



SELLO EDITORIAL
CORUNIAMERICANA

REFLEXIONES INTERDISCIPLINARES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Compiladores

Vanessa Navarro Angarita

Adolfo Ceballos Vélez

José Gregorio Solórzano Movilla

Abril Isabel García Caro

REFLEXIONES INTERDISCIPLINARES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Autores Coordinadores:

Vanessa Navarro Angarita
Adolfo Ceballos Vélez
José Gregorio Solórzano Movilla
Abril Isabel García Caro

Autores:

Adolfo Ceballos Vélez
Abril Isabel García Caro
Rosely Rojas Rizzo
Andrea Carolina Acosta Sáenz
Melina Evelin Sifuentes Mena Da Silva
Jorge Ramírez Peñuela.

Libro resultado de investigación, realizado a partir del trabajo colaborativo entre grupos de investigación y el desarrollo de propuestas que contribuyen al fortalecimiento de los indicadores de generación de nuevo conocimiento en el área de Educación.

Reflexiones interdisciplinarias sobre prácticas educativas universitarias / Adolfo Ceballos Vélez ... [y otros cinco] ; compiladores Vanessa Navarro Angarita, Adolfo Caballo Velez -- Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2020.

152 p. ; 17x24cm.

ISBN: 978-958-5169-29-6

1. Formación pedagógica -- calidad educativa. 2. Práctica pedagógica. 3. Reinventar la educación -- Internacionalización. 4. Formación Neurodidáctica. 5. Portugués lengua extranjera -- Desafío en la enseñanza. -- Corporación Universitaria Americana. I. Ceballos Vélez, Adolfo. II. García Caro, Abril Isabel. III. Rojas Rizzo, Rosely. IV. Acosta Saenz, Andrea Carolina. V. Sifuentes Mena Da Silva, Melina Evelin. VI. Ramírez Peñuela, Jorge. Comp. I. Navarro Angarita, Vanessa. II. Ceballos Vélez, Adolfo. III. Solórzano Movilla, José Gregorio. IV. García Caro, Abril.
378.19 R332 2020 cd 21 ed.

Corporación Universitaria Americana-Sistema de Bibliotecas

Corporación Universitaria Americana©

Sello Editorial Coruniamericana©

ISBN: 978-958-5169-29-6

REFLEXIONES INTERDISCIPLINARES SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Compiladores:

© **Vanessa Navarro Angarita**, © **Adolfo Ceballos Vélez**, © **José Gregorio Solórzano Movilla**, © **Abril Isabel García Caro**

Autores:

© **Adolfo Ceballos Vélez**, © **Abril Isabel García Caro**, © **Rosely Rojas Rizzo**, © **Andrea Carolina Acosta Sáenz**, © **Melina Evelin Sifuentes Mena Da Silva**, © **Jorge Ramírez Peñuela**.

Presidente

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectora Nacional

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector Académico Nacional

MARIBEL YOLANDA MOLINA CORREA

Vicerrector de Investigación Nacional

ASTELIO DE JESÚS SILVERA SARMIENTO

Director Sello Editorial

JUAN CARLOS ROBLEDO FERNÁNDEZ

Sello Editorial Coruniamericana

selloeditorialcoruniamericana@coruniamericana.edu.co

Diagramación y portada: Kelly J. Isaacs González / Imagen: freepik.com

1a edición: 2020-12-28

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

- 6** Sinopsis
- 7** REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA
Adolfo Ceballos Vélez
- 26** LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA
Abril Isabel García Caro
- 48** REINVENTAR LA EDUCACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: ESTUDIO DE CASO FRANCÉS
Rosely Rojas Rizzo
- 71** JUEGO Y LÚDICA, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DESDE LA NEURODIDÁCTICA
Andrea Carolina Acosta Saenz
- 94** MEDIACIONES PEDAGÓGICAS EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE FORMACIÓN POR PROCESOS AUTORREGULATIVOS
Abril Isabel García Caro, Adolfo Ceballos Vélez
- 111** PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y LAS DIFICULTADES QUE PRESENTAN EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE
Melina Evelin Sifuentes Mena Da Silva
- 125** ENFOQUE CLIL EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE DOCENTES EN FORMACIÓN BILINGÜE
Jorge Ramírez Peñuela

Sinopsis

Compilación que recoge las experiencias pedagógicas más relevantes desarrolladas por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana, como parte del proceso interno de autoevaluación y mejora continua de la Entidad, que evidencia la aplicación del Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos -MFPA de los docentes en el desarrollo de sus clases.

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Adolfo Ceballos Vélez*

* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Líder del Semillero de Investigación Bilingüe –SIB de la Licenciatura de Educación Bilingüe de la Facultad. Docente de práctica pedagógica, autor de obras literarias y de reflexión educativa. aceballosv@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

Capítulo introductorio acerca de la necesidad del mejoramiento continuo en las prácticas pedagógicas y los procesos curriculares al interior de las Instituciones de Educación Superior –IES, como alternativa para lograr una mejor calidad educativa que redunde en el mejor desempeño, preparación y dimensión holística de los estudiantes. Así como su relación con el Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos que implementa la Corporación Universitaria Americana -MFPA; los principios en los cuales se basa, las metas que propone, y el uso de nuevas tecnologías (y de procesos tecnológicos) que contribuyan a la formación de profesionales para el siglo XXI. Lo cual plantea un cambio constitutivo en el quehacer educativo del docente, que conlleva a una constante actualización y compromiso para estar a la altura de los retos pedagógicos de la educación actual. Se recopilan las experiencias pedagógicas más relevantes desarrolladas por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana, como parte del proceso interno de autoevaluación de la Entidad, que evidencia la aplicación del Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos de los docentes en el desarrollo de sus clases.

Palabras clave: Formación, Procesos Autorregulativos, Corporación Universitaria Americana, mejora continua, calidad educativa.

1. Relación estratégica entre educación y sociedad

Ciertamente, la formación y el trabajo docente exigen el accionar de diversas competencias específicas y profesionales; por una parte, enseñar implica desplegar habilidades tales como el dominio de conocimientos, poner en práctica técnicas y procedimientos didácticos, analizar las circunstancias sociales y cotidianas que confluyen en los escenarios de aprendizaje, así como comprometerse en proyectos colectivos, utilizar rutinas y esquemas de acción contextualizados, reflexionar sobre sus propias prácticas, experimentar procesos de desarrollo personal, de evolución profesional y de estar en relación con los demás, comunicar, interactuar etc. (Paquay et al., 2010, p.226).

Por otra parte, la labor del maestro y su influencia en la vida de los estudiantes, requiere de él el apoyo y las condiciones necesarias para consolidar sus competencias profesionales, como actualizarse, investigar e innovar en su práctica docente cotidiana y, desde ahí, crear ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes adquieran los aprendizajes y desarrollen las competencias requeridas en el siglo XXI (MEN, 2015). Lo anterior, debido a que “enseñar” en el ámbito profesional, requiere de elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos, que refuercen la experiencia en el aula, produciendo procesos formativos sistémicos, efectivos y especializados que involucren análisis y estudios tanto teóricos como prácticos.

El maestro como «sujeto social y político» recibe en sus manos una gran responsabilidad (la formación de niños, niñas y adolescentes) que lo convierte no solo en agente laboral, sino también en actor principal en las dinámicas sociales y culturales de un país; y, por tanto, se concibe como factor de promoción en el mejoramiento de la calidad de vida y de desarrollo sostenible de dicha sociedad. Así, el maestro debe conocer a sus estudiantes, explorar y saber cómo éstos aprenden, promover en ellos el desarrollo personal; diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a los lineamientos curriculares; gestionar las clases y crear ambientes apropiados para gestar el aprendizaje significativo.

En cuanto a la evaluación formativa, se espera del maestro que aplique métodos de verificación y de desarrollo formativo que le permitan dar cuenta del progreso de los estudiantes en la aplicación de los conocimientos adquiridos y, con base en dichos resultados, retroalimentar el aprendizaje

mismo y su práctica pedagógica. En últimas, se espera del maestro que genere, innove —e incluso transforme— la cultura educativa; que promueva el respeto por la diversidad cultural, el diálogo como manera de resolver los conflictos y posibilitar la integración de los actores que intervienen en el llamado “acto educativo”; al tiempo que reflexiona sobre su propia práctica en un proceso de mejora continua que le brinda las herramientas para proyectar su quehacer pedagógico (MEN, 2015).

Es por ello que la relación estratégica entre educación y sociedad es de vital importancia para los gobiernos nacionales y regionales, pero también para las secretarías de educación locales y las entidades de educación, que, actualmente, se preocupan por generar procesos de seguimiento de las prácticas pedagógicas y sus efectos en los estudiantes, mediante la promoción de espacios para la revisión, discusión, reflexión y renovación de las prácticas educativas; a fin de encontrar puntos comunes, detectar debilidades y fortalecer en últimas el horizonte institucional.

Es así como la Corporación Universitaria Americana define los lineamientos que permiten desarrollar sus procesos institucionales y desarrollar sus funciones sustantivas con calidad y en una búsqueda permanente de la excelencia académica. Y, bajo esta premisa, define la Autoevaluación y Autorregulación como elementos fundamentales de su filosofía institucional.

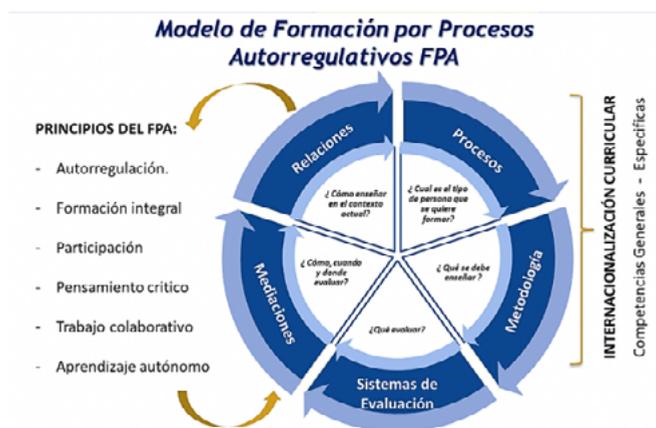
Por ello, la Universidad realiza la promoción de los procesos de enseñanza, basados en el Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos, adoptado por la Institución. Para lo cual se llevan a cabo varias actividades a fin de evidenciar la aplicación del modelo FPA (y su grado de apropiación). Entre ellas está la Primera Muestra de Experiencias Significativas de Aula, realizada el 24 y el 30 de junio; en la cual los docentes inscritos compartieron sus experiencias en la aplicación del Modelo, y el impacto del mismo en los estudiantes durante el desarrollo de sus clases. Los decanos de las diversas facultades participaron como jurados en el evento, valorando cada participación con una rúbrica preestablecida que tenía en cuenta factores como: Contenido, Organización, Exposición Originalidad, Relación textos y uso de gráficos.

Fruto de esas experiencias, es el siguiente documento, en el cual se han compilado las experiencias pedagógicas más relevantes, teniendo en cuenta los objetivos institucionales y el Modelo de Formación por

Procesos Autorregulativos aplicados en los procesos formativos.

Los docentes, desde sus diferentes áreas de conocimiento, han registrado el éxito de iniciativas que promueven los principios del modelo FPA de la Universidad: autorregulación, formación integral, participación, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo, según lo muestra el siguiente esquema:

Figura SEQ Figura 1* ARABIC 1.
Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos - MFPA



Nota. Elaboración Institucional para la comprensión y apropiación del Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos MFPA de la Corporación Universitaria Americana. CUA (2016).

De esta forma, los docentes de la Unidad seleccionaron las técnicas didácticas, entendidas como las secuencias integradas de procedimientos o actividades que tienen como propósito facilitar la adquisición, retención y uso de información o conocimiento por parte de los estudiantes (CUA, 2016); a fin de investigar, seleccionar y someter a prueba las más adecuadas de acuerdo a las variables que consideraron determinantes en sus ambientes de aprendizaje (fuesen estos presenciales o mediados por las TIC). Para lo cual tuvieron en cuenta los factores que confluyen en el acto educativo:

- “El estilo docente, cómo ejerce el docente la dirección y control del aprendizaje.

- Las tareas de aprendizaje y las tareas de enseñanza.
- Las expectativas que exigen más trabajo y de calidad a los estudiantes.
- La cooperación y responsabilidad de los estudiantes en las tareas académicas.
- La aceptación positiva de los estudiantes, afecto y no sarcasmos que inhiben el aprendizaje.
- La estructura establecida con respecto a la forma de aprender y a los valores y actitudes que orientan el comportamiento de los estudiantes.” (CUA, 2016, p. 22)

2. Aplicación de mediaciones pedagógicas

El propósito del Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos –MFPA es el de posibilitar la construcción del conocimiento como un proceso social y compartido en el que el cuerpo estudiantil participe desde el ámbito personal y social, comprendiendo al aprendizaje como un proceso interactivo, distribuido, reflexivo, crítico y contextual, que se da como resultado de la participación de los actores educativos en la construcción de conocimientos significativos (CUA, 2016). Por lo tanto, para la Corporación Universitaria Americana, el aprender se produce por medio de la participación en actividades sociales lideradas por el docente como guía para el aprendizaje, y que a su vez participa en su construcción conjuntamente con el estudiante.

Para lo cual, la Universidad establece los alcances de las mediaciones pedagógicas de los docentes y el propósito curricular de las técnicas didácticas seleccionadas por ellos. Estas mediaciones son asumidas por la Institución, de manera general, como el conjunto de acciones realizadas en el escenario educativo que representan secuencias integradas de procedimientos o actividades que seleccionan los docentes con el propósito de facilitar la adquisición, retención y uso de información o conocimiento.

Se espera que los docentes entiendan cómo aprenden los estudiantes y, en consecuencia, sepan cuál es la mejor manera de organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, qué técnicas y estrategias didácticas son las más

adecuadas para un contenido determinado, contexto o nivel educativo; y qué acciones motivarán de manera efectiva el desarrollo de un verdadero aprendizaje significativo.

Entre estas mediaciones, según la Corporación Universitaria Americana (2016) se desarrollan las siguientes:

a) Diálogo socrático para el desarrollo de pensamiento crítico

Proceso mediante el cual el docente hace una pregunta a un estudiante en particular, de tal manera que su respuesta genere una nueva pregunta, en un proceso que puede desarrollarse de forma sucesiva, que participe la participación de todos los estudiantes, centrando su atención en el tema estudiado. De esta forma, el docente desarrolla las estructuras mentales superiores de los estudiantes a través del cuestionamiento constante de sus respuestas. (p.22)

b) Método expositivo mixto

Este método resulta de la combinación estratégica entre la clase magistral y el estudio dirigido, en el que el docente, después de exponer el tema respectivo, presenta al grupo un resumen del mismo indicando las fuentes de estudio que le permitirá los estudiantes profundizar en el conocimiento adquirido; y, a continuación, les entregará un cuestionario con preguntas que deberán investigar para que sean expuestas y discutidas posteriormente en la clase.

La aplicación apropiada del método expositivo mixto,

“permite suplir los vacíos conceptuales de los estudiantes durante una clase magistral; propicia la organización, adecuación y profundización de la información registrada durante la exposición del docente; mejora las posibilidades del estudiante de escuchar, tomar apuntes, investigar y exponer; y afianza la adquisición de las competencias cognitivas a través del desarrollo de sus capacidades interpretativa, argumentativa y propositiva” (CUA, 2016, p.22)

c) Enseñanza Problemática

En ella, el docente diseña situaciones problemáticas extraídas del campo

específico de la asignatura, que permitan a los estudiantes comprender cómo se aplican los conocimientos adquiridos y así propiciar que adquieran la experiencia previa para hallar soluciones pertinentes a los problemas que enfrentan; procurando que dicha solución se transforme en un nuevo conocimiento para el desarrollo socioeconómico de la región y el país.

d) Estudio de casos

Consiste en proponer a los estudiantes el análisis de una situación real o ficticia, otorgándole la iniciativa al estudiante de resolverla, con base en el tema que se esté estudiado. El estudio de casos, permite aplicar conocimientos teóricos de la disciplina estudiada en situaciones reales; y permite —entre muchas otras ventajas— llevar al estudiante a alcanzar el dominio práctico de una disciplina o conjunto de disciplinas afines, y favorece la correlación con lo real y así «dar sentido de realidad» a la disciplina estudiada.

e) Proyectos aplicados

Esta estrategia surge como resultado de la aplicación apropiada de las metodologías de la enseñanza problémica y del estudio de casos. Consiste en llevar al estudiante, individualmente o en grupo a diseñar proyectos como propuesta de solución frente a una situación problemática, concreta, real y que requiere una solución práctica.

f) Formación investigativa

Concebida como una acción estratégica que coadyuva al crecimiento y desarrollo académico y profesional de los estudiantes. La formación investigativa como eje transversal del currículo, complementa de menara coherente la teoría disciplinar o interdisciplinar, con la cotidianidad del estudiante, sus experiencias y el contexto social.

g) Innovación en los ambientes de aprendizaje

La sociedad actual requiere que los docentes adquieran nuevos roles, los cuales trasciendan la representación de ser la única fuente de información vigente para los estudiantes.

El docente debe desempeñar el rol de facilitador del aprendizaje individual y grupal; además,

“ser un promotor de valores, ser un especialista en recursos de aprendizaje, un especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes; ser un experto en técnicas y estrategias didácticas que faciliten que los estudiantes indaguen y construyan el aprendizaje. Un docente que selecciona y diseña las formas de evaluar el aprendizaje e integra a los estudiantes en la evaluación del aprendizaje propio y del compañero” (CUA, 2016, pp. 22-24)

Los propósitos formativos y curriculares de la Corporación Universitaria Americana están encaminados a generar procesos de innovación del ejercicio educativo; motivando a los docentes a buscar nuevas formas para que los estudiantes, desde su autogestión del conocimiento, profundicen en los saberes adquiridos, buscando respuestas más allá del aula, reinterpretando el papel del docente en su mediación del conocimiento.

Lo anterior implica el uso de nuevas tecnologías, y de aplicar procesos tecnológicos que contribuyan a la formación de profesionales para el siglo XXI; lo cual plantea un cambio estructural en el quehacer educativo del docente que conlleva la inserción de las tecnologías en el ambiente de aprendizaje con sentido pedagógico, y la asimilación de los nuevos medios a las prácticas pedagógicas (CUA, 2016).

Al respecto, se ha extendido la exigencia hacia los docentes universitarios de incluir los recursos digitales en el desarrollo de sus procesos de formación, lo que ha llevado a las universidades a revisar sus ofertas educativas para contemplar planes y estructuras organizativas que incluyan y apliquen estas tecnologías (Ramírez & Casillas, 2014). Así, el desafío para las Instituciones de Educación Superior (IES) es que los docentes tengan la capacidad para diseñar estrategias didácticas que incluyan la aplicación tecnológica. Por ello, Universidades como la Corporación Universitaria Americana, ofrecen capacitaciones sobre el uso de TIC en el ejercicio docente, buscando innovar los procesos de enseñanza, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrecen estas mediaciones tecnológicas en las diversas áreas de conocimiento.

De esta forma, la Corporación Universitaria Americana contribuye al mejoramiento de la calidad educativa a través de la participación permanente del estudiante (y su capacidad de autogestión) para alcanzar los objetivos institucionales propuestos, mediante la aplicación de

estrategias pedagógicas que posibilitan en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual para la autoevaluación–valoración constante de los resultados de su propio proceso de formación (CUA, 2016, pp. 5-6).

El estudiante, por medio de un trabajo colaborativo con sus compañeros, el acompañamiento del docente y la asistencia de profesionales de diversas áreas, orientará los ajustes y acciones a fin de garantizar la formación de un ser humano competente e integral, con proyección social y empresarial, que liderará la construcción de una sociedad más incluyente, justa y equitativa, tal como lo establece la misión corporativa de la Universidad a la luz de la Constitución Política de Colombia y de la Ley 115 de 1994. (CUA, 2016, p.4)

3. La exigencia de una educación de calidad

Actualmente, los sistemas y procesos educativos son parte esencial de las sociedades contemporáneas que desean desarrollarse. En Latinoamérica, dicha preocupación se manifiesta en la inversión por parte de entidades públicas y privadas en proyectos de mejora de los procesos educativos. Así, los diversos gobiernos se esfuerzan por controlar de la manera más eficiente posible el uso de los recursos del estado en educación, y de utilizar procesos y sistemas de medición confiables que le permitan determinar el estado de estudiantes y docentes con respecto a los demás países de la región y, con ello, sustentar decisiones en materia educativa y curricular. Sobre esta base se establecen las primeras nociones de calidad educativa, y se dio inicio a una insaciable búsqueda por lograr educativos competitivos y eficientes.

A partir de la década de 1980, en los países latinoamericanos, la discusión sobre una educación de calidad empieza a ocupar un lugar preponderante en las agendas de políticas públicas y se constituye en punto central sobre el cual giran las reformas educativas. Permea distintos escenarios sociales y se anida en las agendas de organismos multilaterales, generando una serie de sinergias que impactan en las dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. La calidad de la educación se convierte en pieza estratégica para mostrar avances sociales en los procesos de globalización y transnacionalización (Vidal, 2007, p. 3).

La educación tiene la capacidad de impactar directamente en el

desarrollo económico de los países y, sobre todo en el mundo globalizado actual, de una feroz competencia comercial, el desarrollo de ciencia y la tecnología se hace cada vez más imperiosa. Para lograrlo, no basta con inyectar recursos y dotar a las entidades educativas, a fin de que produzcan ciencia; más allá de ello, se requiere de una planta docente comprometida, investigadora y profesional que genere los cambios estructurales que necesita una determinada sociedad para generar procesos de innovación y mejora de la calidad de vida. Pues requiere formar ciudadanos capaces de participar de manera inteligente en procesos políticos y democráticos que posibiliten una distribución equitativa de la riqueza y de la producción del conocimiento (Martínez-Rizo, 2018).

Lo anterior, ha llevado a que exista una preocupación cada vez más extendida por lograr procesos educativos de calidad, no solo a nivel gubernamental (de los ministerios y secretarías de educación), sino también de alcaldías y gobernaciones; así como al interior mismos de los centros de enseñanza, las escuelas y Universidades. A la vez, la sociedad se muestra cada vez más preocupada por lo que ocurre al interior de las instituciones de educación, y ahora participa activamente en los procesos de mejora, consciente de su importancia para el futuro de la sociedad en su conjunto.

Así, de la mano con la preocupación por la cobertura, la calidad de la educación se constituye en eje central de las discusiones pedagógicas sobre Educación en ámbitos diversos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas y los encuentros de pedagogía. Ocupa un lugar primordial en la agenda de políticas públicas y se manifiesta como uno de los propósitos de las acciones de planeación y ejecuciones estatales, que incluye procesos de reforma y cualificación del sistema educativo.

Mientras la cobertura se manifiesta de manera evidente en las políticas públicas, enmarcada en esquemas cuantificables, la «calidad», por otra parte, se muestra elusiva y difícil de verificar en términos globales. Como concepto, es difícil de captar de manera cuantitativa, y como atributo se expresa en una amplia gama de interpretaciones que plantean serios problemas metodológicos a expertos y pedagogos; algunos de los cuales, se empeñan en reducir la lectura de las prácticas educativas y el despliegue social de políticas institucionales, a ejercicios algorítmicos y fórmulas econométricas. La calidad educativa, comporta numerosos significados y

plantea un campo de reflexión amplio y polémico que pocas veces es tomado en cuenta a la hora de mediar decisiones políticas, definir programas, o valorar las prácticas al interior de las instituciones de educación (Vidal, 2007).

El imaginario colectivo no está exento de esta subjetividad al referirse a la calidad de la educación, revistiéndola de significados tan diversos que varían sobre el concepto particular que cada individuo tiene sobre lo que espera encontrar en una educación de calidad. En tal sentido, participa de una serie de caracterizaciones que la vinculan con productos acabados, secuencia de procesos y resultados deseados. Por ello, la calidad de la educación reúne a diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos hacia la educación; a la vez que, como discurso político y pedagógico, da lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad y la resignificación de dichas subjetividades.

Por ello, la calidad de la educación se asume como un fin en sí mismo. Y en virtud de las dinámicas que genera, ha terminado por dar como realidades ineludibles modelos educativos, que son la principal causa de debates y en los que se expresa la crisis de la institucionalidad educativa moderna, sometida a numerosos cuestionamientos y presiones por parte de diversos sectores de la sociedad.

Derivada de esta preocupación, las instituciones de educación superior se esfuerzan por ofrecer una educación de calidad, sometidas a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto de convertirlas en una prioridad estratégica con metas pedagógicas que apuntan a un mejoramiento continuo de los procesos internos; por ello, las IES definen una enseñanza de calidad, como aquella que logra alcanzar los objetivos propios de una enseñanza establecida para un determinado nivel, que se distinguen por buscar que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y profundo, de la mano con la creatividad y el desarrollo de habilidades cognoscitivas complejas.

Las IES buscan un cambio profundo en las formas de enseñar, para ayudar a los estudiantes a comprender los fenómenos de la misma manera como lo hacen los expertos en cada disciplina. De ahí la preocupación de las universidades por mejorar sus formas de enseñanza; desarrollando procesos de mejora continua, de reinventarse valorando a la vez la enseñanza y la investigación (Cid et al., 2009).

4. Práctica docente y experiencias significativas

No puede negarse el contexto donde el docente efectúa su actividad: las universidades están sometidas a múltiples presiones: el financiamiento en contraposición con los resultados obtenidos, metas de cobertura, cumplimiento de propósitos misionales, utilización eficiente de sus recursos, entre otros. Así como la oferta académica para una creciente población estudiantil, de diferentes condiciones socioculturales y económicas, y lidiar con la creciente escases recursos. En una dinámica que abarca a numerosas entidades de educación superior en Latinoamérica y el mundo, que buscan nuevas formas de crear y utilizar la producción del conocimiento (Guzmán, 2011).

