y estudiantes, acompañando el proceso de enseñanza-aprendizaje y aportando un valor agregado al reconocer y contener el esfuerzo psico-emocional, además de colaborar en la producción de conocimiento.

En este contexto, es posible conectar individual y colectivamente con cada participante del curso y ser una suerte de motor que impulsa y contiene, motivando a no darse por vencidos y proporcionando un panorama alentador sobre lo que ofrecen los espacios curriculares avanzados de la carrera.

Descubrirse en el trascurso del cargo de ayudante, implica también reconocerse como casi profesional cuya construcción teórico-práctica adquiere una significación particular que incluye desde recordarse ingenuo, motivado meramente por la idealización de lo que la carrera profesional ofrece, hasta visualizar qué capacidad de transmitir saberes disciplinares se han logrado desarrollar. Ser sujeto intermediario encausado en el rol de ayudante de las metodologías proyectuales es también motor impulsor personal para desafiar el propio proceso creativo adquirido.

Agradecimientos

Se agradece a las autoridades de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD-UNSJ), del Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (CONICET-UNSJ) y al resto de los docentes y ayudantes alumnos que integran el Taller de Arquitectura 1A a cargo del titular Arq. Eduardo Manilov.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Gatell, A. (2019). Significado del proceso de diseño en la formación del arquitecto. Particularidades en Cuba. *CONTEXTO. Revista de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, 13(19), 73–88. <https://doi.org/10.29105/contexto13.19-7>.
- Basterrechea, L. (2019). Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (43), 221-230. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi43.1802>.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas, UBA.
- Fuentealba, J., Reyes, M., & Schmidt, D. (2017). Desempeños del estudiante de Arquitectura. Una experiencia de investigación en la Universidad del Bío-Bío. *Arquitectura y Urbanismo*, XXXVIII (2), 31-42.
- Garay, A. (2022). La construcción del oficio docente en estudiantes adscriptos a cátedras universitarias de la Universidad Nacional de Jujuy: un proceso de relaciones múltiples. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, 1(5), 86-96. <https://ies7-juj.infod.edu.ar/sitio/publicaciones/>.
- González, R. y Saffer, J. (2022). El rol del ayudante de curso alumno en el taller de “Historia de la arquitectura”: su contribución en la construcción de alternativas profesionales. *IX Encuentro de Docentes e Investigadores de Historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad*.
- Larrosa, J. (2022). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Mazzeo, C. & Romano, A.M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Nobuko.
- Meneses, D. (2013). *Breve panorama histórico de la enseñanza y el aprendizaje de la Arquitectura*. Ediciones Fundación Universidad de América.
- Ordenanza N° 03/92-CS (1992). *Digesto electrónico, UNSJ*. <https://www.unsj.edu.ar/transparencia/administracion/digesto>
- Ordenanza N° 22/92-CS (1992). *Digesto electrónico, UNSJ*. <https://www.unsj.edu.ar/transparencia/administracion/digesto>
- Rodríguez, L. & Fiscarelli, D. (2023). Análisis de las modalidades didácticas en arquitectura: sobre el taller, la formación y el saber proyectual. *Estudios del Hábitat*, 20(2)e114. <https://doi.org/10.24215/24226483e114>
- Sguario, C., Sánchez, M., Vives, F. & López, S. (2024). Revisión crítica de las prácticas del Taller de Arquitectura para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Delectus*, 7(1), 42-51. <https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.237>.

Vida simbólica, cultura, lenguaje y discursos en las organizaciones

Symbolic life, culture, language and discourses in organizations

Recibido: 8 de enero de 2024
Aceptado: 15 de mayo de 2024
DOI: [10.22517/25393812.25530](https://doi.org/10.22517/25393812.25530)
pp. 215-224

Como citar este artículo APA7:

Vázquez, E. (2024). Vida simbólica, cultura, lenguaje y discursos en las organizaciones. *Revista Miradas*, 19(1), 215-224.