Las grandes tendencias mundiales proponen que, para impulsar el desarrollo social, los procesos curriculares de la educación superior deben considerar los siguientes aspectos:

- Cualificación permanente del currículo.
- Articulación entre los procesos formativos y las demandas de la sociedad actual.
- Atención, desde la universidad, a los retos de la sociedad contemporánea, que permita su vigencia a través de su contribución al desarrollo social sostenible.
- Valoración y promoción de la diversidad cultural.
- Análisis de los escenarios de desempeño laboral.
- Promoción de procesos de ciencia e innovación.
- Asumir la sostenibilidad ambiental como valor universal.
- Definición de competencias y aptitudes en la formación de los estudiantes, en el marco de una sociedad cada vez más exigente, globalizada y competitiva.

Lo anterior muestra la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior se articulen en el progreso de las comunidades y las dinámicas de

cambios sociales, como estrategia para atender a la pertinencia académica y social de su currículo. En este sentido, se requiere que las IES asuman un papel dinámico y comprometido, para atender a cada una de sus funciones centrales relacionadas con el desarrollo social de la comunidad estudiantil; tales como:

- Ajustarse a las tendencias internacionales, pero respetando las particularidades de cada proyecto formativo.
- Proveer una formación profesional sólida, que permita a estudiantes y egresados participar de manera eficaz, responsable y autónoma, en la vida social y cultural de su comunidad.
- Fortalecer la dimensión ética para el desarrollo económico equitativo de los ciudadanos.
- Aumentar los niveles de exigencia y calidad en los procesos de formación.
- Ajustar los indicadores de calidad de los procesos educativos según los niveles nacionales e internacionales.

La incorporación en el sistema de estos y otros elementos, determinan los cambios actuales relacionados con los propósitos educativos; antes, se buscaba una titulación para el ejercicio de funciones profesionales, ahora se asume como premisa la educación holística, que promueva el desarrollo de aptitudes, habilidades, valores y destrezas en permanente construcción, para generar ciudadanos y profesionales con alto sentido humano, preparados para resolver eficientemente problemas de su entorno laboral, personal y social (Escorcía, et al., 2007).

Esta necesidad se refleja en las decisiones tomadas por las instituciones Universitarias de ofrecer nuevos programas en respuesta a las exigencias educativas derivadas de dichas transformaciones; así como de un acervo investigativo actualizado, que ha significado el direccionamiento de la formación universitaria en tres aspectos: i) aportar a la producción de conocimiento nuevo a partir del desarrollo investigativo; esto es, abrirse paso en la sociedad del conocimiento. ii) Promover procesos de innovación institucional, para ser más competitivas; y iii) la apertura de programas especializados en el marco de la globalización de nuevas áreas

de conocimiento, como la biotecnología y las ingenierías, entre otras (Orozco, et al., 2009).

En este contexto, al profesor de educación superior se le exige mejorar e innovar en su preparación y acción docente, sobre todo en lo que atañe a la didáctica. Actualmente, el profesor universitario es considerado un profesional del conocimiento, con el mismo nivel y demanda de las grandes corporaciones. Exigencia que abarca la aplicación de distintas estrategias y herramientas didácticas en el diseño y aplicación de clases en ambientes aptos para el aprendizaje, con un dominio amplio de su quehacer pedagógico que trascienda la especificidad de la cátedra o tema que desarrolla con sus estudiantes.

En la presente publicación, se recopilan las experiencias pedagógicas más relevantes de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, como evidencia de la aplicación del Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos en el desarrollo de las clases. Con ello, la Corporación Universitaria Americana fortalece su proceso interno de autoevaluación, caracterizado por elementos de carácter participativo, autocrítico, reflexivo, propositivo, científico, transparente y periódico; en busca del mejoramiento continuo.

En tal sentido, se concibe la autoevaluación como un proceso formativo que permite conocer las debilidades, fortalezas y necesidades de mejoramiento de los actores involucrados. Autores como Hernández et al. (2005) conceden un papel preponderante a la autoevaluación al interior de las Instituciones de Educación Superior, que contribuye a evaluar el nivel de calidad de los procesos formativos. Por ello, el proceso de autoevaluación exige la formulación de juicios, análisis y argumentos para dar cuenta del grado en que se ajustan las prácticas docentes con los criterios de calidad establecidos por la Corporación Universitaria Americana y su Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos –MFPA, determinando cuáles son y en qué grado se alcanzan las metas y propósitos institucionales. Lo cual pone de manifiesta la importancia que tiene para la Universidad Americana la autoevaluación dentro de su proceso de evaluación de la calidad como proceso indispensable para la acreditación y la mejora continua.

Asimismo, la Corporación Universitaria Americana asume su compromiso institucional en torno al papel de la educación superior y los

componentes críticos que pueden contribuir a la solución a las grandes contradicciones y desigualdades de los países latinoamericanos, en el que se desarrollan actualmente las IES de América Latina, como forma de contribuir al crecimiento económico y el mejoramiento social de los países de la región, que demanda de este tipo de entidades desarrollar acciones que impacten directamente en dichos factores. Lo que ha llevado a las IES a replantear su rol como gestores de mejoramiento social en medio de grandes desafíos políticos, económicos y sociales; lo que, a su vez, origina mayores procesos de autoevaluación y mejora de la calidad, cuyos resultados deben ser cuantificables y generadores de beneficios para la sociedad.

Dichas acciones deben priorizar el liderazgo social para la generación del conocimiento que resuelva además de los objetivos planteados sobre este ámbito, otros de relevancia y concordantes, como son la seguridad alimentaria, la gestión sostenible, el cambio climático, la búsqueda de nuevas energías renovables, la salud pública y el diálogo intercultural, entre otros.

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, celebrada en Colombia (CRES) en el 2008, se señalan otros retos, tales como:

- Formar personas, ciudadanos y profesionales integralmente, competentes y en función de las demandas de la sociedad.
- Diversificar la oferta académica en el posgrado y fortalecer su nexo con la investigación.
- Desarrollar una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender.
- Fortalecer las relaciones extensionistas con el entorno a través del diseño de un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, la producción y transferencia del valor social de los conocimientos y el trabajo conjunto con las comunidades.

Además de la necesidad de formular políticas innovadoras y sustentables para enfrentar los retos de la región, que refuercen el

cumplimiento de la misión social de las IES latinoamericanas. Aspecto que expresa dicha Declaración de la siguiente manera:

Esas políticas deben apuntar al horizonte de una educación superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e Instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CRES, 2008, pp. 1-2).

Para la Corporación Universitaria Americana, no basta que la educación sea más pertinente y de mayor calidad, sino que ambos componentes deben actuar de mancomunadamente, ya que la preocupación por la calidad hace parte de sus propósitos institucionales. Es decir, la universidad ha de ser evaluada por la calidad con que egresan sus estudiantes y la forma en que éstos han sido preparados por ella para desenvolverse de manera eficiente y efectiva, en las diversas áreas de aprendizaje; donde la formación de los graduados implique la búsqueda de nuevos conocimientos y un alto sentido de responsabilidad para poner la formación profesional al servicio del desarrollo social de su comunidad (Almuiñas y Galarza, 2014).

Referencias

- Almuiñas, J. y Galarza, J. (2014). La dirección estratégica y su contribución al mejoramiento de la calidad en las Instituciones de Educación Superior, Dirección estratégica y calidad en la educación superior: potencialidades para su desarrollo, pp. 61-62, México, Universidad Juárez del Estado de Durango, Facultad de Economía, Contaduría y Administración, Editorial UJED, octubre.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2009), Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Relieve*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.
- Corporación Universitaria Americana (2016). Acuerdo N°. 014 - 045: Modelo Pedagógico. Formación por Procesos Autorregulativos. Barranquilla, Colombia.
- CRES (2008): Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2017-07-09). CRES (2008): «Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe», (2017-07-09). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_declaracion.pdf
- Escorcía, R., Gutiérrez, A. y Henríquez Algarín Hermes de J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Revista Educación y Educadores*, 2007, Volumen 10, Número 1, pp. 63-77 En: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/677/761>
- Guzmán, C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspeal2.pdf>
- Hernández et al. (2005). Efectos de los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión universitaria. En A. Castro (Presidencia), Simposio internacional: de la evaluación y acreditación al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Simposio dirigido por la Universidad Nacional de Costa Rica.
- López, J., González, E., & López, R. (2018). Formación y uso de TIC en educación superior: opiniones del profesorado. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 33-59. Epub 07 de septiembre de 2020. En: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2557>.

- Martínez-Rizo, Felipe (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes* 2018, 20(2), 17-27. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01>.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Programa de Formación de Docentes y Directivos. Bogotá Colombia.
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.htm>.
- Paquay, Leopold, Perrenoud, Philippe, Altet, M. Marguerite y Charlier, Evelyne. (2010). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias México: FCE.
- Ramírez, A., & Casillas, M. A. (2014). Háblame de TIC. Tecnología Digital en Educación Superior. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Sánchez, G., y Jara, X. (2015). Visión del "Trabajo Docente", de Profesores en Formación, a Partir del Uso de Incidentes Críticos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 294-315. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300294&lng=en&tlng=es.
- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), Madrid: OEI,

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA*

Abril Isabel García Caro*

* Capítulo de libro resultado de una investigación. Producto Colaborativo del Semillero de investigación Infantil SEINEDIN y del Semillero de investigación Bilingüe (PRACTINNOVA) de la Corporación Universitaria Americana.

** Magister en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil y Bilingüe, Líder de semilleros de investigación (Practinnova – Seinedin) y Líder de proyección social. Docente autora de textos escolares. Email: acar@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas se definen como las acciones que el docente ejecuta, para permitir el acceso a la formación integral del estudiante, estas acciones van encaminadas a evaluar los procesos cognitivos y a relacionarse con la comunidad educativa. El modelo pedagógico Autorregulativo conjuga la unión sinérgica de múltiples estrategias académicas que conllevan al crecimiento de facultades para dirigir su propio proceso y lograr el afianzamiento de estas características profesionales, que requieren los procesos metacognitivos que profundicen el pensamiento y el conocimiento de las habilidades mentales.

De acuerdo a la modalidad (presencial, virtual) el docente buscará, de forma constante, desde un tema específico que sus estudiantes participen en un diálogo socrático a través de una serie de preguntas con el objeto de generar información y lograr desarrollar un pensamiento crítico en pro de los dominios de las competencias básicas.

Cabe destacar que las prácticas pedagógicas son importantes en el proceso docente ya que permiten centrar su focalización en los saberes disciplinares, pedagógicos y académicos, los cuales en si se relacionan desde los siguientes interrogantes: ¿qué sé? ¿Cómo comunico lo que sé? ¿Cómo me transformo con lo que sé?

Palabras Clave: Prácticas Pedagógicas, estudiantes, docentes.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas se definen como las acciones que el docente ejecuta para permitir el acceso a la formación integral del estudiante; estas acciones van encaminadas a evaluar los procesos cognitivos y a relacionarse con la comunidad educativa. Entre estas, se encuentran: lo disciplinar, la instrucción, la interacción, las vivencias y los pensamientos desarrollados en el contexto. Las mismas requieren la utilización de la didáctica, pues el saber ser y hacer disciplinar, parten del abordaje del estudiante en cuanto a los procesos de pensamiento, madurez, y desarrollo. Por ello, el docente debe encaminarse en la solución e situaciones, motivaciones y de iniciativas de interacción que conlleven a la aplicación de lo teórico- práctico.

Según Zaccagnini (2008):

“ [...] Las prácticas pedagógicas se definen como la producción de conocimientos entre sujetos, a través de la mediación donde existe un sujeto pedagógico y un educando, los cuales hacen énfasis en la pedagogía. El sujeto pedagógico es entendido como una persona que escoge la institución para llevar a cabo el conocimiento en materia sociocultural, el cual articula con el educador los saberes y la participación de las pedagogías”. (p. 1).

Por lo anterior establecemos que la calidad de las prácticas pedagógicas a nivel mundial. Autores como Chevallard (1998), hacen referencia a la práctica pedagógica como la capacidad que tiene el docente para transformar el saber que posee —a manera de enseñanza—, donde el docente aporta todos los conocimientos que le permitirán a los estudiantes apropiarse de él. De acuerdo con Brunner (2000), el cual expone que, “las prácticas pedagógicas implican reflexionar e investigar sobre sus propias experiencias para que puedan ser adaptadas de acuerdo con la concepción del aprendiz considerándolas como una forma de desarrollo de pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Lo cual hace referencia a la elección de las prácticas pedagógicas y a la aplicación en el ámbito educativo en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, contribuyendo al mejoramiento del conocimiento de los estudiantes. En América Latina, estudios como el de Vanegas y Fuentalva (2019), mencionan:

“[...] el progreso de la identidad profesional, busca el análisis de la práctica pedagógica como el centro para la formación inicial y permanente de los docentes desde los procesos reflexivos y analíticos que busquen dar respuesta a soluciones y situaciones que preocupan al docente desde su identidad profesional la cual debe formada y cualificada en el desarrollo de las prácticas pedagógicas partiendo de su identificación, la identización y la identidad desde el ser maestro en formación.” (p.115)

En este orden de ideas, de acuerdo con Hirmas (2014), las prácticas pedagógicas construyen un ambiente de aprendizaje predilecto para el estudio y desarrollo de los procesos reflexivos y analíticos en el desarrollo de las prácticas educativas desde de los actores principales que participan en ellas como lo son: el maestro en formación, el maestro orientador y el maestro titular.

En Colombia, desde el año 1987, surge la investigación de Zuluaga (1987), surge un trabajo que retoma los análisis sobre el maestro, la institución educativa y la formación del saber pedagógico en Colombia, refiriéndonos a la historia de la pedagogía como objeto del saber. Esta obra comprende la segunda etapa del proyecto “Hacia una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia”. Es un alto en el camino para evaluar y refinar no solo la metodología puesta a prueba en este proyecto, sino también las conceptualizaciones sobre la pedagogía. El autor plantea que el propósito fundamental es rescatar la práctica pedagógica, analizando la misma como disciplina en formación. Por ello, en su discurso menciona:

“[...] pues al abordar el análisis de un discurso y de su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad de análisis), la delimitación del sujeto de saber (el maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto del saber cómo al saber mismo” (Zuluaga, 1987, p. 24).

Lo anterior, permite evidenciar el propósito de las prácticas pedagógicas de aportar ideas para establecer las condiciones sobre las cuales se apropian los saberes en el acto educativo. No es una noción metodológica que se explique por sí misma, sino que está en relación con otras nociones metodológicas creadas durante el trabajo de historiar la práctica pedagógica en Colombia.

De ahí que:

“[...] Las practicas pedagógicas hacen referencia a las particularidades, de tal manera que la cultura se apropie de los saberes, la forma en la cual las instituciones se organizan y la manera en la cual las personas acceden a la conciencia” (Zuluaga, 1987, p. 24).

Al respecto, es necesario mencionar cómo se comportan las prácticas pedagógicas en la educación superior, sabiendo que la Universidad en el siglo XXI presenta innovaciones pedagógicas y educativas que contribuyen al futuro de la sociedad. Así, la educación superior tiene como pilar fundamental proveer saberes, haceres y competencias socioemocionales que demuestren posteriormente como futuros profesionales para asumir responsablemente las tareas de la participación social, los provea de un aprendizaje autotélico, y brindar la flexibilidad apropiada para que el futuro profesional se adapte a un mundo en permanente transformación.

Por ello, Basto (2011), menciona que el docente, desde el saber ser, se consolida como la figura de formación, reflexionando sobre la práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla, obtenida a través de un conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, desarrollados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético.

En la educación superior se deben asumir dos aspectos claves: i) la formación basada en competencias; en la que se asume que las competencias no se desarrollan, sino que se movilizan, para lo cual las prácticas pedagógicas deben contribuir al fomento de un ambiente pedagógico adecuado. ii) Migrar desde la concepción de estudiantes, a la de «profesional en formación». Es decir, formar a pares a quienes solo les falta tiempo y experiencia para transformarse en profesionales, teniendo en cuenta el respeto hacia el otro (Ayala et al., 2007).

Si se mira la normativa sobre las prácticas pedagógicas, desde la Constitución de 1991, Colombia replanteó el concepto de educación en los diferentes ámbitos que abarca. Así mismo, desde los fines y el nuevo rol que deben asumir los actores del proceso educativo en donde la Ley General de Educación de 1994 en donde el propósito de formación de los educadores se da desde: “Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (Ley General de Educación 115, artículo 109).

Desde el punto de vista regional, son muchos los docentes de las universidades que toman en cuenta las prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de los conocimientos de los estudiantes. Esto permite afianzar la educación para formar profesionales comprometidos con la sociedad.

Una de las Instituciones de Educación Superior que cuenta con un Modelo Pedagógico integrador y que promueve el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante es la Corporación Universitaria Americana, Institución que nace con el siglo XXI, que ha desarrollado un proyecto educativo sistémico, constructivista, donde se privilegia lo inter y lo transdisciplinar en la formación de los educandos. A través de un Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos (FPA).

El propósito de este modelo es posibilitar la formación integral y la actualización permanente del currículo, teniendo en cuenta la realidad social, los procesos de internacionalización y una estrecha conexión con el medio, la Empresa y la sociedad. También procura la formación crítica, con una amplia utilización de las TIC, en un sentido de desarrollo y actualización permanente de los educandos, y no solo como una mediación educativa.

El modelo pedagógico FPA conjuga la unión sinérgica de múltiples estrategias académicas que conllevan al proceso de aprendizaje de las competencias de los estudiantes para dirigir su propio proceso formativo. Para lograr el afianzamiento de estas características profesionales se requiere para el fortalecimiento de las capacidades superiores y destrezas de pensamiento superior que conlleven a superiores como el análisis, la interpretación y el razonamiento crítico y al aprender a aprender, entre otras, que proyecten la capacidad de aprender por si mismo y la autorregulación permanente del estudiante de su propio proceso educativo.

Lo anterior, permite describir las prácticas pedagógicas que aplican los docentes en la Corporación Universitaria Americana para el aprendizaje de los educandos.

¿Por qué son importantes las prácticas pedagógicas ?

La importancia de las prácticas pedagógicas en la educación superior

comprende una serie de estrategias y conocimientos que el docente debe aplicar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, dentro de las prácticas pedagógicas existen una serie de competencias que el docente puede aplicar para establecer sus conocimientos dentro de los Programas que dicta la Corporación Universitaria Americana, entre estos componentes se tienen: Saber (Conocimiento), representado por la aprehensión del conocimiento, desarrollar la capacidad para la reflexión crítica; como acceder a la teoría del conocimiento transferible para la sociedad; Aprender a aprender y aprendizaje sistemático durante el recorrido de vida.

Saber Hacer (Habilidades), basado en aplicar las habilidades y destrezas a partir al servicio de su observatorio laboral y como persona; Aplicar y adaptar en los diferentes procesos el conocimiento adquirido en la formación de especialista en gerencia tributaria; planeación y seguimiento a las actividades. Convivir (Actitud): Encontrar soluciones; conciliar acuerdos, generar objetivos comunes; respetar y escuchar; Trabajo colaborativo. Saber, saber ser (programas y valores): Identidad, autoestima, ética, compromiso, asertividad, emprendimiento.

Atendiendo a estas competencias la pertinencia de las prácticas pedagógicas radica en que el docente debe llevar a cabo acciones tales como: la enseñanza, la comunicación, la socialización de experiencias significativas, que conlleven a reflexionar desde la cotidianidad y desde las necesidades particulares de cada individuo, el hecho de evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa en general.

Las diferentes apreciaciones expuestas de las prácticas pedagógicas, conducen a reflexionar en torno al rol docente, el saber pedagógico y didáctico en su relación con la sociedad del conocimiento y con la responsabilidad ética. La práctica docente representa pues un reto intelectual de gran envergadura y una responsabilidad humana y social de la mayor trascendencia en la generación actual de forma equitativa que contribuya al desarrollo y crecimiento del país.

1. Modelo Pedagógico aplicado en la Corporación Universitaria Americana

Teniendo en cuenta que la autorregulación es un "proceso formando

por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000), el estudiante de la Corporación Universitaria Americana, con la colaboración de sus compañeros, la guía del docente, y la asistencia institucional, que guiaran la retroalimentación para el fortalecimiento en la formación de un ser humano integral con el fin de lograr un desenvolvimiento a nivel social y laboral.

La teoría constructivista, que hace parte del conjunto de las teorías que sustentan los lineamientos del modelo pedagógico y que tiene como sus principales exponentes a: Jean Piaget: con su Teoría del Desarrollo Cognitivo, Ernest Van Glasersfeld con la teoría del Conocimiento Activo, Noam Chomsky con su Teoría Innatista, Jerome Bruner y el Aprendizaje por descubrimiento y David Ausubel con la Psicología Cognitiva.

Es importante reflexionar sobre los aportes que el constructivismo humano nos implica desde el pensar, sentir y actuar los cuales responde a la concepción cognitiva del aprendizaje integradas a la construcción de un aprendizaje significativo.

La FPA debe abordar la educación desde la perspectiva de la

formación integral, teniendo en cuenta que, el ser humano es afectivo, cognitivo y práctico. En tal sentido, desarrolla y aplica las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la adquisición de competencias actitudinales, cognitivas y procedimentales desde los diferentes escenarios y competencias académicas, con el propósito de impulsar respectivamente los elementos del saber-saber, el saber-hacer y el deber ser, como un propósito en el Proyecto Educativo Institucional.

Para garantizar la eficacia de la FPA se aplican métodos, técnicas, metodologías y actividades que conlleven al procesamiento de la información y del conocimiento en el estudiante y a la experiencia del docente en su enseñanza y en el goce del transmitir el conocimiento; para esto el docente debe motivar al estudiante y dar a conocer los propósitos del aprendizaje en la asignatura, su objeto de estudio y la importancia del dominio de los saberes específicos en el desarrollo profesional.

El docente desde la modalidad implementada motivará la comprensión

del estudiante desde sus participaciones en el desarrollo de las clases, desde el mismo momento en que es invitado a dialogar cooperativamente y argumentativamente entre los participantes a través de preguntas cuyas respuestas generan nuevas preguntas que conlleven a interiorización crítica del conocimiento y al desarrollo de las competencias básicas. El uso de Foros y otras herramientas de comunicación asíncronas deberán ser permanentemente desarrollados y supervisados por los profesores, que se convierte en un guía y acompañante activo del proceso de aprendizaje.

2. Mediaciones de las Prácticas Pedagógicas en la Corporación Universitaria Americana

Se entiende como mediación pedagógica al despliegue de las acciones organizadas con el objetivo de promover facilitar los procesos de aprendizaje para beneficio de los participantes en el proceso de aprendizaje (Molina, 2012).

Todo lo anterior permite retomar la importancia de la mediación pedagógica y su relación con el modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Americana sobre la enseñanza donde se destaca que “los proyectos de la educación moderna se encaminan a dar una particular atención a los materiales que pueden ser más relevantes para mejorar el desarrollo de los estudiantes respecto al pensamiento y otros procesos mentales superiores, como son la toma de decisiones, la metacognición, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la comunicación con razonamiento”. (López, 2000).

Según Avalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica se concibe como:

“[...] el sistema central donde se articulan las actividades curriculares de la formación docente, basados en la teoría y la práctica, aplicando acciones para organizar la clase, preparar materiales y poner a disposición los recursos que se utilizan para la enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se entiende como una etapa de superación de pruebas ya que a medida que se va avanzando se van adquiriendo experiencias a partir de las acciones, donde el docente aplica sus capacidades para el proceso de formación.”

Lo anterior permite mencionar a criterio propio que la postura del autor se basa en la práctica pedagógica, como un lugar donde se convocan

diferentes modelos educativos, integrando el quehacer disciplinar, para que la práctica docente sea objetiva y reflexionada hacia la calidad de la educación que se le brinda al estudiante, teniendo como base los principios pedagógicos que son fundamentales para este proceso.

En el mismo orden de ideas, Zambrano (2000), menciona que:

“[...] Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, de manera pertinente y relevante, de acuerdo con el proceso de formación que permita adquirir habilidades en el desarrollo del ser humano, obteniendo valores que sean de provecho para que el estudiante no se aproxime al fracaso” (p.119).

Esto se refleja en ocasiones cuando los estudiantes se sienten desmotivados debido a que no son escuchados y los docentes no cuentan con el tiempo suficiente para escucharlos. Por lo cual no son tomados en cuenta y las calificaciones son bajas, esto hace que el estudiante se desmotive y en ocasiones piense hasta abandonar la carrera que cursa.

2.1. Enseñanza reflexiva

La enseñanza reflexiva puede ser conceptualizada como un enfoque pedagógico que, según Pennington (citado por Farrell, 2003), busca mejorar los procesos y resultados dentro del aula de clase, como también contribuir a la formación de docentes y aprendices motivados y seguros de sí mismos. Este enfoque tiene como piedra angular el concepto de “pensamiento reflexivo” propuesto por Dewey, que corresponde “al examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1909, p. 9). Este pedagogo argumenta que el pensamiento reflexivo involucra dos subprocesos: uno es un estado de perplejidad, vacilación o duda; el otro es el acto de búsqueda o de investigación para encontrar algún material que esclarezca o disipe la perplejidad.

Uno de los contextos propicios para empoderar a los docentes en formación como profesionales reflexivos es la práctica pedagógica. Justamente Insuasty y Zambrano (2011), citando a Freeman, establecen que durante la experiencia de la práctica docente se espera que el docente en formación desarrolle la capacidad de tomar sus propias decisiones

informadas acerca del proceso de enseñanza y evaluar el impacto de esas decisiones tanto en su propia formación como en el aprendizaje de sus estudiantes. En igual sentido, Chacón (2006) alude a la importancia de la práctica pedagógica, mencionando que:

[...] constituyen espacios para la formación mediante la interacción con las instituciones educativas, basado en la teoría para llevarlo a la práctica formando una cultura de investigación, reflexión y transformación de personas comprometidas con la educación (p. 206).

En el mismo orden de ideas, Cid, Domínguez y Raposo sugieren que:

[...] los objetivos más resaltantes son lo que se desarrollan en la práctica docente, permitiendo al estudiante adquirir conocimientos en investigación y reflexión para construir su conocimiento profesional, valorando las vivencias para identificar las problemáticas con el fin de tomar decisiones para resolverlas” (Citado por Pérez, Benarroch, Jiménez, Smith, y Rojas, 2006, p. 35).

Todos estos autores anteriormente mencionados guardan relación con el tema de estudio debido a que la enseñanza reflexiva debe ser un componente de las prácticas pedagógicas, donde el docente aporte sus conocimientos como profesional, de tal manera que pueda satisfacer las necesidades del estudiante, para lograr de esta manera que se integre a las actividades que se imparten en la institución.

2.2. Investigación educativa

La investigación educativa surge de los nuevos paradigmas y enfoques que se presentan en el campo educativo, son diferentes los autores que manifiestan su punto de vista sobre el término. Uno de ellos es Muñoz, Quintero y Munevar (2001), quienes mencionan que la investigación se ha llevado a cabo en el siglo XXI como un centro de conocimientos. Es por ello que la investigación en la educación se ha determinado como una viabilidad para mejorar la labor docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por ello, que se convierte la investigación educativa como un reto para buscar formar docentes investigadores, ya que las herramientas que ayudan al maestro a desarrollarse es mediante las actividades pedagógicas, a través del acto reflexivo y los planes de acción. Es así como Travers

(citado por Ary, Jacobs y Sorensen, 2010), menciona que la importancia de la investigación educativa adquiere información necesaria y confiable en el proceso educativo. Por su parte, Restrepo (s/f), tiene una definición clara del tema, como aquella investigación que busca establecer el quehacer pedagógico, mejorando el proceso educativo con respecto al currículo, los métodos de enseñanza y otros elementos como medios y materiales, comunicación, procesos de interacción, organización y clima de la clase.

En este orden Calvo (2002), menciona que en el aula es donde el docente establece relaciones con los estudiantes y encuentra los problemas de manera tal que puedan establecer estrategias de intervención a través de diferentes actividades partiendo de la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Existen diferentes enfoques y metodologías en la que se desarrolla la investigación educativa, contribuyendo al análisis, la comprensión y el mejoramiento de las realidades que se focalizan en el proceso de estudio. Dentro de estas realidades se encuentran: investigación descriptiva, etnográfica, investigación acción, entre otras.

2.3. Competencias investigativas

Según Muñoz, Quintero y Munévar (2001) las competencias investigativas se establecen en la medida como los docentes pueden abordar su experiencia en la práctica de manera oportuna para buscar soluciones a las falencias que se presenten en su entorno educativo. Esto conlleva a establecer diferentes competencias, donde se establecen los siguientes objetivos:

- “Implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador.
- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares.
- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos.

- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.
- Comprender el significado, la importancia y las Atendiendo a lo anterior, es necesario que el docente investigador aplique una serie de competencias que son importantes dentro de las prácticas pedagógicas.
- Perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, tex-tos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela”. (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, pp. 15-16).

a) Competencias para preguntar

Para Castillo (2011), es necesario desarrollar ciertas habilidades para establecer preguntas ya sean de manera cualitativa como la lógica del descubrimiento o en todo caso cuantitativas como la lógica de verificación.

b) Competencias observacionales

En relación a las competencias observacionales Barlett (1994), menciona que es importante la comprensión y el cuestionamiento dentro de las clases. A su vez, Castillo (2011), manifiesta que las competencias observacionales constituyen la habilidad en la cual el investigador es capaz de aplicar un proceso de observación de tal manera que sus puntos de vista sean más selectivos a la hora de generar el proceso.

c) Competencias reflexivas

Ramírez y Bravo (citados por Ollarves y Salguero, 2009), mencionan que las competencias reflexivas abordan el conocimiento aplicando un proceso de reflexión en la practicas profesionales, adquiriendo un aprendizaje como un medio de establecimiento para llevar a cabo la investigación.

d) Competencias propositivas

En este orden de ideas, Luque, Quintero y Villalobos (2012), definen

las competencias propositivas como aquellas en la cual la observación mantiene un valor estratégico en la formación universitaria.

e) Competencias tecnológicas

Para Montoya (2006), estas competencias se basan en los desempeños y el comportamiento de carácter técnico, procesos tecnológicos y las funciones productivas específicas.

f) Competencias interpersonales

Las competencias interpersonales se definen como la capacidad de relación entre los individuos participantes en el proceso, los cuales presentan un alto grado de motivación de acuerdo con los métodos democráticos y participativos de acuerdo al tipo de liderazgo.

g) Competencias cognitivas

Las competencias investigativas cognitivas son aquellas competencias para comprender, conocer, analizar, comparar y evaluar las diferentes teorías a través de una metodología que se relacione con el trabajo y las características, ayudando a los docentes a desarrollar y afrontar las falencias existentes en el lugar de trabajo, para luego resolverlas de la manera más viable.

h) Competencias procedimentales

Según Castillo (2011), las competencias procedimentales se basan en las condiciones y las destrezas del investigador en cuanto a las técnicas empleadas para el desarrollo de la investigación. Por tanto, se definen como el conjunto de habilidades necesarias para desarrollar las funciones y actividades inherentes al cargo de una manera eficaz.

i) Competencias analíticas

Es el conjunto de competencias que Ramírez y Bravo (citados por Ollarves y Salguero, 2009), definen como la capacidad de comprensión de los datos cualitativos a través de las categorías estableciendo resultados sobre la información recolectada.

j) Competencias comunicativas

Las competencias comunicativas, según Balbo (2008), se comportan como a aquellas mediante las cuales se generan y difunden los conocimientos surgidas a través de la investigación, de manera oral o escrita, estableciendo un orden lógico y conocimientos a difundir.

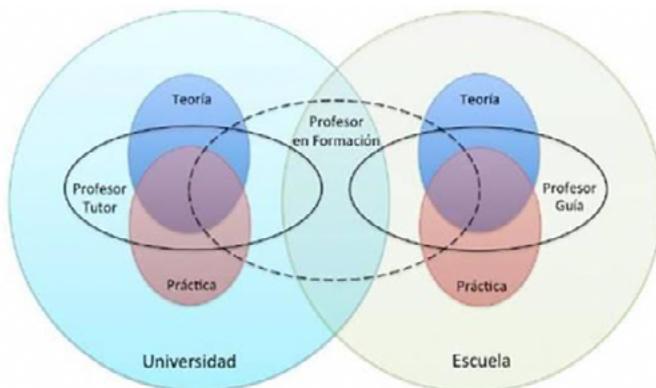
Las competencias desarrolladas anteriormente se consideran importantes dentro de la institución universitaria, estableciendo programas de formación, atendiendo a las capacidades de los docentes quienes en su proceso de formación establecen funciones de investigador ante las diversas situaciones que se presentan, orientando a los estudiantes en las asignaturas correspondientes, también se practica este proceso en las asesorías que brindan los estudiantes, compartiendo los conocimientos para avanzar en el proceso de investigación.

3. Práctica pedagógica: relaciones e interacciones que le dan complejidad

Dentro de las relaciones e interacciones sobre la práctica pedagógica, se establece mediante la generación de los procesos de reflexión de cada uno de los actores condicionado en un contexto de las instituciones, la comprensión y las experiencias en la teoría y la práctica, además de las interacciones que se dan entre ellas (Valdés, 2005).

Figura 1.

Interacción dada en las prácticas pedagógicas de formación inicial



Nota. Relaciones que se dan durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Tomado de Vancgas y Fuentealba, 2019

Se establece las practicas pedagógicas en la formación inicial de los docentes, de un determinado espacio conectado con la cultura universitaria, el conocimiento teórico y empírico, relacionando los actores involucrados, es decir, profesor en formación, profesor tutor y profesor guía (Russell & Martin, 2011). Dentro de este proceso emergen las practicas pedagógicas como un proceso de formación inicial que se va complementando a lo largo del proceso. De esta manera el docente en formación comienza a establecer las relaciones entre las distintas experiencias dentro del aula de clases (Vanegas & Fuentealba, 2017).

La función del profesor tutor se basa en la orientación de las acciones y el profesor en formación de acuerdo con las políticas establecidas en la universidad toma decisiones. Las experiencias de aula y referentes teóricos son acciones formadoras de los docentes.

4. La identidad de los actores de las prácticas pedagógicas

Con respecto a la identidad de los actores de las practicas pedagógicas, el docente es un ser influyente en la interacción de las personas para ejercer los diferentes roles (Chevrier, Gohier, Anadón & Godbout, 2007). Estos autores plantean que los diferentes procesos establecidos en las prácticas de formación inicial determinan la identidad profesional no en un sentido general sino en los elementos propios de cada actor. Especialmente se debe diferenciar la identidad del profesor en formación y la de los profesores tutores y guías, los cuales requieren de competencias específicas para desarrollar sus funciones.

Resultados

Para la Corporación Universitaria Americana, el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua es de vital importancia, dada las exigencias del mundo actual y las políticas de modernización e internacionalización de las universidades. Para cumplir con este propósito de afianzar el bilingüismo como una herramienta de acceso al conocimiento y la investigación ha incluido en sus planes de estudio un Segundo idioma.

Se requiere del dominio del inglés, dado su carácter de universalidad en el ámbito de los negocios, así como la importancia del dominio de este, una vez que Colombia ha adoptado las Normas Internacionales de Información Financiera a través de la ley 1314 de 2009, las cuales son

emitidas por IASB en inglés en su forma original, así como todos aquellos aspectos que involucran al área contable y financiera como las normas emitidas por el IFAC. Para ello considera la integralidad de las habilidades comunicativas como enfoque de enseñanza y los estándares del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

Sin embargo, en las discusiones académicas a veces se olvida el importante rol que cumple el discurso oral en la producción, intercambio y desarrollo del conocimiento. Estas tres habilidades y formas de saber: escritura, lectura y oralidad, forman el conjunto de la competencia genérica en comunicación, en lengua materna y otra lengua internacional.

La capacidad para comunicarse oralmente y por escrito tiene por objeto el saber-cómo más que el saber-qué se aprende, y constituyen competencias transversales, en tanto son una condición para el aprendizaje en cualquier área. Son también una competencia para la vida porque permiten la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, las relaciones sociales e interpersonales y la comunicación.

El estudiante del programa debe cursar 6 niveles de inglés (Básico, Intermedio 1, intermedio 2, Avanzado 1 y Avanzado II) que el estudiante deberá completar antes de finalizar el programa Tecnología en Gestión Contable, correspondiente y que lo llevarán al nivel B1. Los 6 niveles serán de carácter obligatorio y tienen una duración de un semestre por nivel. Éstos se trabajan por bloques de 2 horas académicas de acompañamiento directo semanales y 4 horas de Trabajo Independiente del estudiante horas por nivel.

Conclusiones

Los aspectos que han contribuido al objetivo que persigue este capítulo, se basa en las competencias que debe tener el docente para poder aplicar las prácticas pedagógicas que permitan la interacción de los docentes con los estudiantes para el proceso de aprendizaje.

Para la Corporación Universitaria Americana, mantener un modelo pedagógico implica un sello diferenciador de otras instituciones ya que mantiene una pertinencia en el aprendizaje de sus estudiantes a través de este modelo, donde la autorregulación y el modelo constructivista, mediante las teorías de enseñanza aprendizaje, partiendo del

posicionamiento que tiene la institución de educación superior en el Departamento del Atlántico, afianzando los conocimientos necesarios por parte de los docentes para aplicarlos a los estudiantes.

Cabe destacar que las prácticas pedagógicas son importantes en el proceso docente ya que permiten centrar la atención en el proceso disciplinar, pedagógico y académico, vinculados a través de diferentes interrogantes, que despiertan en el estudiante el interés y el desempeño docente, preocupándose por la formación académica y cultural. En este orden de ideas, es necesario que el docente desarrolle los mecanismos para fortalecer el conocimiento y promover el pensamiento y la reflexión dentro del proceso educativo.

Referencias

- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. En M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ary, D., Jacobs, L. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth: Cengage Learning
- Aular, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15 (30), 138-165.
- Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- Ayala-Valenzuela, R., & Torres-Andrade, M. (2007). Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. *Educación Médica Superior*, 21(2), 0-0.
- Balvo, J. (2010). Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades. Caracas: Universidad Central de Venezuela. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7405>
- Bartlett, L. (1994). Teacher development through reflective teaching. En J. Richards y D. Nunan (ed.), *Second Language Teacher Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios.
- Bates, A., Ramírez, L., & Drita, D. (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. *Teacher Educator*, 44(2), 90-112. doi:10.1080/08878730902751993.
- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, 1-35.
- Calvo, G. (2002). El docente: responsable de la investigación pedagógica. Recupe-

rado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen5c.htm>

Castillo, S. (2011). Evaluación de competencias investigativas. xiii Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Recife

Chacón, M. A. (2006). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral. Recuperado de <http://www.tesisexarxa.net/tdx-0625107-120634/index.html>

Chevallard, Y. (1998). Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué.

Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes: Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. En C. Gohier (Ed.), Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés (pp. 137-168). Québec: Preases de l'Université du Québec.

Cid, A., & Domínguez, e. R. M. (1998): La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. In Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas. Santiago, ICE-Universidad de Santiago.

Correa, E. (2004). Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe (Tesis doctoral). Université de Montréal, Québec. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17673/Correa_Molina_Enrique_2004_these.pdf?sequence=1

Duque, P., Rodriguez, J. y Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Universidad de Manizales (Tesis de maestría). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D10001.dir/paulaandreaduque.pdf>

Edukanda. (s. f.). Cómo mejorar mis competencias profesionales. Recuperado de www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/1261/page_11.htm

Farrell, T. (2003). Reflective teaching: The principles and practices. English Teaching Forum, 41 (4), 14-21.

- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 127-143.
- Insuasty, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, 24, 73-85.
- López, M. (2000). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Editorial Trilla
- Luque, D., Quintero, C. y Villalobos, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, 60, 29-49.
- MEN (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Molina, A. (2012). La mediación pedagógica en la formación de formadores. (10 de noviembre de 2012).
- Montoya, J. (2006). Origen, concepto y tipos de competencias. Recuperado de <http://es.slideshare.net/joma72/origen-concepto-y-tipos-de-competencias>.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ollarves, Y. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15 (30), 33-50.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? En M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Dirs.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 175-191). Bruxelles: De Boeck Université
- Russell, T. & Martin, A. (2011). Challenges to promoting Quality in Pre-service Practicum experiences. Document presentado en the 2011 ISATT conference. Braga, Portugal: University of Minho.
- Valdés, R. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, 9(3), 221-230. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index>.

php/educacao/article/view/6322

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.

Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2017). Triadic thoughtful table. Space to generate reflexive thoughts during initial training teaching practices. *International Journal of Advancement in Engineering Technology, Management and Applied Science (IJAETMAS)*, 4(12), 19-34. Recuperado de <http://www.ijaetmas.com/wp-content/uploads/2017/12/IJ17M1111.pdf>

Zabalza, M. Á. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

Zaccagnini (2008). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: <http://licenciatura1215.blogspot.com/>

Zambrano, A (2000) La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artículo. Colombia.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber. Foro Nacional por Colombia.

REINVENTAR LA EDUCACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: ESTUDIO DE CASO FRANCÉS

Rosely Rojas Rizzo*

* Magister en Ciencias Humanas y Sociales de la Université de Toulouse II Jean Jaurès. Docente de Francés de la Licenciatura en Educación Bilingüe de la Corporación Universitaria Americana. rrojasr@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

Es muy frecuente escuchar de las personas cuando inicia cada año: “Este será un gran año para todos”, es una frase quizás cliché que utilizamos con ese entusiasmo típico con el cual comenzamos sin saber lo que nos esperará a lo largo de doce meses, pero este año sin que hubiésemos llegado tan siquiera a culminar el primer semestre muchos cambiaron la frase anterior por “Este es un año que no cuenta” o “El 2020 es un año perdido”; aunque entiendo que todos tenemos realidades diferentes, personalmente creo que es un año de muchas ganancias a nivel educativo, en donde aferrada al modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Americana (Corporación Universitaria Americana, 2020) y a su formación por procesos autorregulativos me atreví a reinventar las clases de francés que fueron presentadas a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Bilingüe.

Un diminuto virus (lo digo por su tamaño, no por su poder de afectación), me llevó a la reflexión y reinvención de todos los paradigmas educativos que tenía en mi mente, y en cierta parte me obligó a desarrollar estrategias como la de “Internacionalización en Casa” las cuales permitieron a los estudiantes conectarse con la asignatura de francés y reforzar su compromiso durante un semestre atípico.

Palabras clave: Covid-19, reinventar, educación, francés, internacionalización, TIC.

INTRODUCCIÓN

El Covid-19 no es la primera pandemia que enfrentamos como humanidad, a lo largo de la historia nuestra especie ha conocido diferentes enfermedades que la han obligado a modificar su forma de vida, su forma de relacionarse y sin duda su forma de educar y aprender. Desde la escuela, sin hacer referencia a las paredes, y recursos físicos que la constituyen sino a su esencia, ha sido un reto asumir su rol en cada una de las crisis llámese económica, sanitaria o social que se han presentado en las diferentes partes del mundo.

La educación desde sus diversos contextos se ha transformado y es en buena parte “gracias” a eso que llamamos crisis, la necesidad de esa esencia de la escuela, de subsistir, de continuar respondiendo a las necesidades de las poblaciones ha permitido que la educación evolucione constantemente.

Los inicios de la educación como un derecho y no como privilegio de casta como se conocía en la época de feudalismo es “gracias” a la peste bubónica (también conocida como peste negra) que comenzó en 1340 dejando en Europa más de 25 millones de muertos y a millones de niños y adolescentes huérfanos en los seis primeros años de la peste; por esta razón la concepción de educación como responsabilidad aislada de cada familia pasó a ser motivo de preocupación pública. La educación sirvió para crear una nueva generación que permitió la construcción de la fuerza laboral para combatir la miseria a través de oficios que impulsaron el futuro del comercio, la cultura y la ciencia, apareció la experiencia como referente de evolución de pensamiento y en torno a ella un modelo pedagógico que para contrarrestar la emergencia humanitaria fijó el (re)nacimiento de una mentalidad rigurosa, planeadora, curiosa, consciente de su vulnerabilidad y la de su planeta, y que marcaría el rumbo de la economía, las artes y las ciencias del globo a través de los siglos y en la educación (Max, 2020)

En el contexto Latinoamericano en donde en cada país se han vivido guerras civiles, desórdenes, desplazamientos, y crisis sociales comparables quizás con el continente africano, la educación ha sido en buena parte la esperanza de muchos jóvenes para escapar de las realidades difíciles en donde se encontraban, y es además la fórmula para cambiar un panorama de guerra que ha estancado a la ciencia, el deporte y la cultura un país como Colombia.

Hacer parte de la revolución de una generación más educada y competente ha implicado que la escuela se replantee constantemente las

relaciones, procesos, metodologías, sistemas de evaluación y mediaciones para ofrecer una educación de calidad acordes a los estándares nacionales e internacionales, teniendo en cuenta este último punto desde la Corporación Universitaria Americana y desde la Facultad de Ciencias de La Educación se promueve la enseñanza-aprendizaje de dos o más lenguas además del castellano como lengua materna, lo cual permite a los estudiantes contar con una perspectiva de internacionalización cuyas bases inician en la Universidad, pero que continúan desde cualquier país en donde sean capaces de soñar y desarrollar su potencial.

Desde las asignaturas de Francés se ha propuesto durante este semestre la estrategia de “Internacionalización en Casa” a través de la implementación de diferentes actividades que promuevan el uso del idioma francés entre los estudiantes, y que los motiven a desarrollar competencias de autorregulación, formación integral, participación, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y aprendizaje autónomo. La importancia de este tipo de estrategias radica en la necesidad de formar desde cada asignatura no solo profesionales en la excelencia, sino también ciudadanos y seres humanos críticos y consientes de las realidades más allá de la ciudad de Barranquilla, más allá de Colombia. El francés como lengua extranjera les permite a los estudiantes acercarse a las diferentes culturas francófonas en el mundo y con ello a las diferentes formas de vida, de pensamiento y de culturas, lo que invita al respeto, la tolerancia por lo “diferente” y a la apropiación de valores en un mundo globalizado.

Reinventando las clases de francés

Desde hace más de una década, la educación superior ha fomentado el aprendizaje de las lenguas extranjeras en las universidades, por supuesto esto cobra más importancia cuando hablamos de la formación de futuros Licenciados en Educación Bilingüe, para ellos será vital la forma como aprendan, ya que muy seguramente marcará su agrado o desagrado por el idioma, su interés y la manera cómo formarán ellos mismos a sus futuros estudiantes.

Desde las asignaturas de francés que se desarrollan en la Licenciatura en Educación Bilingüe se busca que el estudiante se enamore del idioma, de la cultura francesa, de la cultura de los otros países francófonos y del ideal de ser docente de FLE (francés lengua extranjera); para ello se utilizan recursos audiovisuales principalmente, acompañados de la rigurosidad del método conocido como tradicional y que se expone según (Delgado, 2003) como

“esa manera clásica de acercamiento al estudio de la antigua lengua, que concede gran importancia al aprendizaje razonado de reglas gramaticales, y cuyo objetivo es el dominio de la lectura comprensiva de textos, la traducción directa e inversa y la expresión escrita”.

Durante el semestre en cual la pandemia del Covid-19 no permitía continuar las clases de esa manera “tradicional” a la cual se estaba acostumbrado, es decir de forma 100% presencial, se hizo necesario apropiarse de forma activa y sobresaliente de todos los recursos TIC disponibles que permitiesen que el proceso educativo no se detuviese, descubriendo que incluso podía mejorar la enseñanza-aprendizaje.

Se inició por un replantear de las clases y una preparación de las mismas usando el Power Point como pizarrón o tablero, respondiendo de esta forma a las inquietudes de algunos estudiantes que solicitaban una herramienta que representase el tablero con que cuentan los salones de clases. De esta manera, se presentan los ejercicios de gramática preparados con antelación por la docente, se inicia con uno o varios ejemplos en donde durante la clase sincrónica, los estudiantes deben disponer de mucha atención para escuchar y observar la resolución del mismo para luego intentar resolver los siguientes ejercicios presentados de forma incompleta con el ánimo que sean resueltos por ellos; se obtiene un puntaje de participación si lo realizan correctamente o retroalimentación directa si tienen algún error. Para complementar el estudio gramatical de la lengua se utilizó el EVA (Entorno Virtual Americana) alimentando la plataforma con tareas, ejercicios y foros que los estudiantes debían realizar como parte de su nota formativa, o bien como sugerencia dentro de su proceso de aprendizaje autónomo.

Para garantizar el enfoque comunicativo de la lengua expuesto en los syllabus de cada asignatura de francés, normalmente se plantean entre los estudiantes “juegos de roles” con situaciones de la vida real que combinen las cuatro habilidades del lenguaje, escucha, habla, lectura y escritura; sin embargo, este tipo de estrategia no estaba permitida por la coyuntura de la crisis sanitaria. Evitando irrupciones en el enfoque se propusieron actividades de comprensión oral de forma sincrónica durante las clases y asincrónicas a través del EVA.

De igual forma se combinaron tareas dentro de la plataforma que implicasen el desarrollo de la producción oral de los estudiantes, a través de la realización de videos, grabaciones y preparándose para los encuentros

sincrónicos con invitados nativos, como una de las actividades principales de la Internacionalización en Casa. De esta forma se garantizó el progreso en las competencias necesarias para adquirir habilidades lingüísticas del francés.

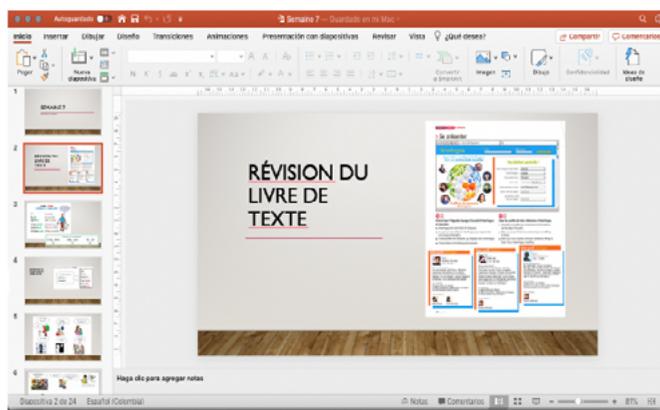
Para el correcto funcionamiento de los encuentros sincrónicos se hizo necesaria la implementación de “momentos de aprendizaje”, de esta forma se evidencia la planeación y organización de las clases y se evitan pérdidas de tiempo innecesarias.

Las clases de francés contaron principalmente con los siguientes momentos:

Momento 1, Revisión del libro de texto: se utiliza como libro base Alter Ego+ en sus diferentes niveles. Se aprovecha el hilo conductor que ofrece el libro para la estructuración de forma eficiente de la revisión del componente gramatical, y para este semestre en particular se aprovechó su existencia en formato PDF para su estudio durante las clases en la modalidad presencial mediada por las TIC. Durante este “momento de aprendizaje” se desarrollan habilidades gramaticales, lectoras, de vocabulario y de fonética. En la siguiente imagen se ilustra la revisión del texto guía como primera actividad a desarrollar en la semana de estudio 7 de uno de los cursos de francés de la Licenciatura en Educación Bilingüe.

Figura 1.

Momento 1 replicar el tablero en las clases mediadas por TIC

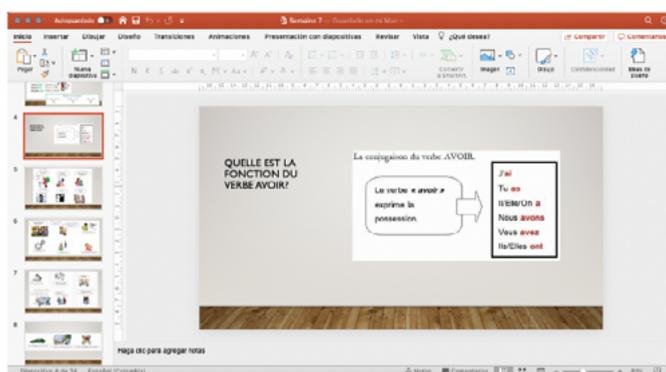


Nota. Momento 1 de la clase en las diapositivas usadas para "replicar" el tablero en las clases presenciales mediadas por las TIC. Fuente: elaboración propia (2020).