 **Eduardo Daniel Vázquez Pérez***
danielcarlos3madrid@gmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

** Doctorando del Posgrado en Intervención en las Organizaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco, Ciudad de México; Investigador certificado por el Vicerrectorado de Política Científica, Investigación y Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, España (UCM); Investigador certificado por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Carlos III de Madrid, España (UC3M); Autor de diversos artículos en revistas indexadas en Colombia, México y Perú. Maestro en Derecho con Mención Honorífica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

En el presente escrito se aborda el tema de vida simbólica, cultura, lenguaje y discursos en el interior de las organizaciones. No obstante, es oportuno señalar que el análisis que se desarrolla no gira en torno al paradigma puramente positivo, sino que es de carácter crítico con el cual se puede analizar a las organizaciones desde la complejidad en la que se encuentran inmersas. La vida simbólica, cultural, el lenguaje y los discursos juegan un papel crucial en las organizaciones, dado que son estos aspectos de corte subjetivo los que permiten que las organizaciones puedan ser funcionales, lleguen a concretar sus objetivos, y, al mismo tiempo, sean capaces de mantenerse en la sociedad.

Palabras clave: Realidad social, organizaciones, complejidad, cultura, discursos.

Introducción

En este escrito se analizarán los sistemas simbólicos y del lenguaje, así como los discursos subjetivos instaurados en el interior de las organizaciones por parte de los sujetos sociales, con el propósito de administrar comportamientos sociales para el cumplimiento de fines determinados por las instituciones. Es por ello, que para el análisis en comento se toma en consideración las propuestas teórico-metodológicas de los siguientes autores: John Thompson con su obra titulada *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (1998), México, UAM-X, específicamente el capítulo III relativo al tema *El concepto*

Abstract

This paper addresses the issue of symbolic life, culture, language and discourse within organizations. However, it is appropriate to point out that the analysis that is developed does not revolve around the purely positive paradigm, but is of a critical nature with which organizations can be analyzed from the complexity in which they are immersed. Symbolic and cultural life, language and discourse play a crucial role in organizations, since it is these subjective aspects that allow organizations to be functional, to achieve their objectives and, at the same time, to be able to maintain themselves in society.

Keywords: Social reality, organizations, complexity, culture, discourses.

de cultura; posteriormente, se enuncia el escrito de Luis Montaña Hirose (2003) que lleva por nombre *Modernidad y cultura en los Estudios Organizacionales. Tres modelos analíticos*, publicado en número 55 de la Revista Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México; y finalmente se analiza la obra de Teun van Dijk (2000) intitulada *El discurso como interacción. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, en sus capítulos I. *El discurso como interacción en la sociedad*; IV. *Diálogo institucional*; V. *El género en el discurso* y VII, *El discurso en las organizaciones*.

Desarrollo

En el estudio de las relaciones, hechos y fenómenos sociales, el factor predominante para el entendimiento de dichas variables radica completamente de un *espacio-tiempo* determinado (contexto). Sin embargo, sobre con base en lo referido, se alude que el paradigma con respecto de las organizaciones también se ha configurado en atención con las demandas de la *modernidad*; es decir, el progreso cuyo máximo presentante fue el filósofo francés Augusto Comte (1798-1857).

El denominado progreso ha hecho posible que los discursos derivados del conocimiento científico (catalogados de objetivos, aunque no lo son porque son concepciones ideológicas, no más) sean susceptibles de promover cambios completamente significativos en el interior de la sociedad y, por ende, en los entes sociales que constituyen a las organizaciones (ya sea con sus ideas, formas de pensar, sus creencias, y formas de interrelacionarse socialmente entre sí).

No obstante, es menester indicar que la *subjetividad* en las organizaciones propicia que surjan *nuevas formas organizativas* (o también llamadas en el ámbito de las ciencias sociales como *estructuras sociales*), mismas que son el resultado de las múltiples interconexiones que tienen las organizaciones con respecto del entorno, en tanto que ninguno de los dos es independiente porque son agentes activamente participantes en la *recursividad*.

Además, los cambios en las organizaciones están completamente vinculados con la *modernidad* que se esté atravesando (realidad social) en determinado contexto, y eso ha promovido que las estructuras organizacionales (entre ellas las burocráticas), estén interferidas, también, por el sistema económico predominante, las cuales se rigen bajo la excesiva regulación que promueve la *norma*.