Momento 2, Revisión de estructuras gramaticales: mantener el hilo conductor del libro demanda de los docentes la revisión de las estructuras gramaticales, para ello normalmente se utiliza el tablero del salón de clases, pero en la modalidad presencial mediada por las TIC, se utilizan diferentes recursos didácticos para mostrar en las diapositivas, pueden ser imágenes o audios. En la siguiente imagen se ilustra el estudio de la conjugación del verbo avoir a través de imágenes, figuras y frases.

Figura 2.

Momento 2 de la clase para revisión de las estructuras gramaticales



Nota. Momento 2 de la clase en donde se revisan las estructuras gramaticales utilizadas. Fuente: elaboración propia (2020).

Como se mencionó anteriormente, se preparan con antelación algunas de las diapositivas con ejercicios que deberán completar los estudiantes durante la clase sincrónica y en tiempo real, con el ánimo de comprobar si logran alcanzar el objetivo de este “momento de aprendizaje” y si han quedado claras las estructuras gramaticales estudiadas ya que es importante que la evaluación se mantenga de forma continua.

En este caso, se observa un ejercicio que permite evaluar, a través de la asociación entre pronombres personales y las diferentes conjugaciones del verbo avoir, si los estudiantes lograron entender la lección estudiada. En el lado izquierdo se muestra la diapositiva preparada con anterioridad a la clase y en el lado derecho, el ejercicio resuelto por los estudiantes en tiempo real. Cada estudiante alimenta una parte del ejercicio, la docente maneja “el tablero” con las intervenciones que ellos realizan; a veces se equivocan, evidentemente es parte del proceso; la docente, aunque sepa que la respuesta

es incorrecta la escribe en “el tablero” y los cuestiona al respecto: «¿Está correcta? ¿Estás seguro?», generando procesos de autoevaluación en donde ellos mismos intervienen para solicitar que se modifique la respuesta, o procesos de coevaluación en los cuales sus compañeros solicitan intervenir y corregir la actividad.

Momento específico de Comprensión de lectura II: algunas de las habilidades a desarrollar en los estudiantes de francés no están directamente ligadas a las temáticas tratadas en el libro guía, este es el caso principalmente de la electiva de francés II, en la cual se estudian las metodologías, estrategias y recursos actuales para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para poder desarrollar en los estudiantes la comprensión y habilidades

Figura 3.

Momento de clase 3: ejercicios para comprobación de aprendizajes

The figure consists of two screenshots of a presentation slide. The slide title is "2) Relie ce qui va ensemble." (2) Connect what goes together. The slide contains two columns of French subjects and verbs. In the top screenshot, the subjects and verbs are listed separately. In the bottom screenshot, lines connect the subjects to their corresponding verbs.

| Subject | Verb |
|------------|------------------------------|
| nous | avez |
| J' | as |
| tu | a |
| elle | avons |
| vous | ont |
| ils | ai |
| Le vélo | ont des poils. |
| Les lapins | avez un cousin en Afrique. |
| Tu | a un pneu crevé. |
| Vous | avons le droit de danser. |
| J' | as une belle chambre. |
| Nous | ai une crampe au pied droit. |

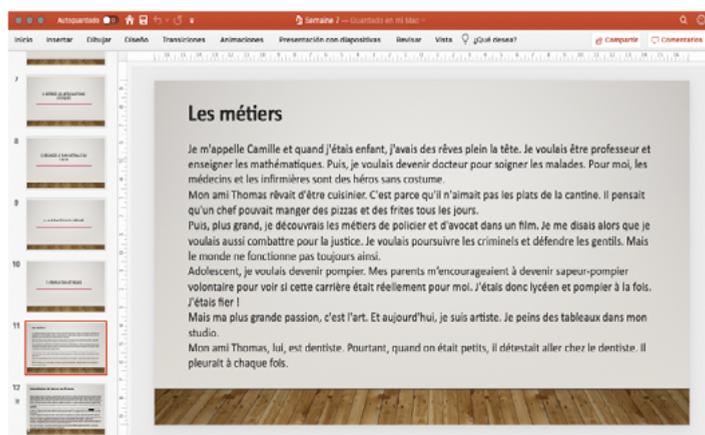
Nota. Momento de la clase No. 3, en donde se revisan las estructuras gramaticales utilizadas. Fuente: elaboración propia (2020).

lectoras en el idioma, durante cada clase se proponen diversas lecturas que deben ser analizadas en tiempo real, con el fin de identificar ideas principales, secundarias, promover el uso del diccionario, la ampliación del vocabulario, la producción escrita a través de resúmenes, y la producción oral mediante debates de participación entre los estudiantes.

Para este caso en particular los dos “momentos” anteriormente descritos hacen referencia a la revisión de una de las temáticas comprendidas en el plan de estudios, como es el caso de la importancia de la comprensión lectora en el estudio del idioma francés. En la siguiente imagen se ilustra un ejemplo de una lectura corta realizada con el grupo de cuarto semestre durante una de nuestras de clases presenciales mediadas por las TIC, desarrolladas durante la pandemia del Covid-19.

Figura 4.

Ejemplo de ejercicio en clase como apoyo de comprensión lectora



Nota. Ejemplo de lectura realizada como ejercicio de apoyo al momento específico de comprensión lectora. Fuente: elaboración propia (2020).

La actividad consistió en utilizar las estrategias de comprensión lectora estudiadas durante la clase para elaborar un resumen gráfico de la lectura. Para ello se brindó un espacio de unos 30 minutos entre lectura y elaboración del resumen, en este tiempo la docente se mantiene conectada para resolver las dudas que surgen espontáneamente a lo largo del ejercicio, y se finaliza compartiendo la actividad desarrollada por algunos de los estudiantes, cabe resaltar que cada uno dentro de sus posibilidades utilizó o no herramientas informáticas para el desarrollo de la actividad.

En la siguiente imagen se ilustran dos ejemplos de lo elaborado y posteriormente debatido entre los estudiantes con respecto a esta actividad:

Figura 5.

Ejemplo de resúmenes gráficos realizados por estudiantes en clase



Nota. Ejemplos del desarrollo de resúmenes gráficos realizados por los estudiantes luego de la lectura planteada en la clase. Fuente: elaboración propia (2020).

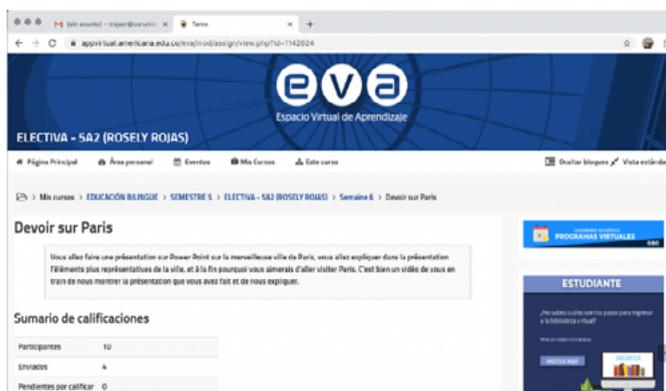
Momento de Producción oral y estrategias de Internacionalización en Casa: desde las asignaturas de francés de la Licenciatura en Educación Bilingüe el tiempo jugó un rol clave durante la crisis sanitaria para la evaluación de la producción oral como habilidad esencial en el aprendizaje de la lengua. Analizando que existen grupos que cuentan con más de cincuenta estudiantes y sin la posibilidad de evaluarlos de forma conjunta como se hacía mediante los “juegos de roles” se hizo necesario que los estudiantes potenciaran sus habilidades con las TIC para desarrollar diferentes tipos de contenidos digitales que les permitieran practicar el francés.

Dentro de las estrategias de Internacionalización en Casa se planteó para la Electiva de Francés III el estudio de forma sincrónica durante la semana 7 de la ciudad de París, la cual se visitó de forma virtual, haciendo uso de los recursos de realidad aumentada aplicables para educación por medio de las TIC, se visitó virtualmente el museo Louvre y se exploraron los atractivos turísticos de la ciudad de forma general. Para complementar el estudio realizado y evaluar la producción oral, se planteó la tarea en EVA “Devoir Sur Paris”, en ella los estudiantes debieron grabar un video con la

información más relevante de la ciudad, acompañada de una parte en la cual explicasen por qué les gustaría visitar París. En la siguiente imagen se evidencia la tarea dentro de la plataforma EVA.

Figura 6.

Plataforma EVA para evaluar la producción oral de los estudiantes



Nota. Ejemplo de tarea en EVA para evaluar la producción oral de los estudiantes. Elaboración propia (2020).

Es importante para mantener la atención y motivación de los estudiantes de lenguas extranjeras, capacitarlos de forma constante en las oportunidades de intercambios educativos, culturales y turísticos que ofrecen los países de estudio. Para el caso particular de las asignaturas de francés y durante el tiempo de la pandemia, se desarrollaron dos encuentros sincrónicos con invitados nativos francófonos, ofreciendo la oportunidad a los estudiantes de sostener una conversación con un nativo, autoevaluar sus habilidades y motivarse a seguir preparándose.

El objetivo general de esta actividad es ayudar a mejorar el nivel de producción oral en francés de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Bilingüe en su electiva de francés I conversacional. En un primer momento se invita a los estudiantes a preparar las preguntas que quieran realizarle al invitado, a permanecer atentos a la conversación que se realice con el francófono y a conservar un ambiente relajado pero respetuoso de las culturas, religiones y formas de pensamiento distintas a las de la cultura colombiana.

A través de las conversaciones generadas los estudiantes entrenan su

oído a los diferentes acentos de los francófonos nativos, conocen sobre la cultura de sus países y comparten información con ellos. De esta forma se logra un acercamiento hacia la internacionalización y se les motiva a esmerarse en sus estudios para conseguir oportunidades de becas.

Haciendo uso de la plataforma Teams, el día 16 de abril del 2020 a las 10 am se realizó un encuentro virtual con el colega francés Pierre Marceteau quien logró conectarse fácilmente con los estudiantes, respondió a sus preguntas, les contó acerca del estado de la pandemia en Francia y algunos detalles de su país que consideró importante se conocieran en la clase. En la siguiente imagen se ilustra el encuentro sincrónico con el invitado uno.

Figura 7.

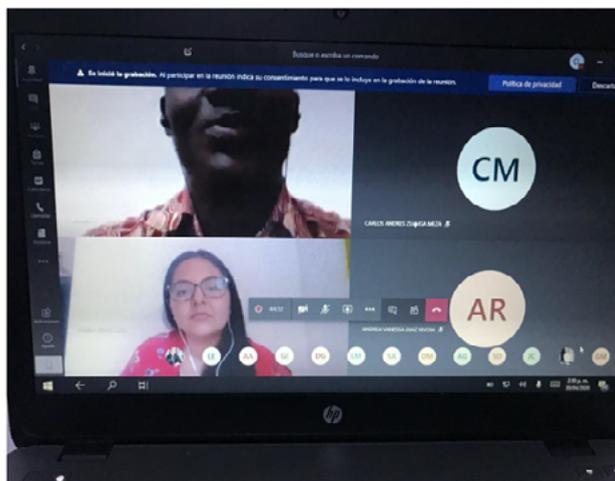
Desarrollo de estrategia de Internacionalización durante la clase 1



Nota: Desarrollo de la estrategia de Internacionalización en casa, durante la clase con un primer invitado nativo francófono. Tomado de la grabación de la experiencia, que se puede visualizar por medio del siguiente enlace: <https://drive.google.com/open?id=1-bqUGX9NotiJl8-ir-nUJ5wLzjIH0fX9>. Elaboración propia, 2020

Nota

Igualmente, a través de Teams el día 30 de abril a las 2 pm., se realizó el segundo encuentro sincrónico con el colega senegalés Almami Savane como invitado. Almami compartió datos muy interesantes sobre su cultura, sus platos preferidos, su vida en Francia, su libro favorito para aprender francés, entre otros temas que surgieron de forma espontánea gracias a la intervención de los estudiantes de la asignatura, quienes muy atentos le realizaron preguntas e incluso contestaron algunas propuestas por Almami. En la siguiente imagen se ilustra el encuentro virtual.

Figura 8.*Desarrollo de estrategia de Internacionalización durante la clase 2*

Nota: Desarrollo de la estrategia de Internacionalización en casa, durante la clase con otro invitado nativo francófono. Tomado de la grabación de la experiencia. Elaboración propia, 2020

Para los estudiantes de la asignatura Francés en Contexto dentro de la estrategia de Internacionalización en Casa se planteó el estudio de la Francofonía como ideología que define a todas las personas que en el mundo hablan, viven el francés y que fomenta además del estudio de la lengua, la diversidad cultural de los países. (Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores, 2020)

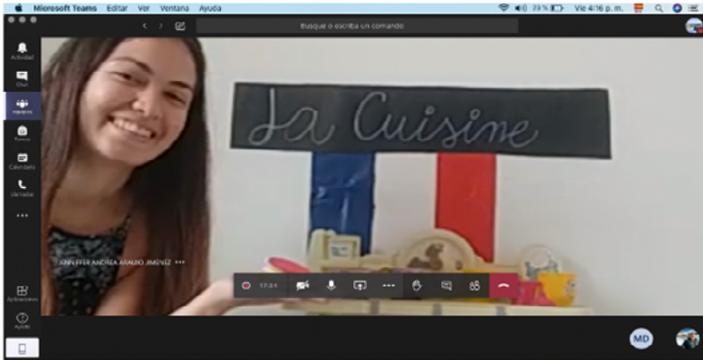
Luego de la revisión en clases sincrónicas a lo largo del semestre, se planteó para los estudiantes la realización de un trabajo colaborativo como proyecto de final de curso en el cual debían abordar la temática desde la música (himno de la Francofonía), la personificación de culturas francófonas, belgas, suizos, entre otros; reseña histórica, ciudades, educación, cultura, fiestas tradicionales, gastronomía, deporte; y finalmente un panorama actual de la Francofonía en los diferentes continentes, enfatizando en Latinoamérica y Colombia. La diversidad de temas permitió que todos los estudiantes del curso lograran aportar a la construcción del video que tuvo una duración de más de 30 minutos y que los encargados de edición lograron mostrar a estilo película de Netflix. Todo un logro en materia de utilización de recursos digitales, en general de las TIC y de producción oral en francés.

El producto de esta experiencia se puede visualizar en el enlace: <https://drive.google.com/file/d/1pB8qtWcvRYddc1O-8QqHwz-0t2X6KnB1/view>.

La Internacionalización en Casa para los estudiantes de las electivas de francés III y IV en donde se estudia la lengua y la cultura se abordó a través del desarrollo de proyectos individuales en los cuales podían seleccionar la temática de su preferencia entre gastronomía, realizando un video o una presentación durante la clase sincrónica final, en el cual elaboraran un plato francés y explicarían la receta, los ingredientes y la región de Francia a la cual pertenecía el plato; o bien podían seleccionar entre los temas de historia, artistas musicales, pintores, escultores, actores, entre otros para exponerlo igualmente en un video o en presentación en tiempo real en el cual se evidenciara la producción oral dentro del desarrollo del tema, aprendizaje autónomo y manejo de recursos digitales. En la siguiente imagen se observa una de las estudiantes durante su presentación de gastronomía de forma sincrónica a través de Teams.

Figura 9.

Ejemplo de estudiante desarrollando experiencias significativas de clase



Nota. Estudiante desarrollando su receta de Ratatouille durante clase sincrónica. Fuente: elaboración propia (2020).

Las experiencias destacadas de otros estudiantes como es el caso de la receta de “Poulet Celestine” se puede visualizar en el enlace: https://drive.google.com/file/d/1RtEzQFKWE_J03IE6SufD_CboWW1NiJlk/view?usp=drivesdk. De igual forma, la receta de “Coq au Vin” se encuentra visible en Youtube con el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=qyCclIs2vzY&feature=youtu.be>.

Por último se desarrolló dentro de la Internacionalización en Casa el proyecto final individual de los estudiantes de la electiva de francés I, llamado “Conéctate con un Francófono”, en esta actividad los estudiantes debieron hacer uso de las TIC incluyendo las redes sociales para contactar comunidades de francófonos o personas que conozcan la lengua francesa y con los cuales pudiesen realizar un intercambio cultural y de la lengua a través de una conversación tipo entrevista, en la cual hicieran uso de los recursos y tiempos estudiados durante todo el semestre. Es importante resaltar que durante una de las clases se capacitó a los estudiantes en el uso seguro de internet, evitando que incurriesen en delitos y previniendo que fuesen víctimas de alguna clase de fraude.

Dentro de los proyectos destacados resalto el de una de las estudiantes que además de realizar dos entrevistas, se animó a realizar un blog en internet para visualizar toda su experiencia, este blog se puede consultar en el enlace: <https://tecnoinfo4sem.blogspot.com/2020/06/votre-profil-nom-ariannyssierra-age-19.html?m=1>

Dentro del mismo, se encuentran los videos de Youtube con las entrevistas que realizó. Por medio también de Youtube se puede visualizar la entrevista realizada por otra de las estudiantes <https://youtu.be/yshZ7glCxTo> en donde se observa la fluidez, los tiempos pasado, presente y futuro con los cuales logra abordar las preguntas y se destaca el estado anímico de la participante, la cual se evidencia muy cómoda y satisfecha en la realización de su proyecto.

Resultados

El impacto positivo que ha resultado de esta estrategia de reinención de las clases de francés durante la pandemia del Covid-19 y específicamente de la Internacionalización en Casa se evidencia en las reacciones de los estudiantes como es en el caso de la actividad de clase sincrónica con invitado nativo, la cual generó emociones muy positivas que se evidenciaron en la red social Instagram como se ilustra en la imagen 10.

Figura 10.

Muestra de publicación en Instagram de una de las participantes



Nota. Promoción de actividades a través de redes sociales, en este caso de Instagram. Elaboración propia (2020).

De forma, más académica se propuso un formulario en Google para conocer las reacciones, sugerencias y comentarios de los estudiantes con respecto a esta estrategia, los resultados se presentan a continuación.

A la pregunta: «Menciona una de las cosas más importantes que hayas aprendido en las experiencias de Internacionalización en Casa, realizadas en la clase de francés», los estudiantes contestaron:

- “Cultura, pronunciación y confianza para hablar”
- “El nuevo vocabulario que es muy completo y útil”
- “Aprendí mucho acerca de las costumbres y rutinas que tienen algunas personas francófonas”
- “En primer lugar es un ejercicio que nos favorece desde muchos puntos de vista, en primer lugar, desde la práctica de la lengua, segundo conocer nuevas personas y con ello una nueva cultura, tercero poner en contexto lo aprendido en clases”

- “Aprendí mucha cultura francesa y pronunciación”
- “Haber conocido a personas nuevas y agradables”
- “La utilización de los tiempos, los verbos y las reglas gramaticales. Las direcciones, las formas de decir cuando el objeto es femenino o masculino”
- “Unas de las cosas más importantes para mí fue cuando realizamos un video conferencia con amigos francophonos de la profesora, y cuando realizamos el proyecto final que fue buscar un amigo francés o que hablara la lengua francesa y colocar en práctica lo aprendido”
- “Conocer más sobre Francia y su lengua”
- “He aprendido un poco sobre la cultura y esta experiencia ayuda a tener más confianza al hablar francés, a pesar que se cometan errores, afianza lo aprendido y marca lo puntos a mejorar. Muestra un idioma más natural y no tan rígido de reglas sino un francés por el cual puedes comunicarte y expresar lo que piensas”
- “pronunciación”
- “Conocer personas nuevas que ayudan a enriquecer nuestro vocabulario y a conocer sobre su cultura”
- “Que mientras una profesora esté bien formada no existe barrera para el aprendizaje”
- “Se aprende a ser más unidos, a valorar los esfuerzos que hacen los docentes por enseñarnos”
- “Me hubiese gustado estar presente, sé que hubiese aprendido muchas cosas nuevas”
- “Al igual que a nosotros, o por lo menos a mí, se nos dificulta un poco aprender un nuevo idioma, en éste caso el francés, a los Francófonos nativos, se les dificulta un poco también aprender nuestro idioma (español)”

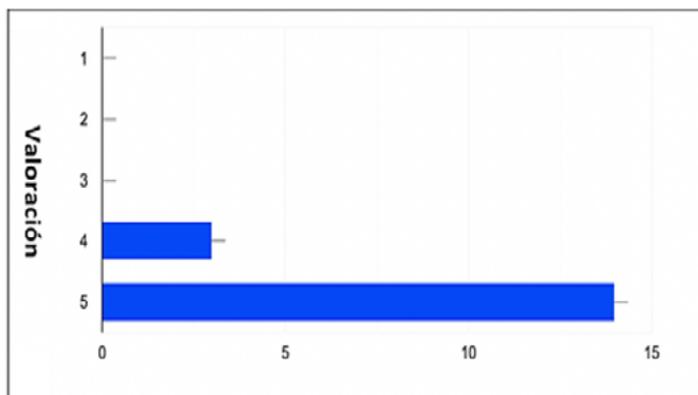
- “A mejorar mi francés con nativos de la lengua. Pienso que esta experiencia me ayudó muchísimo a comprender mucho mejor el idioma, además de disfrutar de una amena charla desde la comodidad de mi casa, poniendo en práctica lo aprendido en clase”

Como se observa, las respuestas no solo se encuentran enfocadas en el aprendizaje de la lengua francesa sino también al trabajo en equipo, a la motivación, la cultura y el pensamiento crítico, lo que demuestra la importancia de este tipo de estrategias dentro del modelo pedagógico de la Institución.

Los resultados de la pregunta: «De 1 a 5 siendo 1 no me gustó y 5 me encantó. Valora como te sentiste con la o las experiencias de Internacionalización en casa en la asignatura de francés», se presentan a continuación:

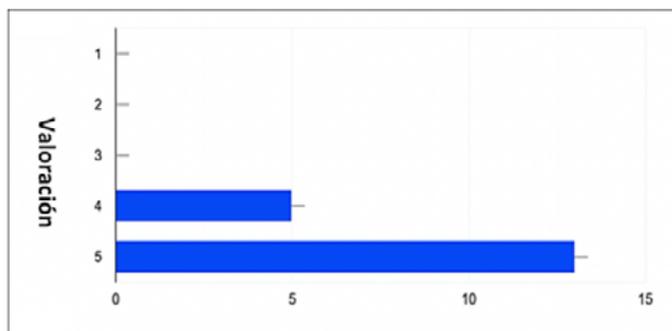
Figura 11.

Valoración de las experiencias de Internacionalización en Casa I



Nota. Resultados de la valoración de los estudiantes a las experiencias de Internacionalización en Casa I. Fuente: elaboración propia (2020).

A la pregunta: «De 1 a 5, siendo 1 igual a “nada pertinente” y 5 igual a “muy pertinente”, valora qué tan pertinente consideras este tipo de estrategias dentro del marco de los procesos pedagógicos de la asignatura de francés», estos fueron los resultados obtenidos:

Figura 12.*Valoración de las experiencias de Internacionalización en Casa II*

Nota. Resultados de la valoración de los estudiantes a las experiencias de Internacionalización en Casa II. Fuente: elaboración propia (2020).

Con lo cual se demuestra que las actividades resultan muy agradables y pertinentes para los estudiantes.

En relación a la actividad de clase sincrónica con invitado francófono la pregunta que se planteó fue «¿Cómo crees que se podría mejorar esta experiencia significativa?», los estudiantes contestaron:

- “Opino que se debería de hacer más seguido”
- “Que sean más los participantes para que se explote más ese amor por el francés y que sea transmitido a las personas que estén interesadas”
- “Diseñando tópicos a tratar durante cada sesión”
- “Quizás que todos seamos partícipes de esta bonita experiencia, contando con recursos que nos faciliten el acceso a dicha actividad”
- “permitiendo que varias carreras estuvieran en las experiencias donde ellos muestren todo lo que han aprendido y eso ayudará a que nosotros aprendamos tanto de nuestra carrera como de otras”
- “La disposición de cada uno de nosotros por participar en esta

clase de experiencias”

- “Creo que es muy buena esta experiencia, y sería genial que la hiciéramos más seguido”
- “Mejor disponibilidad de conexión. A veces el video reproducido distorsiona la imagen”
- “disposición de tiempo, que ambas partes tenga una buena disposición de tiempo y hablar cómodamente”
- “Aumentando un poco los momentos conversacionales”
- “Tratando materiales físicos que para poder tener una mejor práctica”
- “Bueno deberíamos establecer preguntas para dirigir la conversa a un punto, desde el punto de nosotros lo estudiantes. Podríamos hacer juegos y conversar para que la experiencia sea más amena”
- “más atención”
- “Invitar más personas”
- “Esta perfecta”
- “Creo que la mejor forma de mejorar no solo la experiencia, si no nuestra forma de aprender, es hacerlas más constantes, con más personas nativas para “Soltarnos” un poco más al idioma que estamos aprendiendo, el francés”
- “Por ahora no tengo alguna ideal la cual mejore la experiencia, todo está bien”

De este ejercicio surgieron nuevas ideas a implementar para las próximas actividades con invitados, ya sea que se realicen de forma presencial o mediadas por las TIC, además de intentar implementarla con cada vez más estudiantes.

En general los resultados de las clases de francés durante este semestre

se consideran muy satisfactorios, los estudiantes se evidencian mucho más conectados con el idioma, lo que genera igualmente motivación al estudio de forma autónoma. Conseguir avances en medio de una crisis sanitaria es la consecuencia del trabajo arduo tanto de estudiantes como de la docente y sin duda es una muy buena recompensa a los esfuerzos realizados por parte de toda la comunidad educativa incluyendo padres, madres y acudientes para mantener conectados a los estudiantes independientemente de donde se encontrasen durante la emergencia sanitaria.

Conclusiones y recomendaciones

La supervivencia de la especie, de la educación, de las universidades y de la escuela en general depende la conciencia del hombre, la educación tal como se plantea desde nuestra Institución está más que nunca centrada en los procesos de autorregulación y autoaprendizaje en donde el docente juega el rol de preparar a los estudiantes de forma integral, participativa, con un pensamiento crítico y en el trabajo colaborativo.