En ese orden de ideas, Luis Montaña Hirose (2003) refiere lo siguiente:

[...] el sistema burocrático se encuentra el excesivo apego a la norma, que ocasiona un comportamiento extremadamente rígido, un formalismo desmedido, un gran conformismo y una tendencia hacia el desempeño mínimo, lo cual genera importantes resistencias al cambio (Montaña, 2003, p. 23).

En relación con lo anterior, se indica que en las organizaciones burocráticas la norma es una *dualidad*; primero, porque otorga significados y una enorme carga simbólica y significativa al *contexto* en que se desarrollan las relaciones sociales (en las organizaciones) y, segundo, marca *pautas* de comportamiento en el interior de las organizaciones con el propósito de cumplir las metas fijadas por sus agentes operativos.

Dicho con otras palabras, la norma administra los comportamientos en las organizaciones para que se pueda llevar a cabo el correcto funcionamiento de sus estructuras burocráticas, pero la norma no es otra cosa que una concepción ideológica creada por parte del ejercicio del poder, cuyo propósito estriba en que las estructuras organizacionales se encuentren alineadas a la parte discursiva emitida y decretada no solo por el ejercicio del poder organizacional, sino también económico en el que hay una serie de principios de corte religioso por los que se rige el capitalismo.

Asimismo, aunque no menos importante, la masificación de las relaciones sociales-cohesión social- genera la instauración de corporaciones postmodernas que se instituyen a partir de formas de organización tradicionales. En otras palabras, las organizaciones y burocracias postmodernas no son ajenas a los procesos tradicionales de organización (como lo fue y continúa siendo la religión), aunque su regulación se transforma mediante la norma que puede estar o no presente, pero que permite generar nuevos significados y símbolos en el interior de las organizaciones.

Luis Montaña (2003) haciendo de referencia de Émile Durkheim (1965), menciona lo siguiente:

No obstante, si bien la sociedad compleja genera vínculos de solidaridad mediante la división del trabajo al acrecentar la densidad de las relaciones sociales entre los distintos actores, no posee la capacidad para generar representaciones sociales potentes que

permitan la elaboración colectiva de la norma social, y cae en el riesgo de la anomia (Montaño, 2003, p. 25).

En tanto, las formas de organización tradicionales persisten en la *modernidad*; sin embargo, es ante el incremento de las relaciones sociales posmodernas y posburocráticas, aunado a los avances del desarrollo tecnológico, que las configuraciones sociohistóricas e identitarias de las organizaciones se supeditan al progreso de los sistemas político y económico.

El análisis sobre el fenómeno cultural en las organizaciones, a partir de sus estructuras-simbólicas (constitutivas), es sumergirse en la complejidad de la vida organizacional, en la medida que son los procesos sociohistóricos e identitarios los que definen el funcionamiento organizacional; a saber, que, las expresiones, los significados, las ideas, las ideologías y el lenguaje, actúan de manera conjunta para construir a estos entes organizativos.

Las organizaciones, en tanto, son almacenes de significados masivos que pueden servir de técnicas mediante las que se puede diseñar los aspectos organizacionales, en tanto que los significados moldean la arquitectura simbólica de forma constante y de acuerdo con el *espacio-tiempo* determinado donde evolucionan.

Bajo esa perspectiva ideológica, John B. Thompson (1998) alude que:

Al considerar formas simbólicas en relación con los contextos sociales estructurados en los cuales se producen y reciben, la concepción estructural de la cultura proporciona una base sobre la cual podemos empezar a pensar en lo que implica el surgimiento y el desarrollo de la comunicación masiva. De determinadas maneras y en virtud de ciertos medios, la comunicación masiva trata de la producción y transmisión de formas simbólicas. (Thompson, 1998, p. 185).

Entonces, las estructuras-simbólicas son invenciones de carácter social que se transfieren de sujetos sociales para con más sujetos sociales, con el propósito de edificar mediante el lenguaje a las organizaciones. En consecuencia, el lenguaje como creador-aplicador de realidades es una tecnología racionalizada del poder del que pueden desprenderse un sinnúmero de significados e interpretaciones para caracterizar determinada cultura organizacional.