Como plantea (Max, 2020), las universidades son denominadas como “los campos de práctica, en donde el pensamiento libre puede ser alentado para volar por su cuenta cada vez más alto y cada vez más lejos.” Lo cual representa la principal recomendación que desde las clases de francés se puede dejar a toda la comunidad educativa, de igual forma se extiende la invitación a la réplica de las ideas que desde estas asignaturas se han desarrollado siempre y cuando las consideren viables en las suyas, reinventar la educación no debería ser tarea producto de una pandemia sino de la necesidad de educar mejor, con más calidad y de forma más actualizada.

Por otra parte, gracias a la crisis sanitaria queda demostrado que las escuelas y universidades son mucho más que las instalaciones, los laboratorios y los salones de clases; el alma, corazón y las fibras de las escuelas y universidades son sus estudiantes, sus docentes y administrativos. En este contexto, es muy destacable el hecho que desde los diferentes sectores educativos colombianos la educación no se detuvo, sino que por el contrario se apostó a nuevos retos en tiempos difíciles, con esto se garantiza que la educación cuente con un lugar en el mundo que se transformará luego de la pandemia, y en donde desde las universidades estarán reforzadas las habilidades creativas, de innovación y la resiliencia.

Muy pronto podremos dar inicio nuevamente a semestres presenciales

dentro de las instalaciones del alma máter, todo lo aprendido durante estos tiempos de coronavirus no deberá ser archivado y olvidado. Este es el momento de asumir nuestra responsabilidad en esta nueva sociedad, pero sobretodo en las nuevas dinámicas educativas que involucran la reinención constante, los procesos de globalización e internacionalización y por supuesto a las TIC.

Referencias

- Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores . (27 de Julio de 2020). Diplomatie. [gouv.fr. ://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/franconia-y-lengua-francesa/la-franconia/](http://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/franconia-y-lengua-francesa/la-franconia/)
- Corporación Universitaria Americana . (26 de Julio de 2020). Americama.edu.co/barranquilla. <https://americana.edu.co/barranquilla/wp-content/uploads/2019/02/16-mp.pdf>
- Corporación Universitaria Americana . (28 de Mayo de 2020). Espacio Virtual de Aprendizaje EVA. Obtenido de <https://americana.edu.co/aulavirtual/>
- Delgado, A. (2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. *Anales de Filología Francesa*, 3-4.
- Max, R. (26 de Julio de 2020). Josemaxleo.edu.co. Obtenido de <https://josemaxleo.edu.co/pandemias-y-educacion/>
- Microsoft. (28 de Mayo de 2020). Microsoft.com. Obtenido de <https://www.microsoft.com/es-co/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software>

JUEGO Y LÚDICA, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DESDE LA NEURODIDÁCTICA

Andrea Carolina Acosta Saenz*

* Docente de Licenciatura en Educación infantil adscrita a la facultad de Educación de la Corporación Universitaria Americana. Magíster en Neuropsicología y Educación de Universidad Internacional de La Rioja. Neuropedagoga. acacosta@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo es el producto de la experiencia desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso de formación de profesionales en Licenciatura en Educación Infantil perteneciente a la Facultad de Educación de La Corporación Universitaria Americana. Dicha experiencia educativa se caracterizó por la implementación de estrategias lúdico/pedagógicas, que contribuyen a la facilitación y apropiación de contenidos y adquisición de competencias para el desarrollo profesional.

A continuación, se presenta “El Juego y lúdica en la Educación Infantil” desde el contexto internacional hasta lo local, comprendiendo el devenir del juego y la lúdica en la educación en general y concretamente en la Educación Infantil; a su vez, comprender como han desarrollado y evolucionado dichos términos y la importancia de su aplicabilidad al campo. Además, se realiza un abordaje del estado del arte de la Lúdica y el juego en la educación infantil, la relación existente con la neurodidáctica. A su vez, se evidencia la aplicabilidad y efectividad de un proyecto neurodidáctico en la población infantil.

Palabras clave: Pedagogía, educación, aprendizaje, lúdica, juego, formación, Neurodidáctica.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen diversos estudios científicos realizados tanto a nivel internacional que demuestran el desarrollo de investigaciones sobre actividades de cualquier tipo basadas en el juego y su influencia en los procesos de aprendizaje.

Una muestra de ello se evidencia en la época del paleolítico (periodo caracterizado por el desarrollo y utilización de herramientas de piedra) se crean expresiones culturales a través del juego, lo cual siempre estuvo estrechamente vinculado a lo mágico y divino ya que durante este periodo las manifestaciones eran de carácter religioso. Estas se convertían cada vez más complejas hasta ser un componente importante tanto para el ser humano como la sociedad en general.

Alrededor del año 4.000 A.C, surgen los primeros juegos estratégicos, basados en la inteligencia y el desarrollo de habilidades cognitivas (procesamiento y análisis de la información, atención, percepción, memoria, establecimientos de analogías) y metacognitivas (autocontrol y la regulación de los propios procesos cognitivos, entre ellos la planificación de procesos y resolución de problemas).

En Egipto, (año 3.000 A.C), se empezó a crear elementos como animales pequeños hechos en arcilla, juguetes de madera o pelotas de arcilla o papiro para que los niños y niñas jugaran, algunas contenían pequeñas pelotas por dentro y funcionaban como sonajeros tenían juguetes como que estaban llenas de bolitas que las hacían sonar. Normalmente, las niñas practicaban juegos de grupo acompañados de canciones infantiles.

En la India aproximadamente 2.000 años A.C. nacen los juegos de canicas, juego que se expande por todo el mundo y con él surgen otro tipo de juegos conocidos hasta nuestros días. Con el paso del tiempo, estos juegos de pelota fueron evolucionado, como en el caso de la comunidad de los mayas y aztecas (2.000 años A.C.) quienes concibieron estos juegos como parte del desarrollo sociocultural de la época: a partir de allí se inició el establecimiento de reglas y normas según el tipo de juego establecido. (Calvo y Gómez, 2018).

Como se observa, desde periodos prehistóricos hay antecedentes que reflejan el uso de juego como estrategia dinámica para crear espacios

dinamizadores para el desarrollo integral del ser humano en pro del potenciamiento de sus habilidades tanto físicas como mentales, lo cual ha favorecido en el despliegue cultural, político, económico y social de las sociedades existentes a lo largo del tiempo.

Los autores mencionados anteriormente agregan que, el máximo exponente de actividades basadas en el juego se ubica en las grandes culturas como Grecia y Roma, lugares donde el juego es asociado al culto de los Dioses, los cuales inspiraban las competiciones entre ellos los Juegos Olímpicos celebrados cada cuatro años. Estos juegos en la cultura griega tienen la principal característica del desarrollo socio-político de las principales ciudades del continente europeo, pues el juego es la esencia para el desarrollo físico y moral para el fomento de una cultura ciudadana a través de la participación activa y el trabajo cooperativo para los griegos el juego. Mientras que en Roma el juego es empleado para liberar las mentes, concebido como una recompensa que el individuo obtiene luego del arduo trabajo realizado.

Desde el contexto latinoamericano, en Venezuela se realizó un estudio la Universidad de los Andes Núcleo Universitario Rafael Rangel (Trujillo) cuyo objetivo fue proponer estrategias donde el juego es el elemento principal ya que al realizar una indagación se halló información limitada lo que se convierte en un punto a favor para profundizar en la importancia del juego y la lúdica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de este estudio se pretendía analizar como las estrategias educativas basadas en el juego pueden facilitar el aprendizaje, pues el juego es el eje central del proceso educativo y funciona como mediador del acompañamiento escolar gestionado por el docente. (Minerva y Torres, 2007).

Por su parte, Leyte (2017) plantea en un artículo publicado en la Revista Italiana de Pedagogía del Deporte, describe uno de los juegos más tradicionales de Brasil denominado “Carimba”, el cual es considerado como una de las actividades más practicadas por niños y jóvenes, principalmente en las clases de Educación Física y se destaca que por medio de esta dinámica los estudiantes desarrollan habilidades como la creatividad, la capacidad de observación, el razonamiento y a su vez contribuye a las habilidades sociales y capacidades motoras.

Clerici, (2012) expone en un estudio realizado con estudiantes de educación superior de la Universidad Nacional de Entre Ríos y el

Instituto de Profesorado Sedes Sapientiae de Uruguay, que la lúdica debe constituirse como componente fundamental en el acto educativo, pues su finalidad es crear nuevas experiencias de aprendizaje que den sentido a la apropiación de nuevos conocimientos de una manera activa.

A nivel nacional, se han realizado investigaciones para demostrar la efectividad que posee el uso de estrategias lúdico-pedagógicas en los procesos de formación. En función de ello, según el MEN (2016), se han desarrollado políticas públicas orientadas a promover una práctica pedagógica creativa, lúdica e innovadora. Así, en el país se han realizado investigaciones para demostrar la efectividad que posee el uso de estrategias lúdico-pedagógicas en los procesos de formación. Desde el contexto colombiano, existe un estudio desarrollado en una institución pública de Medellín con niños y niñas de 6 a 10 años de edad, allí se resalta la fuerte influencia que tiene la lúdica sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje, ya que los resultados obtenidos se evidencian que los procesos cognitivos se desarrollan y fortalecen a través del desarrollo de habilidades psicosociales, espirituales, emocionales (León y Galvez, 2016).

Por su parte, Vélez et al. (2019), en un análisis realizado en la Institución Universitaria ESUMER de Medellín, propone diseñar un juego formativo gerencial para apoyar a temática de auditoria de marketing bajo el aprendizaje basado en juegos. Los resultados reflejan que el juego refuerza la temática de la asignatura, lo que refuerza la teoría de la influencia positiva del juego en el aprendizaje.

El fundamento del presente capítulo es describir y resaltar la importancia que tiene la lúdica y el juego en la educación infantil desde la mirada de la Neuroeducación, teniendo en cuenta los principios educativos que rigen la formación Coruniamericanista, a través de la experiencia adquirida como docente del programa de Educación Infantil de la institución. Partiendo de este planteamiento la misión de la Universidad es contribuir a la formación seres humanos integrales competentes y emprendedores, por medio de la docencia, investigación y proyección social.

El presente escrito contribuye a la profundización de la temática y el reconocimiento de la importancia de promover procesos de formación que inviten a cuestionar los modelos de enseñanza y replantear nuevas estrategias pedagógicas en pro de brindar una educación inclusiva y

de calidad, que permita el desarrollo armónico del ser humano para el fortalecimiento de sus habilidades físicas, cognitivas y socio-emocionales. Lo anterior, es coherente con la Ley General de Educación (Ley 115), la cual contempla que la finalidad de la educación es contribuir a la generación de conocimientos científicos y técnicos para el desarrollo del saber y favorecer el desarrollo integral del individuo. Conforme a esto, se expone el Plan de desarrollo actual “Atlántico para la gente 2020 -2023” donde se plasma datos relevantes de la Educación Superior en el Atlántico. Por tanto, se evidencia un mejoramiento en la tasa de cobertura, la cual pasó del 40% al 59,5 %, y en la tasa de deserción una disminución del 14.5% al 11.7%.

Teniendo en cuenta la necesidad de la población atlanticense por mejorar el sistema educativo se articula los objetivos planteados en el plan de desarrollo “Atlántico para la gente 2020-2023” asociados a ofrecer una educación de calidad, son promover una educación pertinente con énfasis en una cultura digital, fortalecer los procesos de gestión del servicio educativo en el Departamento del Atlántico y promover una educación pertinente con énfasis en mentalidad emprendedora. Estos objetivos están responden de manera pertinente a la demanda actual educativa en el contexto local desde la propuesta educativa de la Corporación Universitaria Americana.

Es por ello que el juego y lúdica en Educación infantil bajo el enfoque neurodidáctico surge de la necesidad latente de desarrollar procesos formativos de educación superior que impliquen la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas para generar experiencias de aprendizaje con verdadero sentido educativo ya que se identifica que en el proceso formativo los estudiantes de educación superior de Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana construyen sus propios conocimientos, desarrollan y potencian sus habilidades cognitivas y sociales a través de la participación activa de actividades lúdico-didácticas que incentivan el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la autonomía y el manejo de sus emociones.

Es fundamental desarrollar procesos formativos basados en la lúdica y el juego en la Educación Infantil ya que en la educación es un elemento de motivación que facilita el aprendizaje y permite vivir experiencias pedagógicas desde el goce y el disfrute de nuevas experiencias. El proceso

en formación, enriquece su proceso académico desde la integralidad, conformándose como educador líder competente y emprendedor desde la implementación de proyectos educativos de investigación de carácter innovador.

En la sociedad actual se atribuye el papel fundamental que adquiere la educación en general, puntualmente la educación superior, según Ruiz, Martínez y Valdarres (2012), al afirmar que las instituciones educativas que brindan programas académicos enfrentan cada vez nuevos desafíos que conllevan a cuestionar el papel que adquieren en la sociedad del conocimiento, esto conlleva a repensar la labor docente en lo que corresponde a tener en cuenta el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que conlleven a un cambio educativo permanente y que permitan dar respuesta a los retos del siglo XXI.

Un aspecto importante en el desarrollo de procesos educativos que incentiven la innovación la acción educativa, es cambiar la forma de pensar de la sociedad sobre cómo debe funcionar el sistema educativo, ya que se ha demostrado que la educación ha ido evolucionando con el tiempo y con ello, nacen nuevas estrategias de enseñanza que dinamizan la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, es primordial enfocar la educación hacia la investigación que promueva realizar procesos de reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas fin de generar cambios profundos en las métodos de enseñanza y el estudiante sea el centro del proceso educativo y asuma una rol participativo activo en medio de la profundización en los saberes, desde el desarrollo de competencias y habilidades de liderazgo y emprendimiento, las cuales están relacionadas a los procesos de innovación en el contexto de la lúdica y juego en la Educación Infantil, desde la gestión e implementación de proyectos de investigación acordes a las necesidades educativas sociales por medio del uso de la TIC, de la mano de los avances educativos, científicos y tecnológicos que surjan para mejorar la práctica pedagógica y generen impacto en el desarrollo social a nivel local, nacional e internacional.

1. Marco Teórico

El campo educativo es muy amplio, lo cual permite abordarlo desde sus diferentes disciplinas; por ello es pertinente desarrollar procesos de investigación encaminados a indagar y profundizar en nuevos ejes temáticos de la educación, entre ellos la lúdica como estrategia lúdico-

pedagógicas para fomentar experiencias de aprendizaje de valor.

A lo largo del tiempo, el ser humano ha demostrado tener la capacidad para interactuar con el medio que lo rodea, a raíz de la necesidad natural del individuo que suscita de la existencia. En el hombre se manifiesta concretamente a través de la necesidad de subsistencia y la necesidad de desarrollo. A partir de estos dos principios el ser humano empieza a comprender la realidad a través de la actividad, teniendo en cuenta que el hombre es el uno en su especie capaz de abordar la solución de su necesidad de subsistencia con la acción como respuesta a generar un tipo de actividad y su vez, posee la capacidad innata de resolver su necesidad preservación de la especie mediante el acto lúdico, como tipo de actividad superior. (Fullea, 2003)

Siguiendo el mismo orden de ideas, Fullea (2003) agrega que,

“[...] La Lúdica, como concepto y categoría superior, se concreta mediante las formas específicas que asume, en todo caso como expresión de la cultura en un determinado contexto de tiempo y espacio. Una de tales formas es el juego, o actividad lúdica por excelencia”.

Lo anterior devela el significado de la actividad lúdica como diversas manifestaciones recreadas a través de momentos de recreación de una actividad en específico donde constantemente está presente la magia del simbolismo lúdico que les permite a los sujetos participantes vivir experiencias en una dimensión espacio-temporal paralela a la real estimulando los recursos de la fantasía, la imaginación y la creatividad.

De modo que, la lúdica se concibe como un elemento fundamental para el desarrollo del individuo hace parte de , pues a lo largo de la vida cumple un papel importante en el desarrollo de habilidades en todos los aspectos de la vida, concretamente durante la infancia el juego contribuye a la formación física e intelectual, en la adolescencia, la juventud y la adultez, contribuye a reafirmar aspectos que definen la personalidad y la posibilidad de enfrentar y resolver los retos que plantea la vida. Esto es: el desarrollo de aptitudes para aplicar estrategias de pensamiento lógico, táctico y creativo con las que salir adelante frente a cualquier situación, el fortalecimiento de la voluntad y el ejercicio de la toma de decisiones, la cooperación y la reafirmación de la autoestima, entre otros valores humanos. (Fullea, 2003)

Según la UNICEF (2018) “el juego es una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales.” Es por ello, que las experiencias de aprendizaje generadas a través del juego y la exploración del entorno constituyen el fundamento de los programas de educación preescolar eficaces.

The Open University (2013) reconoce la importancia del juego como forma de brindar oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Por medio del juego el individuo desde edades tempranas busca explorar lo que sucede a su alrededor y con ello viven nuevas experiencias, experimentan y aprenden mientras lo hacen, comprendiendo mejor los hechos, lo cual les permite ir construyendo su personalidad y forjarse en la construcción de su identidad.

Fullea (2003) explica que,

“[...] El acto lúdico es, por definición, un acto de re-creación en tanto resulta la concreción de ese vital impulso antropológico destinado a propiciar el desarrollo mediante la realización de acciones ejecutadas de forma libre y espontánea, presididas por el reconocimiento que hace el individuo sobre su propia y personal capacidad existencial, lo que equivale a decir: en pleno ejercicio de su libertad.”

Lo anterior indica que el juego es una de las expresiones más importantes del ser humano, su desarrollo le permite al individuo actuar en el ejercicio de su libre expresión, lo que esta intrínsecamente relacionado con el desarrollo del ser humano.

Ahora bien, en el marco de la Educación Infantil existen los principios pedagógicos establecidos por el MEN (1997) en el Decreto 2247, estos hacen parte de la educación inicial sin embargo dichos principios trascienden en el contexto educativo general al concebir la educación como un proceso dinamizador del acto formativo. Los principios pedagógicos son la base de cualquier de los procesos formativos pensados en el desarrollo del ser, estos son el principio de Integralidad, pues reconoce la individualidad del estudiante y bajo este principio se concibe como un ser único y social capaz de interactuar en los diferentes entornos en los que se desenvuelve. El principio de Participación, a través de este se promueve el trabajo en grupo, la aceptación de sí mismo y del otro e intercambio de experiencias

por parte de los actores educativos. Y, por último, el principio de la lúdica como elemento caracterizado por el goce que brinda el juego, desde el contexto educativo se emplea como herramienta pedagógica y permite que el educando desarrolle su creatividad, capacidad comunicativa, forje su propio criterio de la realidad, sea autónomo y logre dar respuestas oportunas a las necesidades del mundo actual.

Con lo anterior, deja en manifiesto el rol activo que debe asumir el docente como orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es quien asume la responsabilidad de gestionar acciones en el campo educativo que promuevan el desarrollo de estrategias pedagógicas que innoven la práctica educativa.

Montes y Machado (2011) mencionan que:

“[...] Es necesario destacar que las estrategias de aprendizaje son susceptibles de ser enseñadas por parte del docente, de esta forma el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos sino también la búsqueda de (...) los medios que conducen a la solución de los problemas... Ello llega a constituirse en un aprendizaje estratégico, ya que el estudiante de forma consciente elige, planifica, coordina y aplica los métodos y los procedimientos necesarios para conseguir un objetivo o aprendizaje.” (p. 480).

Con lo planteado se revela que las estrategias metodológicas que adopta el docente para favorecer el aprendizaje permite de forma paralela visualizar siempre otros modos de realizar una acción y por ende hallar diferentes soluciones a un mismo “problema”.

Una estrategia que debe tener todo docente para convertir un aula magistral en un aula dinámica y transformadora es incorporar en sus clases proyectos de investigación que inviten a la reflexión pedagógica desde la exploración del entorno y la actividad lúdica y así se genere espacios educativos para la construcción conjunta de saberes y el desarrollo de la creatividad.

Diferentes estudios tienen como eje temático central la neurodidáctica, la cual fundamenta en generar aprendizajes en consonancia con los dotes y talentos del individuo, de manera que los contenidos han de adecuarse al estilo de aprendizaje del estudiante (Cuesta 2009, Gómez & Fragnito 2013). Los hallazgos de las investigaciones actuales desarrolladas bajo la

luz de las neurociencias demuestran la fuerte incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje, la toma de decisiones, la percepción, la autorregulación, la planificación secuencial de actividades, autorregulación y control de las emociones, flexibilidad cognitiva (Ascione, Di Palma & Rosa, 2019; Benavides & Flórez, 2019; Blanco, 2014 citado por Cabrera, 2017; Gómez, & Fragnito, 2013).

Teniendo en cuenta los aportes de los autores mencionados en el anterior párrafo, se articula al modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Americana basado en la formación centrada en el estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, por lo tanto el docente de la Coruniamericana basa su acción educativa bajo el enfoque de procesos de formación autorregulativos, orientados a diseñar estrategias pedagógicas de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes que dinamicen la generación de nuevas experiencias de aprendizaje y conlleven al máximo aprovechamiento de la capacidad cognitiva desde la metacognición, el autoconocimiento y el autocontrol.

Lo que quiere decir que la educación centrada en los procesos autorregulativos se constituye como un modelo pedagógico dinámico, flexible basado en el enfoque constructivista con el fin de contribuir a una formación integral del individuo en la búsqueda de su autorrealización personal y profesional para influir en el desarrollo social.

Dicho modelo pedagógico se plasma adecuadamente en la temática propuesta, pues la Lúdica y el Juego permiten desarrollar procesos de transformación en la Educación Infantil, ya que por un lado se plantea desde una perspectiva distinta como lo es la Neurodidáctica que hace parte de la Neuropedagogía, contemplando la educación desde una mirada integral y desde la comprensión del sujeto y su forma de comprender el mundo; y por otro lado, permite abordar el estudio de la práctica docente y reflexionar sobre la práctica pedagógica en pro de reinventar el uso de estrategias didácticas que destaquen la labor del profesorado y contribuya a realizar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Bajo esta perspectiva, se comprende que la lúdica en la educación infantil se conforma como un pilar fundamental para los procesos de enseñanza, pues desde la neurodidáctica se destaca la incidencia del aprendizaje generado a través de las experiencias con una carga emocional positiva, lo que conlleva a que lo aprendido adquiera mayor significado y valor.

De acuerdo a la información reflejada en el informe escolar de rendimiento académico por estudiante, se evidencia que el alumno “A” que participó en el proyecto de intervención Neurodidáctica, obtuvo en general un desempeño académico en todas las asignaturas, con desempeño muy superior en música, danza, educación física, ética y valores, educación religiosa, tecnología e informática. En el área cognitiva también se resalta la apropiación de nuevos aprendizajes de manera satisfactoria con desempeño alto. Se observa que debe fortalecer las habilidades socio-afectivas relacionada con sus pares.

Figura 2.

Informe rendimiento académico de estudiante “B” de Segundo grado

| ASIGNATURA | NOTA | NOTA EQUIVALENTE | PROFESOR | PROFESOR EQUIVALENTE | PROFESOR EQUIVALENTE |
|---|------|------------------|-------------|----------------------|----------------------|
| MATEMÁTICA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| ESTADÍSTICA, LENGUA CASTELLANA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| LENGUA INGLESA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| MÚSICA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN FÍSICA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| ARTES PLÁSTICAS | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN RELIGIOSA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| ÉTICA Y VALORES | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN TECNOLÓGICA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN AMBIENTAL | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN CÍVICA Y VALORES | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN RELIGIOSA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |
| EDUCACIÓN TECNOLÓGICA | 3.00 | 3.00 | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO | DR. ALBERTO |

Nota. Instrumento utilizado en el Colegio Compañía de María La Enseñanza de Barranquilla. Fuente: elaboración propia (2019).

En la muestra se describe las fortalezas y aspectos a mejorar, se observa que el estudiante “B”, presenta un desempeño académico promedio, ubicado en el estándar normal, evidenciando algunas mejoras en su proceso de aprendizaje, pues la motivación ha sido un factor primordial en todas las actividades pedagógicas, lo cual ha repercutido positivamente en la mejora de los procesos cognitivos.

Figura. 3

Actividades desarrolladas bajo un enfoque de neurodidáctico A



Nota. Imagen de actividad lúdico-pedagógica bajo un enfoque neurodidáctico, estudiante “A”. Elaboración propia, 2019.

Figura 4.

Imagen de Actividades lúdico/pedagógicas bajo enfoque neurodidáctico Estudiante “A”



Nota. Imagen de actividad lúdico-pedagógica bajo un enfoque neurodidáctico, estudiante “A”. Elaboración propia, 2019.

Objetivo de aprendizaje: Reconocimiento y escritura de su nombre.

Estilo de aprendizaje: manipulativo, musical y kinestésico. Dominancia hemisferio derecho.

Fortalezas: Tiene gran habilidad para realizar actividades de manera individual y autónoma, tiene sentido artístico desarrollado, planifica las acciones a realizar de manera metódica y secuencial lo que le permite tener

un proceso comunicativo adecuado al momento de expresar sus ideas. Aspectos que requieren fortalecimiento: manejo de emociones, control inhibitorio, establecer relaciones interpersonales con sus pares.

Figura. 5.

Actividades desarrolladas bajo un enfoque de neurodidáctico B



Nota. Imágenes de actividades lúdico-pedagógicas bajo un enfoque neurodidáctico, estudiante “B”. Fuente: elaboración propia (2019).

Objetivo de aprendizaje: Escritura de palabras a través de la formación de sílabas. (PAPA). Estilo de aprendizaje: manipulativo, visual y kinestésico. Dominancia hemisferio derecho. Fortalezas: es sociable, le agrada realizar actividades colaborativas, en grupo, planifica las acciones a realizar de manera metódica y secuencial lo que le permite tener un proceso comunicativo adecuado al momento de expresar sus ideas. Aspectos que requieren fortalecimiento: manejo de emociones, control inhibitorio, establecer relaciones interpersonales con sus pares.

De las imágenes anteriores se logra analizar que ambas estudiantes adscritas al programa de entrenamiento cognitivo por medio del programa neuropedagógico han logrado activar sus funciones cognitivas, partiendo de la existencia de conocimientos previos se realiza una asociación de conceptos de su entorno cercano para construir nuevos significados que contribuyan a generar aprendizajes significativo a través del juego y la lúdica, asociado con sus intereses y elementos que tengan gran significado para sí mismas y posean una carga emocional alta, lo anterior se evidencia cuando se conectan los objetivos de aprendizaje (Reconocimiento y escritura de nombre y escritura de palabras a través de a formación de sílabas) con hechos o elementos que tengan un significado positivo para el

alumno: su nombre propio o de un familiar cercano o su mascota, también escribir palabras que recuerde y que sean de su agrado tales como su comida, juguete o animal favorito.

Conclusiones y recomendaciones

La Neuroeducación incluye la Educación, la Psicología y las Neurociencia. Su propósito es acercar a padres y docentes los conocimientos relacionados con el funcionamiento del cerebro. Permite, además, entender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, al lenguaje, a los sistemas sensoriales y motores, a la memoria, a las emociones, a la atención, al comportamiento, entre otros. También contribuye a reconocer los factores de riesgo para el desarrollo cerebral, tales como: desnutrición, anemia, altos niveles de stress, emociones negativas, entre otros.

Además, este nuevo campo permite conocer mejor el desarrollo del cerebro y el funcionamiento de los circuitos nerviosos relacionados con el arte, la lectura, la música, la matemática, lo cual posibilita que los educadores (profesionales o padres) estén provistos de bases más sólidas para innovar propuestas educativas. Según Campos (S.F.) “Las investigaciones también han demostrado que la práctica de determinadas habilidades puede modificar el cableado del cerebro, haciendo que nuevas conexiones sinápticas se establezcan o se refuercen las existentes” (p. 4).

Las funciones ejecutivas implican el desarrollo de capacidades cognitivas que permiten retener información, manipularla y actuar en función de ésta; autorregular la conducta a través de la actuación reflexiva y no impulsiva; y adaptar su comportamiento a los cambios que ocurren en el entorno.

Lo anterior se logra evidenciar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes A y B que participaron en el programa lúdico pedagógico bajo el enfoque neurodidáctico empleando estrategias didácticas como el juego y la lúdica como componente dinamizador del aprendizaje, ya que a medida que potenciaban sus habilidades cognitivas por medio de dinámicas experienciales, los educandos establecían nuevas conexiones neuronales y se hacían cada vez más conscientes del proceso de aprendizaje, apropiándose mucho más del conocimiento, fortaleciendo el manejo de las emociones, en el caso de la estudiante “A”. Por su parte la estudiante

“B”, tiene grandes habilidades sociales, y logra controlar sus impulsos, direccionando sus emociones de manera positiva.

De acuerdo a las evidencias de diferentes actividades pedagógicas bajo el enfoque neurodidáctico se puede identificar que las emociones ayudan a fomentar nuevos aprendizajes, esto permite estimular la actividad la actividad neuronal del cerebro reforzando las conexiones sinápticas aumentando cada vez más si se realizan actividades que vinculen las emociones de manera frecuente. Lo cual se refleja en los teóricos mencionados quienes plantean que los aprendizajes se consolidan en el cerebro cuando se involucran las emociones.

Sin duda existen diferentes tipos de emociones, emociones positivas y emociones negativas, es fundamental que el tutor o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje brinde las herramientas necesarias a los estudiantes para saber construir aprendizajes perdurables para la vida y a su vez, favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y metacognitivas que le permitan no sólo adquirir los pilares básicos del conocimiento (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos) sino también adquirir habilidades y destrezas para desenvolverse profesionalmente en la sociedad del siglo XIX.

Así, las emociones “positivas” como la alegría, son las que se relacionan con un aumento y mejora en la consolidación del aprendizaje. Por lo tanto, cuando el ambiente es positivo en el aula, el cerebro emocional recibe de mejor manera los estímulos externos. En consecuencia, los conocimientos se adquieren con más facilidad y lo aprendido se mantiene en el tiempo. Mientras que cuando existen emociones negativas y el conocimiento florece en medio de sentimientos como miedo, frustración, entre otros el resultado de la experiencia será contraria y el aprendizaje se torna más lento y complejo.

Teniendo en cuenta esto, es fundamental el rol del docente concebido como un agente educativo que orienta el proceso de aprendizaje; es un mediador entre el alumno y el entorno. Se parte de las características que debe tener todo docente al realizar la praxis pedagógica, entre ellas diagnóstica los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de dificultades en los procesos cognoscitivos. Se considera fundamental capacitar a los educandos para que aprendan por sí mismos, para que aprendan a

aprender y para que aprendan a pensar. En resumidas palabras el docente pretende guiar al alumno hacia la responsabilidad, la toma de decisiones y la libertad.

El ambiente es concebido como un tercer maestro y comprendido como el espacio donde hay diferentes estímulos que el individuo constantemente está percibiendo por medio de los sentidos, y procesado por las diferentes zonas cerebrales. Dicho de otro modo, el ambiente o el entorno es la combinación entre espacio físico y las relaciones que se pueden establecer en él (afectos, relaciones interpersonales entre sujetos del contexto educativo: tutores, padres de familia, estudiantes, sociedad).

Con todos los elementos que abarca la Neuroeducación, sin duda favorece ampliamente distintos aspectos del desarrollo del individuo de manera integral, pues desde su punto de vista se comprende que el aprendizaje se desenvuelve a nivel lingüístico, moral, espiritual, ético, cognitivo, corporal, religioso, entre otros. Él es consciente de la construcción colectiva e individual de nuevo aprendizaje y es un participante activo de su proceso cognitivo y metacognitivo, es capaz de identificar sus fortalezas y falencias, identificando elementos que se debe proponer mejorar y potenciar a partir de sus habilidades. En este punto, se hace referencia de manera intrínseca a la inteligencia emocional, que permite tener mayor conocimiento de uno mismo, aprendiendo a atender, reconocer y expresar y controlar los propios sentimientos y emociones, capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento divergente para la solución de situaciones que requieran respuesta inmediata.

Por lo tanto, el desarrollo y manejo de estas habilidades ayudarán a que el aprendizaje sea adecuado y significativo. En otras palabras, el control de la emoción permite que se encamine hacia un aprendizaje mucho más profundo y significativo. Como resultado, se promueve el manejo adecuado de emociones y sentimientos, convirtiéndose así en una vía que permita los aprendizajes de manera más profunda.

La emoción es un rasgo fundamental de los seres humanos, por lo tanto, intervienen múltiples aspectos de la vida y la educación no es ajena a ella. Favorecer los procesos de aprendizaje, a través del potenciamiento y fortalecimiento de las funciones cognitivas es vital para gozar de una vida plena y saludable, tanto física como mentalmente. La enseñanza del manejo de las emociones en el ámbito educativo se vuelve una herramienta

necesaria no solo para el aprendizaje escolar, sino para enfrentar los desafíos diarios.

Comprender la forma en que las emociones pueden afectar distintos procesos como la memoria y la atención, ayuda no solo a los docentes en el desarrollo de sus clases, sino también a los alumnos para que sean conscientes en cómo éstas pueden influir en su aprendizaje. El proceso educativo es el camino para construir una sociedad justa, con cimientos sólidos en formación integral del ser humano como sujeto capaz de asumir nuevos retos en pro de gestionar acciones que promueven el desarrollo de una sociedad sostenible. El sentido de la educación es formar individuos conscientes de sus capacidades físicas, e intelectuales, orientados por el docente quien debe brindar las herramientas educativas necesarias para aprender nuevos saberes. Así es fundamental incorporar distintas estrategias pedagógicas a la hora de enseñar, de esta forma el ambiente de aprendizaje siempre será distinto y dinámico.

Referencias

- Ackerman, D. & Friedman-Krauss, A. (2017). Preschoolers executive function: importance, contributions, research needs and assessment options. Policy Information Report. Educational Testing Service. Princeton, NJ. https://www.researchgate.net/publication/316655152_Preschooler%27_Executive_Function_Importance_Contributors_Research_Needs_and_Assessment_Options
- Ascione, A., Di Palma, D. & Rosa, R. (2019). Innovative educational methodologies and corporeity factor. University Parthenope of Naples, Italy. Faculty of Education. University of Alicante. Department of Motor and Well-being Sciences, *Journal Of Human Sport & Exercise*, 14(2). 1988-5202. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/90930/1/JHSE_14_Proc2_02.pdf
- Bejarano, N. y Rodríguez, L. (2016). Intervención psicoeducativa de las funciones ejecutivas en niños de 8 a 12 años en contexto escolar. Universidad de la Sabana. Facultad de Psicología, [Tesis de especialización] <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/29908/Nilza%20Nayib%20er%20Bejarano%20Velandia%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benavides, V. y Flórez, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica / The importance of emotions for the neurodidactics. Wimblu, Revista. Estud. de Psicología UCR, 25-53/ISSN: 1659. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935/36685>
- Blair, C. (2016). Executive functions and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 102-107. <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/executive-function-and-early-childhood-education>
- Cabrera, V., et al. (2017). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación INIE. ISBN 978- 9968-527-44-6. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/469/1/funciones.pdf>
- Calvo, P. y Gómez, M. (2018), Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. LA RAZÓN HISTÓRICA. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas. No. 40. ISSN 1989-2659.
- Campos, A. (S.F). PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN. <https://bit.ly/2Y5Mv9Z>

- Clerici, C. (2012). El juego como estrategia de enseñanza en el nivel superior. *Revista Diálogos Pedagógicos*, X (19). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261876450_EL_juego_como_estrategia_de_ensenanza_y_aprendizaje_en_el_nivel_superior
- Cuesta, J. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Revista Educación y Desarrollo Social*, ISSN 2011-5318. Vol. 3, No. 2. Universidad Militar de Nueva Granada. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386157>
- Fuleda, P. (2003). Lúdica por el desarrollo humano, Programa general de acciones recreativas para adolescentes, jóvenes y adultos. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/PFuleda.html>
- Gaete, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, vol. 14, No. 2. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404005.pdf>
- Gobernación del Atlántico. (2016). Plan de Desarrollo 2016-2019. Atlántico Líder. República de Colombia, Departamento del Atlántico. Barranquilla. Recuperado de: http://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/plan_de_desarrollo_2016_2016_definitivo.pdf
- Gómez, F. & Fragnito, V. (2013). The neurodidactic mind and body between pedagogy and neuroscience. *Research on Education and Media*. Università di Salerno, Italy. ISSN 2037-0849 Italy, France. Pensa MultiMedia Editore srl. Recovered from: https://www.researchgate.net/profile/Filippo_Gomez_Paloma/publication/276649392_The_NeuroDidactic_mind_and_body_between_pedagogy_and_neurosciences/links/555a081b08ae6fd2d8281bce.pdf
- León, L. y Gálvez, C. Juego y aprendizaje en el contexto educativo colombiano. Universidad de Antioquia, Universidad de EAFIT. https://repository.eafit.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10784/9729/LisethXimena_Le%F3nBotero_2016.pdf?sequence=2
- Leyte, W. (2017). Carimba: una opción de juego lúdico para las clases de educación física escolar. *Revista Italiana de Pedagogía del Deporte*. ISSN 2499-541X

DOI:10.5281. <http://www.ripes.eu/wp-content/uploads/2017/11/5-Rivista-Italiana-di-Pedagogia-dello-sport-2017-1-Carimba-una-opción-de-juego-lúdico-para-las-clases-de-educación-f%C3%ADsica-escolar-1.pdf>

Minerva, C. y Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel. Centro de Investigación Para el Desarrollo Integral Sustentable Trujillo. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje.pdf;jsessionid=063C301819186740F2ED5A2F63D5D628?sequence=1

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). Decreto 2247. Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). La Innovación Educativa en Colombia, Buenas practicas para la Innovación y las TIC en la Educación. Colombia. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Innovacion%20MEN%20-%20V2.pdf>

Montes, Ny Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>

Perez, G., Vargas, S. y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v18n34a10>

Pino, M. y Urrego Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(1), 9-20. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/969/pdf_189

Ruiz, R.; Martínez, R y Valdarres, L. (2012). Innovación en la educación superior Hacia las sociedades del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México y fondo de Cultura Económica. México, <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QOcOHijVOosC&oi=fnd&pg=PT4&dq=innovacion+educativa+educacion+superior&ots=fIQSOJ90sX&sig=9xCD2p9IgcqVMr9bwSII358nbq8#v=onepage&q=innovacion%20educativa%20educacion%20superior&f=false>

The Open University. (2013) El derecho al juego. La primera infancia en perspectiva 9. Reino Unido. recuperado de: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

UNICEF. (2018). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. Sección de Educación, División de Programas 3 United Nations Plaza. New York. Recuperado de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Vélez, O., Palacio, S., Hernández, L., Ortiz, P. y Gaviria, L. (2019). Aprendizaje basado en juegos formativos: caso Universidad en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e12. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2024/1755>

MEDIACIONES PEDAGÓGICAS EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE FORMACIÓN POR PROCESOS AUTORREGULATIVOS DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA

Abril Isabel García Caro*
Adolfo Ceballos Vélez**

* Magister en Educación con énfasis en Cognición. Directora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Educación Infantil y Bilingüe, Líder de semilleros de investigación (Practinnova – Seinedin) y Líder de proyección social. Docente autora de textos escolares.
acar@coruniamericana.edu.co

** Magister en Educación con énfasis en Cognición. Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Corporación Universitaria Americana. Líder del Semillero de Investigación Bilingüe –SIB de la Licenciatura de Educación Bilingüe de la Facultad. Docente de práctica, autor de obras literarias y libros sobre reflexión educativa.

INTRODUCCIÓN

La realidad de los tiempos plantea a la sociedad, esto genera una importancia en la educación universitaria en cuanto a la formación competente de profesionales, garantizando la calidad de los procesos a través de conocimientos para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Es por ello que las mediaciones y las estrategias pedagógicas constituyen un modelo importante para propiciar el aprendizaje significativo, a través del desarrollo de las dimensiones afectivas, cognitivas y expresivas, necesarias para el desarrollo fundamental de los educandos en la educación superior.

Según Álvarez, Sandoval, Saker y Moreno (2017), corresponde a las instituciones educativas en su rol de formadoras y transformadoras del ser humano, garantizar una educación que articule los saberes y competencias de cada área del conocimiento para obtener profesionales íntegros y competitivos en una sociedad globalizada.

Para Calle, Saavedra y Velásquez (2016), La mediación pedagógica es considerada como la intervención realizada por el docente, con base en los diferentes enfoques educativos, para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante; hace referencia a la utilización de diferentes medios de comunicación y tecnología, como soporte de los objetivos de formación favoreciendo el desarrollo de las inteligencias múltiples. Las mediaciones pedagógicas se sustentan en el concepto de acción mediada al referirse a las actividades, planes, acciones y estrategias de un programa educativo y se orientan al logro de una mayor comunicación e interacción, a través del pensamiento crítico independiente, divergente, holístico, creativo, dada la amplia gama de metas culturales y la variedad de perfiles intelectuales.

En sucesión de ideas, Martínez y González (2010), expresan que las nuevas complejidades sociales que desafían las instituciones educativas, interpelan cada vez más a prestar una mayor atención al tema de la profesionalización docente. Para ello, no basta con procesos de formación atomizados y desvinculados de las problemáticas reales de la comunidad educativa. Es necesaria una dinámica formativa integral y sistémica que parta de necesidades reales sentidas. El acompañamiento pedagógico, se plantea como medición de formación en centro y para la vida, desde donde se recrea la dinámica relacional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes.

El acompañamiento como trayecto constante de reencantamiento y transformación de la vida en comunidad de aprendizajes. Se enfatiza la necesidad e importancia de que cada comunidad educativa construya participativamente su horizonte pedagógico, como marco orientador de los procesos de aprendizajes y relaciones humanizadoras.

Por su parte, Lenis (2016), analiza las relaciones estrategia-mediación, saber-mediación y saber-estrategia se supeditan al campo de la escuela desde la dimensión pedagógica. Pero clara y ampliamente la desbordan, por ser asuntos que pueden referirse a múltiples tópicos, entre ellos los pedagógico-didácticos y los de control. Los primeros se instauran en los modos de agrupar estilos, acciones y momentos, al establecer y disponer el acto educativo como lugar de entrecruzamiento ético y autónomo del maestro en su práctica de enseñanza; es decir, las maneras de instituir relaciones y promover instancias de autorregulación en los espacios de interiorización enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de los planteamientos anteriores, el objetivo que persigue este capítulo consiste en analizar las mediaciones pedagógicas en el modelo pedagógico de formación por procesos autorregulativos de la Corporación Universitaria Americana, establecidas bajo el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa.

Justificación

Para la Corporación Universitaria Americana es imprescindible formar futuros profesionales exitosos que desempeñen un alto grado en sus competencias. Es por ello que la institución debe contar con un modelo pedagógico donde se tenga como propósito preparar a los líderes en su proceso universitario para obtener un aprendizaje de forma autónoma, respondiendo a los principios de pertinencia regional, nacional e internacional, calidad de los aprendizajes, nuevos roles del docente, el cual se comporta como un orientador académico y dinamizador del aprendizaje del estudiante en cuanto a la preparación para el cambio de sus retos y desafíos al formarse como profesional en determinada disciplina, y en el reconocimiento del otro como ser humano capaz de dialogar e interpelar la realidad en la cual está inmerso.

La Corporación Universitaria Americana, consciente de los retos académicos valora la participación permanente del estudiante para

alcanzar los objetivos institucionales propuestos, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas que posibilitan en ellos el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual para la autoevaluación – valoración constante de los resultados de su propio proceso de formación. Desde el punto de vista regional, son muchos los docentes de las universidades que toman en cuenta las prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de los conocimientos de los estudiantes. Esto permite afianzar más la educación para formar profesionales comprometidos con la sociedad.

Una de las Instituciones de Educación Superior que cuenta con un Modelo Pedagógico es la Corporación Universitaria Americana, Institución que nace con el siglo XXI, ha desarrollado un proyecto educativo sistémico, constructivista, donde se privilegia lo inter y transdisciplinar en la formación de nuestros estudiantes. Se trata de una Formación por Procesos Autorregulativos (FPA).

Se busca, con el mismo, posibilitar la formación integral, la actualización permanente del currículo teniendo en cuenta la realidad de la sociedad actual, la internacionalización y una estrecha conexión con el medio, la Empresa y la sociedad. Procura la formación crítica, con una amplia utilización de las TIC, no solamente como mediación, sino en un sentido de desarrollo y actualización permanente de los educandos.

El modelo pedagógico conjuga la unión sinérgica de múltiples estrategias académicas que conllevan al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para dirigir su propio proceso de. Para lograr el afianzamiento de estas características profesionales se requiere del desarrollo de habilidades mentales superiores como el pensamiento crítico y la metacognición, Aprender a aprender, entre otras, que le faciliten el aprendizaje autónomo y la autorregulación permanente de su propio proceso de formación.

Lo anterior permite establecer la calidad educativa como el ente principal en materia educativa, que exige dar una mirada profunda a las necesidades y desafíos vinculados con la carrera docente. Pues el papel de ellos sigue siendo una determinante en el logro de los resultados del aprendizaje de los educandos. Por ende, la formación y las estrategias pedagógicas han sido una de las principales mediaciones. Por ende, se comporta como una orientación a los procesos formativos para la transformación y mejoramiento de la calidad.

1. Mediación Pedagógica como acción transformadora

La mediación pedagógica se deriva de la propuesta de Vigotsky, quien parte del enfoque histórico cultural para ubicarla en el contexto escolar y explicarla en la propuesta de la zona de desarrollo próximo que se define como la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, así como el nivel de desarrollo potencial, dirigido a la resolución de un problema.

En este sentido, la mediación pedagógica, en primer lugar, es considerada como la intervención realizada por el docente, teniendo en cuenta los diferentes enfoques educativos, para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante; en segundo lugar, hace referencia a la utilización de diferentes medios de comunicación y tecnología que son la base de los objetivos de formación del estudiante y, por ende, favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Cabe destacar que el aprendizaje se comporta como significativo cuando el estudiante aplica modelos de aprendizaje que sean innovadores para sus logros, comportándose como un sujeto activo y no pasivo en el proceso de construcción del conocimiento.

Parra (2014) considera que es a través de la meta cognición como el docente se relaciona con su entorno y crea sus saberes, los cuales moldea, adecua y transforma en conocimientos. Es así como su proceso de aprendizaje se desarrolla bajo la orientación del docente, la cual facilita la organización y construcción de conocimientos significativos.

Aunado a ello, Durán, Parra y Márceles (2015) sostienen que la educación superior debe fomentar saberes y competencias tendientes a fortalecer la capacidad creativa de los estudiantes, en aras de formar un profesional con iniciativa propia, creatividad, liderazgo y capaz de adquirir el conocimiento por sí mismo.

Todas las definiciones mencionadas afirman las diferentes tendencias de aprendizaje, donde se genera una evaluación que asume actitudes a través de las diferentes conductas, siendo la educación un proceso de formación permanente donde intervienen factores laborales, culturales, políticos y económicos, de tal manera que se garanticen el desarrollo potencial de los individuos en relación a la mediación pedagógica.

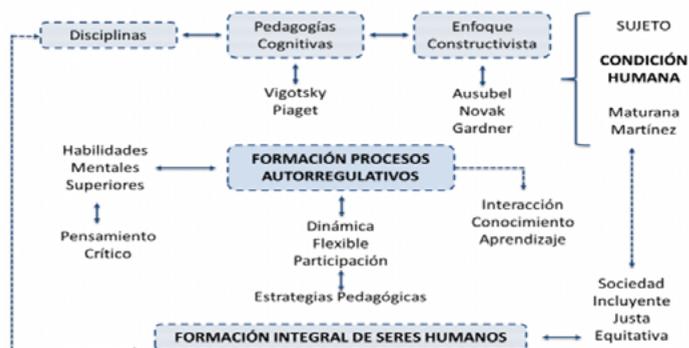
2. Estructura integrada representativa del fundamento epistemológico y teórico del MFPA

Se encuentra fundamentado por la corriente humanista de Estados Unidos y Europa, surgida a mediados del siglo XX, valorando la concepción del hombre en la sociedad, este enfoque desarrolla un ser humano que desarrolla los procesos de comprensión del mundo que los rodea, partiendo de las vivencias internas, es decir, a partir de la propia realidad, el hombre percibe e interpreta la realidad externa dando sentido (Martínez, 1999), menciona que la educación humanista se define como aquella:

“(…) En la cual todas las facetas del proceso enseñanza-aprendizaje dan un énfasis especial a las siguientes realidades: unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos; capacidad de originalidad y creatividad; y jerarquía de valores y dignidad personales” (p. 153).

Figura 1.

Gráfico representativo de la estructura integrada del MFPA



Nota: Elaboración Institucional para la comprensión y apropiación del modelo pedagógico MFPA, CUA, 2016

A través del humanismo, el hombre se comporta como persona capaz de crear conciencia y simbolización, adquiriendo nuevos aprendizajes a través de las relaciones empáticas con quienes lo rodean, desarrollando el amor a sí mismo y hacia los demás. Lo anterior permite mencionar que las condiciones en las que se desenvuelve el individuo es a través de un ser social que lo hace conducir a una vida más sensible y mayor riqueza personal.

3. Principios del modelo pedagógico FPA

Los principios del modelo pedagógico FPA de la Institución, que se apoya en el Constructivismo, hacen posible que el estudiante:

- “Sea el protagonista del proceso de aprendizaje.
- Se forme como aprendiz flexible y autónomo, con habilidades para aprender, desaprender y reaprender, dotado de la capacidad para transformar los conocimientos que reciben y aplicarlos a contextos específicos.
- Participe de espacios para la construcción personal, dándole sentido al estudiante como ser social.
- Establezca contacto con su entorno, para que no haya rupturas entre el saber que recibe y el saber social.
- Tenga a su disposición las oportunidades, herramientas y contextos diferentes para que use el conocimiento, lo ejecute, lo pronuncie, lo escriba y lo socialice, ya que la mejor manera de aprender es comunicándolo.
- Desarrolle un espíritu emprendedor que potencie: la capacidad para identificar nuevas formas de desarrollo y progreso; la habilidad para prever, solucionar problemas y satisfacer necesidades mediante procesos creativos e innovadores; voluntad, compromiso y decisión para ejecutar tales soluciones; capacidad de persistencia y apertura al cambio; coraje para afrontar situaciones inciertas; y confianza en sus potencialidades.
- Desarrolle el trabajo colaborativo y cooperativo.” (CUA, 2016)

4. Mediaciones didácticas y pedagógicas que orientan el proceso de formación procesos Autorregulativos

El modelo está fundamentado en pedagógico, proactivo, moderno y flexible para adaptarse a las necesidades y exigencias del entorno, esto se basa en los fundamentos epistemológicos a través de un enfoque constructivista denominado por Morf (1994), como “justifica la entrada

en escena de pedagogías dialécticas que fundan la adquisición del saber en la elaboración de los conocimientos por el propio estudiante”. Enfatiza en el constructivismo como modelo que orienta su quehacer educativo, centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Con respecto a los lineamientos que maneja la Corporación Americana, para el desarrollo de los programas se establecen las modalidades presenciales y virtuales a través de estrategias pedagógicas y didácticas donde el docente se enfrenta a diferentes escenarios académicos, donde el aprendizaje es eminentemente significativo, puesto que el estudiante adquiere nuevos conocimientos con experiencias y saberes.

También se fundamenta bajo la teoría del aprendizaje de Ausubel (1983), las cuales son claves en el Modelo Pedagógico, donde el estudiante nunca parte de cero. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se organizan de tal manera que tengan en cuenta esos conocimientos previos se “conectan” con la nueva propuesta, de manera significativa.