Esto es precisamente en lo que se enfoca el sociólogo John Thompson (1998) cuando refiere que la cultura es un concepto polisémico; es decir, en el contexto en que se desarrolla

adquiere diversidad de significados y connotaciones simbólicas por parte de los agentes sociales, entre las que se pueden destacar la clásica, descriptiva, estructural y simbólica, mismas que serán explicadas someramente a continuación.

- I. *Concepción clásica*: Integra valores del ser humano, en donde cerebro-cuerpo-mente son uno mismo, pero unificado. Están relacionados, a la par, con los valores, costumbres y tradicionales de carácter subjetivo interpuestos en la sociedad.
- II. *Concepción descriptiva*: Es de carácter etnográfico y pretende dar a conocer, a partir de la descripción, cuáles son las costumbres, tradicionales y valores por los que la sociedad o las organizaciones pueden ser operativamente funcionales.
- III. *Concepción estructural*: Esta estrechamente relacionada con el espacio-tiempo determinado; esto quiere decir, que, las formas estructurales de concebir a las organizaciones se supeditan a la complejidad de interpretaciones y significados que los entes sociales otorgan a las organizaciones y a las acciones que se desempeñan continuamente en su interior.
- IV. *Concepción de la vida simbólica*: Esta forma de concebir a las organizaciones depende totalmente de los objetos a los que se les brinda un significado valorativo. En consecuencia, los objetos son comunicaciones que se nombra con el sistema simbólico del lenguaje, pues es por estos, los objetos, que los sujetos sociales existen.

Las formas interpretativas sobre los símbolos en las culturas modernas se encuentran sometidas a las formas organizativas de los entes sociales, quienes en el ejercicio de sus completas facultades como entes comunicacionalmente interconectados hacen posible la construcción de las organizaciones; esto es, las organizaciones son construcciones sociales erigidas a partir de la complejidad cultural fabricada por los sujetos sociales. Como afirma Thompson (1998) “La cultura comprende artefactos, bienes, procesos, ideas, hábitos y valores heredados. La cultura es una realidad *sui generis* y se debe estudiar como tal” (p. 193).

Por tal razón, la construcción de las organizaciones como realidades artificiales (de historias particulares y, por lo tanto, eminentemente subjetivas) pero con enorme carga significativa y simbólica, son un intercambio recursivo de formas culturales, emociones y cargas

significativas (compatibles entre los sujetos sociales) que se elevan a rango verdad para establecerse en ideologías, y sea por intermedio de ellas, que la funcionalidad de las organizaciones pueda concretarse con el fin existir, ya que “los seres humanos no sólo producen y reciben expresiones lingüísticas significativas, sino que también dan significado a construcciones no lingüísticas: acciones, obras de arte y objetos materiales de diversos tipos” (Thompson, 1998, p. 195).

Por su parte, desde la perspectiva de Van Dijk (2000), las ideologías son promotoras de interacciones sociales en contextos específicos; esto significa, que, las ideas replicadas en el entramado de lo social promueven acciones sociales que representan un significado particular para la sociedad de acuerdo con su sistema de valores y creencias.

Lo anterior, implica que las acciones, a partir de los significados que se les otorgan a los símbolos en la sociedad, puedan ser interpretadas por los sujetos sociales en atención al discurso subjetivo instaurado en la práctica social por el ejercicio del poder.

De acuerdo con Van Dijk (2000), “El discurso usualmente muestra o señala estas características: en relación con sus contextos, se dice que el habla y el texto son indicativos” (p. 23).

Asimismo, agrega que:

[...] El estudio del discurso como acción no puede simplemente identificarse con el análisis de la conversación espontánea, y tampoco con el lenguaje oral: muchos géneros combinan el monólogo y el diálogo, partes escritas y habladas, y pueden ser más o menos espontáneos (p. 24).

Por consiguiente, la invención del discurso en la vida social no solo permite construir realidades, sino también perseguir objetivos en las instituciones, lo que Drew y Sorjonen (2000) denominan *diálogo institucional*. En los contextos institucionales, el discurso transforma las actuaciones sociales para el desempeño de actividades relacionadas con la organización, por lo que el discurso administra comportamientos sociales mediante los roles institucionalmente establecidos en su dinámica sistemática, a efectos de mantener tanto la identidad como el sentido comunicativo de la complejidad institucional.