En el MFPA, el estudiante es el protagonista de su proceso de formación, desarrollando capacidad de aprendizaje autónomo, de indagación, de cuestionamiento, de crítica argumentativa y de trabajo en equipo experiencia clave para la formación en competencias.

5. Aplicación de mediaciones pedagógicas

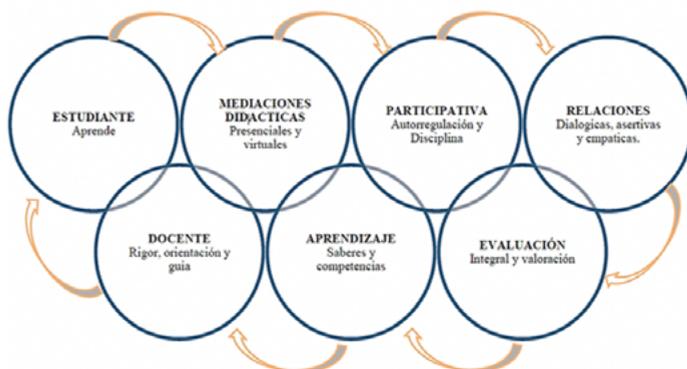
El propósito del Modelo de Formación por Procesos Autorregulativos –MFPA es el de posibilitar la construcción del conocimiento como un proceso social y compartido en el que los estudiantes participen de manera personal y social, entendiendo el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, reflexivo, crítico y contextual, que se da como resultado de la participación de los actores educativos en la construcción de conocimientos significativos (CUA, 2016). Por lo tanto, para la Corporación Universitaria Americana, el aprender se produce a partir de la participación en actividades sociales direccionadas por el docente como guía para el aprendizaje, a la vez que participa en su construcción conjuntamente con el estudiante.

Para lo cual, la Universidad establece los alcances de las mediaciones pedagógicas de los docentes y el propósito curricular de las técnicas didácticas seleccionadas por ellos. Estas mediaciones son asumidas por la

Institución, de manera general, como el conjunto de acciones realizadas en el escenario educativo que representan secuencias integradas de procedimientos o actividades que seleccionan los docentes con el propósito de facilitar la adquisición, retención y uso de información o conocimiento.

Figura 2.

Relación articuladora de los elementos integradores del MFPA.



Nota: Elaboración Institucional para la comprensión y apropiación del modelo pedagógico MFPA. CUA, 2016.

6. Concepción del ser humano que se espera formar

Asumiendo planteamientos como los de Howard Gardner (2005), la Universidad valora las aptitudes y los conocimientos como eje de desarrollo de la persona que se requiere formar para la transformación social que demanda el país y el mundo globalizado. “Intrínseca e inevitablemente, la educación es una cuestión de valores y objetivos humanos.” (Gardner, 2005). Por ello, el principio fundamental de la educación es formar a los estudiantes para el futuro, no para el presente; es decir, conforme a la idea que adopta la humanidad acerca de su destino y, de esta forma, la CUA traza como principio misional el educar a nuevas generaciones de profesionales resaltando en todos los escenarios educativos, los valores humanos que orientarán la adecuada aplicación social de los conocimientos, habilidades y destrezas de los egresados, adquiridas durante el proceso formativo. Con lo cual se procura que una relación formativa armoniosa del conocimiento útil que se brinda en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, con el desarrollo material de valores para el progreso social sostenible.

Por ello, el Modelo pedagógico de Formación por Procesos Autorregulativos –MFPA se debe adaptar (a través de procesos reflexivos y de autocrítica) para orientar el desarrollo de competencias cognitivas procedimentales y actitudinales; formando profesionales que conformarán la fuerza laboral competitiva que requerirán las empresas a nivel nacional e internacional. Es decir, la preparación de profesionales con un alto grado de excelencia académica y valores humanos; entre ellos, el liderazgo e interés necesarios para participar activamente en los diversos ámbitos de la vida regional, nacional e Internacional, en procura de la aplicación de estándares nacionales e internacionales de calidad en los procesos laborales, acorde a los requerimientos de la sociedad contemporánea.

Por ello, el desarrollo de los procesos cognitivos es fundamental para la formación de profesionales de excelencia, especialmente aquéllos relacionados con las habilidades del pensamiento crítico. El propósito es formar estudiantes, reflexivos metacognitivos, autónomos, altamente competitivos e íntegros, no sólo por sus conocimientos, habilidades y destrezas (científicas, técnicas y tecnológicas), sino también por los valores humanos que caracterizan a los pensadores críticos. Esto es, dada la capacidad que tiene el pensamiento crítico de poder incorporarse a otros tipos de razonamiento, como el matemático, económico, científico, antropológico, histórico, moral y filosófico, entre otros (CUA, 2016).

De esta forma, la propuesta curricular de la Corporación Universitaria Americana se encamina a desarrollar el mejoramiento de las dimensiones humanas de sus estudiantes, para garantizar una verdadera formación integral que les permita una interacción efectiva en los múltiples contextos de la vida laboral, personal y social.

La capacidad de aprendizaje autónomo que subyace en el Modelo pedagógico de Formación por Procesos Autorregulativos –MFPA, contribuye a la búsqueda individual y permanente del conocimiento, a la adquisición de habilidades operativas, y a un alto nivel de desempeño profesional en el sector productivo y social. Esto es, la formación por procesos autorregulativos aborda la educación desde la perspectiva de la formación integral, holística, integrando las dimensiones del ser humano en lo afectivo, cognitivo y práctico.

Por ende, los docentes en su práctica pedagógica desarrollan y aplican estrategias pedagógicas y didácticas para orientar la adquisición

de competencias cognitivas procedimentales y actitudinales, desde los diferentes escenarios académicos en que se imparte la formación de los estudiantes de Corporación Universitaria Americana; a fin de impulsar de manera efectiva el saber ser, saber conocer, el saber hacer y el saber convivir (con los demás y el entorno), como principio declarado en su Proyecto Educativo Institucional -PEI.

Se espera que los docentes entiendan cómo aprenden los estudiantes y, en consecuencia, sepan cuál es la mejor manera de organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, qué técnicas y estrategias didácticas son las más adecuadas para un contenido determinado, contexto o nivel educativo; y qué acciones motivarán de manera efectiva el desarrollo de un verdadero aprendizaje significativo.

Entre estas mediaciones, se desarrollan las siguientes:

a) Diálogo socrático para el desarrollo de pensamiento crítico

Proceso mediante el cual el docente hace una pregunta a un estudiante en particular, de tal manera que su respuesta genere una nueva pregunta, en un proceso que puede desarrollarse de forma sucesiva, que participe la participación de todos los estudiantes, centrando su atención en el tema estudiado. De esta forma, el docente desarrolla las estructuras mentales superiores de los estudiantes a través del cuestionamiento constante de sus respuestas.

b) Método expositivo mixto

Este método resulta de la combinación estratégica entre la clase magistral y el estudio dirigido, en el que el docente, después de exponer el tema respectivo, presenta al grupo un resumen del mismo indicando las fuentes de estudio que le permitirá los estudiantes profundizar en el conocimiento adquirido; y, a continuación, les entregará un cuestionario con preguntas que deberán investigar para que sean expuestas y discutidas posteriormente en la clase.

La aplicación apropiada del método expositivo mixto permite suplir los vacíos conceptuales de los estudiantes durante una clase magistral; propicia la organización, adecuación y profundización de la información registrada durante la exposición del docente; mejora las posibilidades del

estudiante de escuchar, tomar apuntes, investigar y exponer; y afianza la adquisición de las competencias cognitivas a través del desarrollo de sus capacidades interpretativa, argumentativa y propositiva.

c) Enseñanza Problemática

En ella, el docente diseña situaciones problemáticas extraídas del campo específico de la asignatura, que permitan a los estudiantes comprender cómo se aplican los conocimientos adquiridos y así propiciar que adquieran la experiencia previa para hallar soluciones pertinentes a los problemas que enfrentan; procurando que dicha solución se transforme en un nuevo conocimiento para el desarrollo socioeconómico de la región y el país.

d) Estudio de casos

Consiste en proponer a los estudiantes el análisis de una situación real o ficticia, dejando a cargo del estudiante la iniciativa de resolverla, con base en el tema que se esté estudiado. El estudio de casos, permite aplicar conocimientos teóricos de la disciplina estudiada en situaciones reales; y permite —entre muchas otras ventajas— llevar al estudiante a alcanzar el dominio práctico de una disciplina o conjunto de disciplinas afines, y favorece la correlación con lo real y así «dar sentido de realidad» a la disciplina estudiada.

e) Proyectos aplicados

Esta estrategia surge como resultado de la aplicación apropiada de las metodologías de la enseñanza problemática y del estudio de casos. Consiste en llevar al estudiante, individualmente o en grupo a diseñar proyectos como propuesta de solución frente a una situación problemática, concreta, real y que requiere una solución práctica.

f) Formación investigativa

Concebida como una acción estratégica que coadyuva al crecimiento y desarrollo académico y profesional de los estudiantes. La formación investigativa como eje transversal del currículo, complementa de manera coherente la teoría disciplinar o interdisciplinar, con la cotidianidad del estudiante, sus experiencias y el contexto social.

g) Innovación en los ambientes de aprendizaje

Actualmente se requieren nuevos roles para el docente que van más allá de ser solo una fuente de información. El rol del docente debe encaminarse a ser facilitador del aprendizaje individual y en grupo; especialista en recursos de aprendizaje, promotor de valores, saber integrar la interdisciplinar de saberes; ser experto en estrategias didácticas y técnicas que faciliten que los estudiantes indaguen y construyan el aprendizaje. “Un docente que selecciona y diseña las formas de evaluar el aprendizaje e integra a los estudiantes en la evaluación del aprendizaje propio y del compañero” (CUA, 2016).

Los propósitos formativos y curriculares de la Corporación Universitaria Americana están encaminados a generar procesos de innovación del ejercicio educativo; motivando a los docentes a buscar nuevas formas para que los estudiantes, desde su autogestión del conocimiento, profundicen en los saberes adquiridos, buscando respuestas más allá del aula, reinterpretando el papel del docente en su mediación del conocimiento.

Resultados

Teniendo en cuenta que la autorregulación es un “proceso formando por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000), el estudiante de la Corporación Universitaria Americana, con la colaboración de sus compañeros, la guía del docente, y la asistencia institucional, orientará los ajustes y acciones que garanticen la formación de un ser humano competente e integral, con proyección social y empresarial.

La teoría constructivista, que hace parte del conjunto de las teorías que sustentan el modelo pedagógico de Formación por Procesos Autorregulativos, tiene como sus principales exponentes a: Jean Piaget: con su Teoría del Desarrollo Cognitivo, Ernest Van Glasersfeld con la teoría del Conocimiento Activo, Noam Chomsky con su Teoría Innatista, Jerome Bruner y el Aprendizaje por descubrimiento y David Ausubel con la Psicología Cognitiva.

Importante resaltar que, del Constructivismo humano, se toman

las reflexiones de Novak, Ausubel y Hanesian respecto al aprendizaje significativo, que responde a una concepción cognitiva del aprendizaje según la cual, éste se logra, cuando los individuos interactúan con su entorno tratando de dar significado a este por medio de lo que captan sus sentidos.

La FPA debe abordar la educación desde la perspectiva de la formación integral, teniendo en cuenta que, el ser humano es afectivo, cognitivo y práctico. En tal sentido, desarrolla y aplica las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para orientar la adquisición de competencias actitudinales, cognitivas y procedimentales desde los diferentes escenarios y competencias académicas en que se imparte la formación de los estudiantes de la Corporación Universitaria Americana, con el propósito de impulsar respectivamente los elementos del saber-saber, el saber-hacer y el deber ser, como un propósito de nuestro Proyecto Educativo Institucional.

Para garantizar la eficacia de la FPA se aplican diferentes estrategias didácticas y pedagógicas –con énfasis constructivista– que conlleven al aprovechamiento de la capacidad cognitiva del estudiante y de la capacidad de enseñanza del profesor. Para ello, el docente genera acciones para motivar el entusiasmo de los estudiantes por la asignatura, explicando claramente desde el principio cuál es su objeto de estudio, y en qué radica su importancia, haciendo énfasis en los criterios para su aplicación en el campo profesional específico.

De acuerdo a la modalidad (presencial, virtual), el docente buscará, de manera permanente, valorar la comprensión de los estudiantes respecto al tema, invitándolos a que opinen sobre el mismo mediante un diálogo socrático; es decir, haciendo preguntas cuyas respuestas originen nuevas preguntas, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico, así como sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. El uso de Foros y otras herramientas de comunicación asíncronas deberán ser permanentes, desarrollados y supervisados por los docentes, que se convierten en un guía y acompañante activo del proceso de aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con la información obtenida es necesario mencionar que la mediación pedagógica en los procesos de autorregulación de la

Corporación Universitaria Americana asume las competencias como la apropiación del conocimiento a través del desarrollo de habilidades y destrezas, desde un marco social para aplicarlos en la vida práctica. A través del modelo humanista de la Corporación Americana se pretende formar estudiantes que tengan un concepto humanista para desarrollar actividades para el bienestar de la sociedad.

Por tanto, la Formación en los procesos Autorregulativos mejoran las limitaciones suscitadas hasta el momento de la evaluación tradicional, diseñado por la Universidad en su Sistema de Autorregulación Institucional, que propende el desarrollo de criterios de evaluación acordes a las necesidades del mundo actual, aprovechando las nuevas tecnologías y la innovación para formar seres humanos que trabajen en pro de la sociedad.

Referencias

- Álvarez, A., Sandoval, O., Saker, J. y Gómez, G. (2017). Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior. Barranquilla. Educosta.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10).
- Calle, M., Saavedra, L. y Velásquez, B. (2016). Mediaciones Pedagógicas para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en Educación Superior. *Revista Pertinencia Académica. Publicación trimestral*, 1, 37-52. <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/4/pdf>
- Durán, S. & Parra, M. (2015). Diversidad cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura educación y sociedad*, 5(1), 55–67. Recuperado de <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducaciónysociedad/article/view/995>
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro, un ensayo educativo*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Lenis, J. (2016). Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67-68), 99-113.
- Márquez, M. G. C., Guzmán, L. R. S., & Burgos, B. M. V. (2016). Mediaciones pedagógicas para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en Educación Superior. *Revista Pertinencia Académica*. ISSN 2588-1019, (1), 37-52.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37.
- Martínez, M. (2012). La Psicología Humanista como nuevo paradigma psicológico. Artículo Científico. *Revista ethos*. Enero 14. Caracas, Venezuela. En: <https://revistaethos.wordpress.com/2012/01/14/paradigmahumanista/>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (1997). Colombia. Comisión nacional para el desarrollo de la educación superior. Febrero, Bogotá. 15. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196476.html>

Morf, A. (1994): Une épistémologie pour la didactique: spéculations autout d'un aménagement conceptuel. *Revue des Sciences de l'éducation*, XX (1), Montreal, Canadá.

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180.

Zaccagnini (2008). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuperado de: <http://licenciatura1215.blogspot.com/>

Zimmerman, BJ (2000). Autoeficacia: Un motivo fundamental para aprender. *Psicología Educativa Contemporánea*, 25 (1), 82-91.

PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA HISPAÑOAHABLANTES: LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y LAS DIFICULTADES QUE PRESENTAN EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Melina Evelin Sifuentes Mena Da Silva*

* Magister en Educación. Docente de Portugués de la Licenciatura en Educación Bilingüe de la Corporación Universitaria Americana.
dsifuentes@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.”—Paulo Freire

Aprender y dominar un segundo idioma es un requisito esencial para el desarrollo de actividades laborales y estudiantiles; en este nuevo panorama, aprender portugués se volvió necesario, gracias a la cercanía lingüística y cultural, los tratados comerciales y los programas de incentivos académicos entre los países del mundo.

El presente trabajo trata sobre la enseñanza del idioma portugués para hispanohablantes (estudiantes de la Corporación Universitaria Americana) en tiempos de pandemia y las dificultades que presentan en su proceso de aprendizaje; el portugués y el español son lenguas romances y semejantes en muchos aspectos, lo que permitiría a los aprendices un aprendizaje más rápido y efectivo. Pero, al parecer su similitud genera cierta confusión en el uso de la fonética, gramática y peculiaridades propias de las lenguas cercanas, adicionado a lo poco tiempo dedicado al estudio de este idioma.

Con el fin de analizar la enseñanza del portugués como lengua extranjera en tiempos de pandemia (Covid-19) y las dificultades que presentan en su proceso de aprendizaje se propuso esta investigación que será publicada como Producto Colaborativo del Semillero de Investigación Bilingüe de la Corporación Universitaria Americana.

Palabras clave: *portugués lengua extranjera, portuñol, aprendizaje, hispanohablantes, dificultades, semejanzas, pandemia, coronavirus, universidad, docentes.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la experiencia como profesora de portugués como lengua extranjera, algunas preguntas han surgido en la convivencia con los alumnos. Siendo el portugués y el español lenguas romances y “parecidas”, ¿por qué los aprendices de este idioma presentan dificultades en aprenderlo de manera efectiva?, ¿por qué las dificultades se sobreponen al aprendizaje efectivo?

La semejanza entre los idiomas español y portugués debería ser un elemento favorable al aprendizaje, sin embargo, nos es eso lo que se percibe en las clases; muchas veces lo que se ve es el surgimiento de una tercera lengua, el “portuñol” tan conocido entre países de habla hispana.

Figura 1

Glosario de falsos amigos español-portugués

| Español | Portugués |
|------------|------------|
| Acordar | Combinar |
| Borracha | Bêbada |
| Carpeta | Pasta |
| Cena | Jantar |
| Copa | Taça |
| Despertar | Acordar |
| Doce | Doze |
| Dulce | Doce |
| Escritorio | Escrivanhã |
| Exquisito | Estranho |
| Florero | Vaso |
| Jamon | Presunto |
| Oficina | Escritório |
| Pasta | Massa |
| Polvo | Pó |
| Pulpo | Polvo |
| Presunto | Suposto |
| Ratón | Rato |
| Sitio | Lugar |
| Scena | Cena |
| Taza | Xícara |
| Vaso | Copo |

Nota. Recursos de vocabulario. Elaboración propia, 2020

El problema está cuando el portuñol, que puede permitir un nivel de comunicación básico y engañoso, no es superado en etapas más avanzadas de la enseñanza y los errores de la interferencia se fosilizan. En ese escenario, muchos investigadores en el tema recomiendan un curso de portugués para hispanohablantes basado en el análisis contrastivo. Es decir, estimular al aprendiz a que tome conciencia de las diferencias entre el portugués y el español. Para que eso sea posible el profesor de portugués como lengua extranjera debe dominar los dos sistemas lingüísticos (portugués y español), no solo en lo que se refiere a los aspectos formales de la lengua sino también a su uso en determinados contextos sociales.

Daniele Grannier (2000), por ejemplo, propone una metodología heterodoxa donde las actividades de producción oral deben ser controladas mientras que las actividades relacionadas con la escritura deben ser incentivadas en niveles iniciales. Se trata de no estimular la producción oral libre en una etapa inicial: los estudiantes al comprender la lengua tienden a arriesgarse más en la producción oral, sin embargo, como no han adquirido todavía elementos fundamentales lingüísticos tienden a producir el portuñol y a creer que hablan portugués. Ya en una actividad de producción escrita, el estudiante dispone de más tiempo para pensar lo que puede desarrollar naturalmente y para hacer un auto monitoreo y tomar conciencia de sus propios errores.

El tema de la enseñanza de portugués a hispanohablantes es reciente, así como la preocupación por la superación del portuñol. Todavía hay mucho que hacer: producción de materiales didácticos, planeación de cursos y formación de profesores. Todo esto será fundamental para proporcionar al estudiante hispanohablante un curso de portugués acorde con sus necesidades y que no esté apenas enfocado en las (des)ventajas de la proximidad entre las dos lenguas (y culturas) sino que también promueva un diálogo intercultural en el continente latinoamericano.

Debido al papel integrador de la enseñanza del portugués y el español en la América Latina, recientemente se han publicado un número razonable de trabajos que pretenden aprovechar la proximidad entre las lenguas en favor del aprendizaje. Entre las lecturas se pueden identificar: *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, preparada por Almeida Filho (1995) y editada por segunda vez en 2001, fueron seleccionados cinco artículos que focalizan el asunto de la enseñanza de PFE. Almeida Filho propone una metodología con especificaciones para la enseñanza de

idiomas tan cercanos, como el portugués y el español, que tengan en cuenta la “felicidad engañosa” que embarga a los aprendices hispanohablantes en los primeros momentos del aprendizaje.

1. Justificación

“El portugués se está convirtiendo en la segunda lengua más demandada por el mercado laboral a la hora de reclutar personal que hable un idioma distinto al español. Aunque el inglés continúa siendo el idioma por excelencia al contratar personal bilingüe, el portugués está cobrando relevancia en Latinoamérica”. –El Tiempo. Economía y Negocios, 2016.

Por ser la novena economía mundial, con una altísima importancia en la América Latina, Brasil se ha tornado un receptor para los extranjeros en diversas formas como el turismo, negocios, estudios (a través de las becas ofrecidas por el gobierno brasilero), cultura, deporte y mismo como mercado potencial de trabajo, entre otras cosas.

Hablar portugués se ha vuelto para el colombiano tan importante cómo dominar el inglés, considerado como el idioma de la ciencia y los negocios. El crecimiento mundial de la economía brasilera, y una dinámica cada vez más firme de ese país con Colombia en materia comercial y académica, ha despertado la necesidad en el país de aprender con prontitud este idioma.

El portugués se constituye como un idioma en expansión en el mundo globalizado y está entre los diez idiomas más hablados en el mundo y, por eso, el interés por ese idioma va además de las fronteras brasileras y a de los países que la tienen como lengua oficial.

La población brasilera puede aumentar de 209 para 260 millones, sin contar con el crecimiento poblacional dos PALOPS (Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa) y de países sur americanos como Argentina, Paraguay y Uruguay, donde la enseñanza del portugués como Lengua Extranjera –PLE, es muy difundida y encuentra un vasto espacio para un crecimiento exponencial. La lengua portuguesa, en este contexto, pasaría a ser considerada la sexta lengua más hablada del mundo (Pacheco, 2006)

En función del establecimiento de diversos acuerdos comerciales, en las últimas décadas, los países de América Latina han experimentado una creciente integración económica y académica. Esa integración es

facilitada, en gran parte, por el hecho del español y el portugués ser lenguas mayoritarias en el continente. Actualmente, saber portugués abre un extenso abanico de oportunidades a los hispanohablantes sudamericanos en el ámbito académico y profesional.

El avance tecnológico permitió sobrepasar fronteras y facilitó la proximidad entre personas e instituciones de países vecinos y hasta de los geográficamente distantes. Con la apertura de los mercados, los contactos también si intensificaron y, por eso la necesidad de si comunicar en una lengua internacional ha crecido.

Obviamente que no saber portugués no impide que miles de hablantes de español hagan muchas cosas en Brasil, como comprar, hacer turismo, vender, comer, enamorarse, etc. Sin embargo, algunas prácticas exigen (en mayor o menor grado) conocimientos complejos de la lengua.

1.1. Mercosur - Antecedentes históricos

Con el intuito de crear mayor integración a los países de Sur América, se creó un acuerdo visando la integración económica y la mejoría en la vida de sus habitantes, por medio de negociaciones comerciales entre los países asociados con el mundo, nombrado como “Mercado Comum do Sul” (MERCOSUR), el acuerdo elaborado en algunos encuentros de representantes del Estado de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en la ciudad de Asunción, capital de Paraguay. Con las firmas de representantes de los cuatros países en 26 de marzo de 1991, «El tratado para la constitución de un mercado común entre las República de Argentina, República Federativa de Brasil, Republica de Paraguay y la República Oriental de Uruguay», nombrado por Tratado de Asunción, empezó a vigorar a partir de día 31 de diciembre de 1994.

1.2. Tiempos de pandemia y los desafíos del aprendizaje

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró al Coronavirus (Covid - 19) como una pandemia. La efermedad, originada en la ciudad china de Wuhan, ha cobrado cientos de miles de víctimas en más de 180 países del mundo. Esta pandemia es un reto para los docentes de todos los niveles educativos. Desafío que ha requerido el desarrollo de nuevas habilidades, además de adaptación y experimentación constante para cumplir con los objetivos de los estudiantes.

Esta pandemia es un reto para los docentes de todos los niveles educativos. Este desafío requiere el desarrollo de nuevas habilidades, además de adaptación y experimentación constante para cumplir con los objetivos de los estudiantes.

En Colombia, el aislamiento preventivo obligatorio y las decisiones del Ministerio de Educación Nacional, sobre la educación superior, han hecho que los procesos de formación se transformen y la presencialidad se garantice, a través de las plataformas de video llamadas y otras tecnologías de información y de comunicación.

Estudiar de manera remota mediada por las TIC aporta beneficios para el estudiante, tales como la flexibilidad horaria y la posibilidad de mejorar sus competencias digitales y personales, entre otros. Pero también conlleva desafíos, como son la autodisciplina, la auto organización y planificación del tiempo, así como ejercitar la autonomía y el autoaprendizaje.

Es necesario reconocer la excepcionalidad del momento y los mecanismos de prevención contra en Covid – 19 se deben diseñar con la lógica propia de una emergencia. En el ámbito de la educación, esto requiere pensar, conjuntamente con nuestros compañeros docentes y otros agentes sociales, cuáles son las prioridades de alumnos, familias y docentes en estos momentos (Menéndez, s.f.).

Es importante tomar el escenario actual como una oportunidad para analizar y realizar cambios respecto a la visión de docencia y del trabajo docente. Este es un momento histórico para analizar seriamente qué significa enseñar en tiempos de pandemia, contexto para el cual no estábamos preparados y que tiene efectos en las condiciones emocionales de los estudiantes y docentes. El momento exige mayor flexibilidad y autonomía de las comunidades escolares.

Durante 14 años, la Corporación Universitaria Americana ha desarrollado procesos de formación de cerca de 13.000 egresados a nivel nacional. La Pandemia del Covid-19, ha afectado gran parte de la población estudiantil, es por eso que, además de los diferentes incentivos, descuentos, subsidios y alivios económicos adoptados por la Institución, se abrió un nuevo escenario para que más personas y empresas solidarias, se unan a esta causa y así seguir consolidando el sueño de muchos y transformando vidas.