Drew y Sorjonen (2000) refieren que:

El análisis del diálogo institucional involucra la investigación del modo como la orientación de los participantes hacia sus roles e identidades institucionales y su participación en los mismos se manifiesta en los detalles de su lenguaje, y en su utilización para perseguir las metas institucionales (p. 145).

Los roles sociales e institucionales están enmarcados en ordenamientos normativos de la propia institución, pero se desempeñan como mecanismos de control social y ejercicio del poder para la manipulación y alienación de los sujetos sociales. Igualmente, los mecanismos normativos han diferenciado los roles sociales a desempeñar en el interior de las instituciones; a saber, que no son las mismas actividades que desempeñan los hombres y las mujeres, porque los primeros se relacionan estrechamente con los puestos de poder -ocupacionales-, mientras que las segundas se vinculan ideológicamente con su estado civil y la familia para que lleven a cabo sus respectivos cuidados para su perseverancia de esta institución -la familia- en la sociedad.

De acuerdo con West et al., (2000), los enfoques del género se relacionan con los aspectos socioeconómicos porque:

[...] Apuntan a la significación de las relaciones sociales y económicas en la construcción del discurso de la feminidad y el discurso de la masculinidad que prevalecerán en determinado momento histórico. Los análisis de contenido iluminan el amplio espectro de medios que presentan las mismas versiones idealizadas de feminidad y masculinidad, y muestran también cómo las categorías sexuales pueden incidir en las descripciones más mundanas de las actividades sociales (p. 190).

Entretanto, el lenguaje al igual que el género son invenciones sociales; lo que significa, que, son complejidades discursivas que se supeditan a los agentes sociales y su respectiva concepción respecto de la realidad social, por lo que analizar y reflexionar el papel del discurso creado a partir del sistema simbólico del lenguaje, se convierte en materia imprescindible para identificar sobre cómo operan los sujetos sociales en la construcción de la cultura, los símbolos, los significados y las ideologías.

Como opinan Mumby y Clair (2000), la interpretación crítica del discurso mediante el análisis del encuadre tiene por fin examinar los significados de nivel profundo inmersos en el discurso para comprender cómo se crean y se mantienen esos significados, y cómo esos sistemas de significados perpetúan la opresión o fomentan la emancipación. Las relaciones de poder a menudo se preservan encuadrando el discurso de un modo que tiende a consolidar ciertos significados acerca de nuestra realidad social (p. 284).

Conclusiones

A modo de cierre, es evidente que las formas de organización son diversas y completamente cambiantes, dado que su funcionamiento se condiciona por un *espacio-tiempo* determinado, sin embargo, esto no significa que las formas de organización que preceden a las actuales sean independientes o ajenas entre sí, ya que en su interacción constante comparten aspectos culturales que las hacen ser similares, nunca iguales porque cada una posee su identidad y sus respectivas tradiciones.

El sinfín de interpretaciones a los significados y contextos en que se desarrollan las organizaciones, develan que dichos entes dinámicos son completamente subjetivos y mayores a la suma de sus partes, en la medida que las organizaciones se encuentran sumergidas en redes de más redes organizacionales que poseen su cultura e identidad particulares.

Por ello, es menester indicar que las organizaciones no son otra cosa que construcciones de índole social (invenciones sociales) que se construyen a través del lenguaje y, dicha forma en que se percibe la realidad es multiplicada a través de las ideologías por medio de los sujetos sociales como dispositivos racionalizados por parte del poder.

Finalmente, el papel que ha desempeñado el discurso en el interior de las organizaciones no solo radica en construir realidades artificiales, sino que ha servido, al mismo tiempo, para administrar y normalizar comportamientos sociales bajo los parámetros establecidos por concepciones de realidad de carácter subjetivo establecidas a través del sistema simbólico del lenguaje, lo que significa que el lenguaje otorga roles sociales para el cumplimiento de propósitos institucionales.

Referencias Bibliográficas

- Dijk, V. (2000). *El discurso como interacción. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Montaño, L. (2003). Modernidad y cultura en los Estudios Organizacionales. Tres modelos analíticos. *Iztapalapa*, 55(2) 15-33.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM.



Universidad
Tecnológica
de Pereira