Adicionalmente, los docentes fueron capacitados en el uso de las tecnologías para clases remotas, entre ellas las diferentes plataformas existentes. Asimismo, el claustro académico caracterizó a su población estudiantil e identificó las necesidades y dificultades de acceso a la tecnología y los niveles socioeconómicos de su estudiantado, para brindar acompañamiento a aquellos que no poseían esas facilidades. En igual sentido pusieron a disposición el área de bienestar institucional para brindar apoyo a los estudiantes, funcionarios, egresados, y sus familias, en el manejo de estrés y la ansiedad.

Por ejemplo, Studiaton es una iniciativa institucional para conectar la solidaridad de la población universitaria y del sector externo. Su objetivo es apoyar a la población estudiantil que tiene limitaciones económicas para pagar su matrícula de pregrado o posgrado, dada la dificultad y vulnerabilidad en la que se encuentran, como consecuencia de los estragos socioeconómicos y de asilamiento de la pandemia.

1.3. Tiempos de pandemia y el desarrollo de las clases de portugués para estudiantes de la Licenciatura de Educación Bilingüe

Las clases de portugués mediadas por las Tics fueron ministradas basadas en la utilización de técnicas constructivistas, aprendizaje que la persona ha obtenido desde la experiencia, a través de su propio conocimiento, adquirido a partir de la interacción y la manipulación, las reglas e imágenes que tiene del mundo, con las que se da sentido a las experiencias y acciones.

Dentro del constructivismo, podemos situar Vygotsky, que afirmó que el pensamiento proviene de la motivación, de nuestros deseos y necesidades, intereses y emociones. Por ello, “para entender el habla del otro debemos entender su pensamiento y también su motivación” (Vygotsky, 1987).

La concepción constructivista considera que este aprendizaje no lo puede realizar el alumno en solitario. Estima que la enseñanza es un proceso compartido entre el alumno y el profesor. Gracias a la ayuda que le aporta el profesor, el alumno puede verse cada vez más competente y autónomo en la resolución de tareas y en la puesta en práctica de sus conocimientos. Se considera que este apoyo del profesor es solamente una ayuda ya que el propio alumno es quien realiza la construcción de los significados, es decir, el alumno es quien progresa en sus capacidades. En este aprendizaje

intervienen aspectos motivacionales, afectivos y relacionales que se ponen en marcha mediante las interacciones.

Para poder aprender de forma eficaz y duradera, el aprendiz ha de sentir, experimentar, observar y reflexionar sobre la lengua y la experiencia de aprendizaje.

Mientras que la enseñanza básicamente comunicativa se relaciona principalmente con los conocimientos y habilidades de los alumnos, el enfoque comunicativo enriquece el proceso de aprendizaje pues refuerza aspectos como: la identidad personal, la reflexión, las creencias, el auto concepto, el control del propio aprendizaje, la motivación, el disfrute y el respeto y aceptación de las diferencias.

Es a partir de la pedagogía constructivista en combinación con el enfoque comunicativo que el alumno alcanza a aprender otro idioma. A través de las experiencias auténticas de las que les provee en el aula comunicativa y partiendo de experiencias previas de conocimientos de su realidad y su lengua materna, los estudiantes embarcan en un proceso de construcción del idioma que los dotará de nuevas herramientas para encarar nuevos retos en su existencia. Es un proceso cíclico de nunca acabar, ya que con cada nueva experiencia se alcanzan mayores niveles de complejidad que exigen la modificación y acomodación del conocimiento. El ser humano es un ser inacabado, siempre está en constante construcción a través de su aprendizaje.

1.4. Internacionalización en casa

La actual emergencia sanitaria mundial ha puesto a todos los actores de los sistemas educativos en el mundo a adaptarse a una realidad de confinamiento, tal como lo plantea Hernández (2020),

(...) con pocas oportunidades de movilidad física en lo que resta del año, y con grandes retos para la transformación de las prácticas académicas y administrativas. En un escenario incierto por los múltiples factores que confluyen en la calidad de la enseñanza, se vislumbra la iniciativa pedagógica: Internacionalización en Casa como oportunidad para la articulación entre la gestión de la internacionalización y las funciones sustantivas.

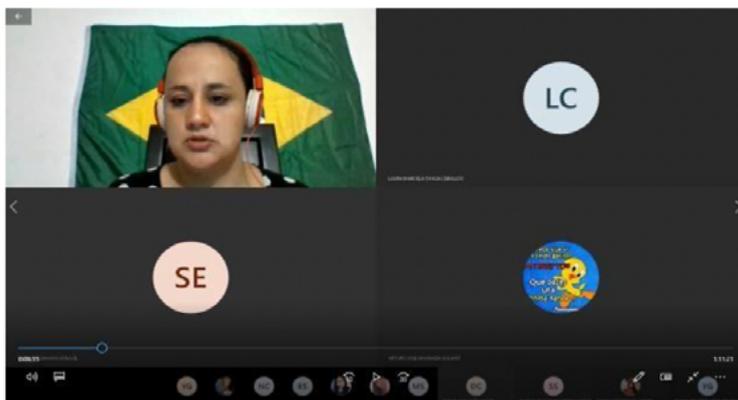
Beelen (2012) señala que el término internacionalización en casa fue acuñado en 1999 por el sueco Bengt Nilsson, al enfrentarse con el hecho de que la recién establecida Universidad de Malmö no contaba aún con una red internacional de trabajo que pudiera ofrecer a sus estudiantes la tradicional experiencia de estudios en el exterior. Por esta razón, los alumnos debían buscar la oportunidad de vivir esta experiencia “en casa”. A partir de ese momento se generó un creciente interés por explorar y analizar formalmente una idea que condujo a múltiples interpretaciones.

La Internacionalización en casa, mediante el uso de las TIC y la interacciones en línea, busca sustituir la experiencia tradicional de inmersión en otra cultura que se realizaban en el campus universitario de manera presencial. Es posible afirmar que, mediante esas estrategias, se logra obtener una visión global, intercultural e internacional, que permite aplicar conocimientos para el ejercicio práctico de la profesión.

En el primer semestre de 2020, la Corporación Universitaria Americana logro desarrollar actividades relacionadas a la cultura brasileña (Internacionalización en casa), despertando el interés del estudiante en la cultura, costumbres y forma de vivir de los brasileños. A través de las actividades desarrolladas lo estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer, interactuar, comprender y lidiar con un docente de otro país, fomentando su comunicación intercultural.

Figura 1.

Asignatura Portugués en contexto, Fonética y Nivel de Acceso



Nota: Asignatura de Portugués Bases Fonéticas / Portugués en contexto / Portugués nivel de acceso. Elaboración propia, 2020

2. Evidencias del proceso desarrollado

Figura 2.

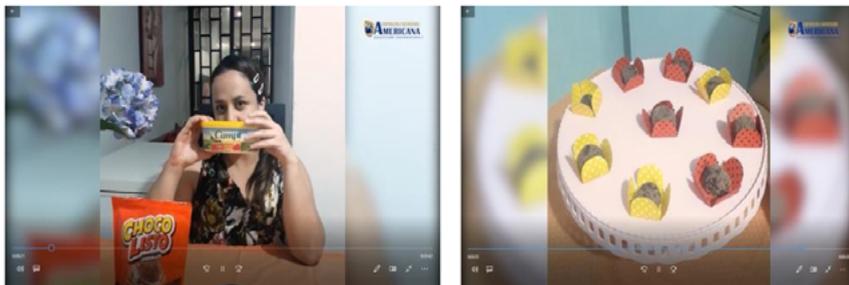
Evidencia de clase de la asignatura portugués en Contexto en contexto, fonética y nivel de acceso



Nota: Asignatura de Portugués Bases Fonéticas / Portugués en contexto / Portugués nivel de acceso. Elaboración propia, 2020.

Figura 3

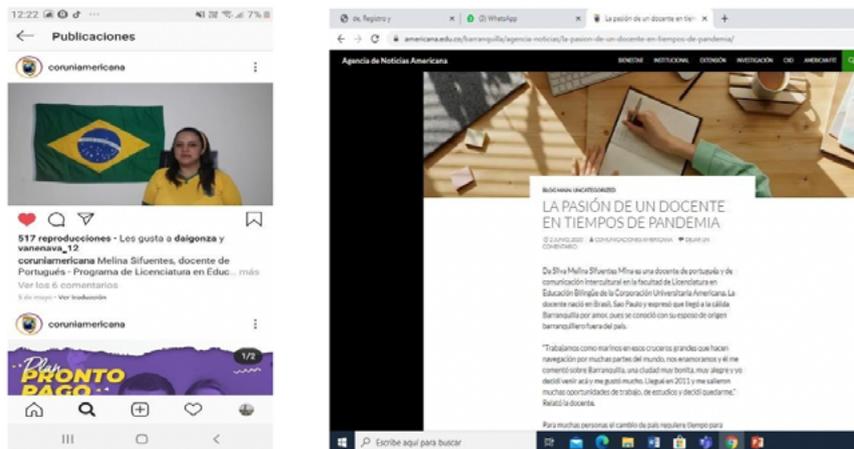
Actividades en el marco de “Internacionalización en casa”



Nota: Receta Brigadeiro. Elaboración propia, 2020.

Figura 4.

Actividades en el marco del “Día de la bandera brasileña”



Nota. Desarrollo de clase en el marco del día de la bandera brasileña. Elaboración propia, 2020

Por lo anterior, resulta urgente avanzar hacia sistemas educativos resilientes y flexibles. También es necesario ayudar al estudiante a ser capaz de empatizar con los otros compañeros y con las otras personas, a trabajar en equipo y a aprender a controlar algunas emociones y sensaciones negativas, como la frustración y la ansiedad, que muchas veces en contextos nuevos y en incertidumbre lo aborda.

Referencias

- Almeida Filho, J C P. (2001). Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas. Campinas, Brasil. Pontes
- Almeida Filho, J.C.P. (1995). Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas, Brasil. Pontes
- Almeida Filho, J.C.P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. Campinas, Brasil. Pontes
- Almeida filho, J.C.P. (1997). Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas, Brasil. Pontes.
- Almeida Filho, J.C.P. (2005). A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80. Campinas, Brasil. Pontes
- Almeida Filho, J.C.P. (2015). Quatro estacoes no ensino de língua. Campinas, Brasil. Pontes
- Araya V., Alfaro M. y Andonegui M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Laurus: revista de educación, Mayo-Agosto, pp. 76-92. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de redalyc.uaemex.mx
- Beelen, J. (2012) La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.er Estudio Global de la AIU. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8(2) 85-100. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen>
- Cáceres: Universidad de Extremadura, Tomo II, pp. 189-277
- Economía y Negocios. (2016). Portugués, segunda lengua más solicitada en lo laboral. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16629296>
- Ferreira, H. (1996). La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes, In: Actas del Congreso Internacional Luso- Español de Lengua y Cultura en la Frontera (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994).
- Gadotti, M. (1992). Diversidade cultural e educação para todos. Río de Janeiro: Graal.
- Grannier, D. M. (2000). "Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol". En: III Congresso da SIPLÉ. Brasília: Intertexto. pp. 57-80.
- Han, Z. (2004). Fossilización en la adquisición de un segundo idioma para adultos. Re-

cuperado de: <http://www.books.google.com>

Hernandez, D. (2020). Internacionalización en casa, de la teoría a la práctica. Acofi Ronald Knust Graichen. <https://www.acofi.edu.co/prensa/opinion/internacionalizacion-en-casa-de-la-teoria-a-la-practica/>

La expansión del español en Brasil y el peligro del portuñol. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/ortega_jaime.htm

Madrid. SGEL. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ced4f82e-2ee4-4733-96c7-8488a6704fab/consejerias-xteriores/portugal/publicaciones/fal-sosamigos.pdf>

Menendez, P. (s.f.). Pepe Menéndez: el aprendizaje en tiempos de pandemia. <https://panorama.oei.org.ar/pepe-menendez-el-aprendizaje-en-tiempos-de-pandemia/>

Ortega Carrascal, Jaime. (2010). Español y portugués: lenguas en convivencia

Ortiz Alvarez, Maria Luisa. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas, In Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas, São Paulo. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext

Patiño, G. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y saberes*, p. 24, 27-31.

Pérez, M. (2010). La práctica pedagógica investigativa, nuevo rol de una educación Integral. *Revistas Iberoamericanas*. En: <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/issue/view/41/showToc>

Sabino, Marilei Amadeu (2006). Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *ALFA Revista de Linguística*. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1422/1123>

Sanz Juez, Ángeles. (2007). *Glosario Falsos amigos del portugués y del español*.

Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto, 1998.

ENFOQUE AICLE / CLIL EN LOS PROCÉSOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE DOCENTES EN FORMACIÓN BILINGÜE)

Jorge Ramírez Peñuela *

* Licenciado en Lenguas Modernas Español Inglés de la Universidad del Atlántico, Maestrante en TEFL de la Universidad Internacional Iberoamericana, sede Puerto Rico. Docente de Inglés de la Corporación Universitaria Americana. jramirez@coruniamericana.edu.co

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el siglo XXI deben ajustarse a las condiciones culturales, económicas, políticas y sociales de un mundo cada vez más globalizado cuyos desafíos y exigencias imponen la ejecución de estrategias pedagógicas innovadoras que les permitan a los estudiantes colombianos responder a los retos como ciudadanos globales de las Sociedades de la Información y el Conocimiento. Mediante esas estrategias se promueve el interés por convertir la sociedad colombiana en una sociedad bilingüe cuyos miembros alcanzan altos niveles de proficiencia y desarrollan su competencia comunicativa como usuarios dependientes en nivel B2 (Avanzado) o usuarios independientes en nivel C1 (Dominio operativo eficaz), de acuerdo con los lineamientos lingüístico y pedagógicos establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

Uno de los enfoques metodológicos que contribuye a la transformación de los procesos didácticos y que propone el desarrollo de estrategias innovadoras contextualizadas a los ambientes de aprendizaje, singulares y únicos, es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocidos en las comunidades angloparlantes como Content and Language Integrated Learning (CLIL) y en las comunidades francófonas, Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère (EMILE). Con este enfoque se espera que el estudiante desarrolle simultáneamente sus competencias (comunicativa, cognoscitivas y cognitivas) para intercambiar información sobre los datos y hechos que adquiere a través de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), competencia comunicativa, enfoque por tareas, programa nacional de bilingüismo.*

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas del siglo XXI requieren la transformación de paradigmas educativos que vinculen el discurso pedagógico con lo que realmente se hace en el salón de clases, se hace necesario acortar y salvar la distancia entre lo que se dice o sabe sobre esos procesos y lo que realmente se hace en la vida cotidiana.

No se pueden seguir centrando las acciones didácticas en las estructuras o rasgos formales de las lenguas (fonética, gramática, lexicología, etc.) con el objeto de desarrollar las destrezas o habilidades de los sujetos aprendientes para elaborar enunciados perfectos cuando expresa verbalmente su conocimiento sobre el uso lingüístico de la lengua.

Se hace necesario entonces desarrollar actividades que estén focalizadas en procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la interacción comunicativa, al intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales en las que los errores, entendidos como rasgos que se desvían de la lengua meta son elementos activos y necesarios que estimulan la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía.

La lengua es un instrumento, un medio de comunicación, por eso como resultado de su proceso de aprendizaje cada estudiante debe hacer cosas con ella para expresar su manera de ver e interpretar el mundo que a su alrededor.

Son estas condiciones pedagógicas las que se tienen en cuenta en el proceso de formación de maestros del programa de Licenciatura en Educación de la Corporación Universitaria Americana. Un proceso de formación que transversaliza los principios teóricos del enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), en inglés conocido como CLIL: Content and Language Integrated Learning y en francés, EMILE: Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Étrangère.

Este enfoque metodológico es la versión europea moderna de la propuesta metodológica de aprendizaje de segundas lenguas conocida como aprendizaje mediante el estudio de materias, conocida en inglés como Content Based Language Learning (CBL). Término que empezó a usarse

en Canadá y los EE.UU. a partir de la década de los 60 en los estudios sobre enseñanza bilingüe para designar el estudio de la L2 a través de alguna de las asignaturas del currículo. Generalmente se ha aplicado la enseñanza secundaria, no obstante, también se ha usado en el nivel universitario o en la enseñanza de lenguas para fines específicos.

1. El enfoque AICLE

En el contexto europeo surge como resultado de innovaciones curriculares ocurridas en Finlandia a mediados de los 90. En ese momento el surgimiento del enfoque metodológico AICLE tenía dos motivaciones principales: educativas y políticas. En palabras de Marsh (2012), citado por Sandra Attard Montalto et. al. (2015: 06):

“La motivación política se basaba en la idea de que la movilidad en toda la Unión Europea requería mayores competencias lingüísticas. La motivación educativa, influenciada por las principales iniciativas bilingües, como en Canadá, fue la de conseguir diseñar y adaptar los enfoques de enseñanza de idiomas existentes para proporcionar una amplia gama de estudiantes con niveles más altos de competencia.”

Desde entonces ha sido adaptado y aplicado en cientos de escuelas alrededor de Europa y ha trascendido fronteras extendiéndose a contextos educativos en América Latina y Asia, debido a la incorporación de estrategias didácticas innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Bajo este enfoque metodológico se integran en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (2L) con el de otros contenidos curriculares. Es decir, que la asignatura se ordena teniendo en cuenta su estructura epistemológica. El objetivo principal es el desarrollo de procesos cognitivos y cognoscitivos que permitan la comprensión del objeto de estudio y su transferencia a las vivencias cotidianas como maestros practicantes. La lengua pasa a un segundo plano porque su adquisición y aprendizaje va ligada a la adquisición y aprendizaje de los temas que se estudian, de una manera más o menos consciente ya que cada persona está inmersa en el aprendizaje de los contenidos propios (conceptuales, procedimentales o actitudinales) de la asignatura.

De acuerdo con Teresa Navés y Carmen Muñoz (2000) “el énfasis

de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.” Lo que se pretende con esta metodología es mejorar las aptitudes para aprender la 2L o LE, potenciando el conocimiento y las habilidades propias de las otras áreas curriculares. Se utiliza esa 2L o LE para conceptualizar, comprender, interpretar, extrapolar, analizar, sintetizar, generalizar, emitir juicios, razonar sobre el tema objeto de estudio, mejorando al mismo tiempo su aprendizaje del idioma para fortalecer su capacidad de uso de dicha lengua y su proceso de adquisición de la competencia comunicativa.

El enfoque AICLE, entonces, se fundamenta en la motivación intrínseca ya que cada estudiante se ve involucrado en el desarrollo de actividades didácticas interesantes, llenas de sentido que le permitan adquirir información valiosa para comprender su realidad, al mismo tiempo que utiliza el idioma para comunicar sus ideas, juicios o pensamientos. En consecuencia, este enfoque proporciona una multitud de oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental: ese tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña.

2. ¿Por qué usar el enfoque metodológico AICLE en los procesos de formación de maestros bilingües?

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional es la entidad gubernamental de sancionar y promulgar las políticas públicas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras orientadas hacia el desarrollo de una competencia comunicativa que le permita a los miembros de la comunidad estudiantil colombiana hacer cosas con su conocimiento de la lengua para negociar significados, participando en tareas reales, en las que la lengua es un medio para alcanzar un fin comunicativo. Para ello deciden lo que quiere decir y cómo lo van decir en relación con las circunstancias culturales, económicas, éticas, morales, políticas y sociales que delimitan el proceso de comunicación. Son sus reacciones verbales y no verbales las que indican en qué medida se están alcanzando su objetivo en la conversación.

Debido a esas razones dicho Ministerio ha puesto en marcha desde 2004 una serie de Programas Nacionales de Bilingüismo con objetivos y metas claramente establecidas para hacer de Colombia un estado-nación bilingüe, a saber:

Tabla 1.**Programas Nacionales de Bilingüismo 2004 – 2020**

| PROGRAMA | METAS |
|---|---|
| <p>Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004 – 2019</p> <p>Objetivo: Lograr ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.</p> | <p>A 2019 los miembros del sector educativo deben demostrar un nivel de proficiencia y competencia comunicativa en los siguientes niveles de acuerdo con el MCER:</p> <p>100% de estudiantes de educación media en nivel B1 (Umbral)</p> <p>100% de profesores de inglés egresados antes de 2004 en nivel B2 (Avanzado)</p> <p>100% de profesores egresados después de 2004 en nivel C1 (Dominio operativo eficaz)</p> <p>100% de estudiantes universitarios de otras carreras en nivel B2 (Avanzado)</p> |
| <p>Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras PFDCLC (2010 – 2014)</p> <p>Objetivo: Desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado.</p> | <p>A 2014 los miembros del sector educativo deben demostrar un nivel de proficiencia y competencia comunicativa en los siguientes niveles de acuerdo con el MCER:</p> <p>100% de los docentes de inglés en servicio deben alcanzar el nivel B2 (Umbral).</p> <p>40% de los estudiantes de grado 11 deben alcanzar el nivel B1. (Umbral)</p> <p>80% de los estudiantes de Licenciatura en inglés deben alcanzar el nivel B2 (Umbral).</p> <p>20% de los estudiantes de otras carreras diferentes a las licenciaturas en idiomas deben alcanzar el nivel B2 (Umbral).</p> |
| <p>Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well (2015 – 2025).</p> <p>Objetivo: Contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025.</p> | <p>A 2025 los miembros del sector educativo deben demostrar un nivel de proficiencia y competencia comunicativa en los siguientes niveles de acuerdo con el MCER:</p> <p>50% de los estudiantes de grado 11 deben alcanzar el nivel B1. (Umbral)</p> <p>100% de los estudiantes de Licenciatura en Inglés deben alcanzar el nivel C1 (Dominio operativo eficaz)</p> <p>30% de los estudiantes de otras carreras diferentes a las licenciaturas en idiomas deben alcanzar el nivel B2 (Umbral).</p> |
| <p>Colombia Bilingüe 2014 – 2018.</p> <p>Objetivo: Contribuir a que los estudiantes del sistema educativo se comuniquen mejor en inglés. El dominio de este idioma les permitirá a los estudiantes y docentes colombianos tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, inclusive en Colombia.</p> | <p>A 2018 los miembros del sector educativo deben demostrar un nivel de proficiencia y competencia comunicativa en los siguientes niveles de acuerdo con el MCER:</p> <p>8% de los estudiantes de grado 11 deben alcanzar el nivel B1. (Umbral)</p> <p>100% de docentes en niveles de usuario básico (A1: Acceso y A2: Plataforma) habrán alcanzado niveles de usuarios independientes (B1: Umbral o B2: Avanzado).</p> <p>100% de los estudiantes de Licenciatura en Inglés deben alcanzar mínimo el nivel B2 (Avanzado) o demostrar ser usuarios competentes en nivel C1 (Dominio operativo eficaz)</p> |

Nota: Elaboración propia, 2020, adaptado del Ministerio de Educación Nacional

Actualmente el Ministerio de Educación Nacional construye los lineamientos de un nuevo Programa Nacional Bilingüismo, cuyo objetivo es:

Fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Preescolar, Básica y Media con el fin de garantizar la formación integral, el desarrollo de competencias de ciudadanos globales y del siglo XXI y fomentar la generación de oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales según las necesidades de las Instituciones Educativas y las regiones (MEN, 2015).

Son estas razones las que han llevado a docentes y directivas académicas de la Corporación Universitaria Americana a aplicar las orientaciones teóricas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje del enfoque metodológico AICLE en los procesos de formación de los futuros Licenciados en Educación Bilingüe. Con ello se espera que el estudiante demuestre niveles de proficiencia y desarrollo de su competencia comunicativa como usuario independiente en nivel C1 (Dominio operativo eficaz) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Una competencia comunicativa que dé cuenta de sus destrezas o habilidades para comunicarse eficaz y adecuadamente con otros interlocutores con un propósito concreto en una situación comunicativa concreta, respetando reglas que incluyen no sólo los diferentes componentes de la lengua (fonética, gramática, semántica, entre otros) sino también las normas de uso de acuerdo con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En este sentido, y tal como lo establece el MCER, los descriptores generales de referencia que demuestran que los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Bilingüe tienen un dominio operativo eficaz de la lengua (nivel C1) son:

- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados

sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Estas capacidades, destrezas o habilidades son fáciles de alcanzar mediante el uso de actividades de enseñanza y aprendizaje del tipo AICLE debido a que promueven escenarios de aprendizaje tanto individual como grupal, apoyándose en técnicas de trabajo pedagógico colaborativo o cooperativo en un ambiente de respeto y motivación.

Escenario que integra los lineamientos teóricos que definen los principios de dicho enfoque metodológico propuestos por Coyle (1999), estos son:

- **Contenido:** desarrollo de procesos para clasificar, explicar y entender los hechos o la información relacionada con el objeto de estudio con el objeto de saber cómo y por qué la realidad funciona de cierta manera.
- **Comunicación:** aprender a usar la lengua misma, a hacer cosas con las palabras para interactuar con otras personas y comunicar principios, leyes, definiciones o patrones de comportamiento que reflejen su capacidad de interpretar, valorar y transformar la realidad.
- **Cognición:** desarrollo de la capacidad para usar habilidades mentales como la decisión, la observación, la atención, la percepción, la imaginación, la creatividad y la memoria, para procesar la información, dándole un significado que lleve a la valoración e interpretación del mundo que le rodea.
- **Cultura:** comprender el modo de hacer las cosas propias de las comunidades humanas de habla tanto de la lengua materna o primera lengua como de la 2L o LE, de sus formas y expresiones tales como sus costumbres, sus hábitos, sus modos de vida, sus normas de comportamiento, sus rituales, sus tipos de vestimenta, sus tradiciones, sus valores con el propósito de ser más conscientes del otro y de uno mismo.

Bajo este marco pedagógico de enseñanza y aprendizaje de idiomas cada estudiante bilingüista está motivado a hacer trabajar más su cerebro para desarrollar no solo sus destrezas comunicativas sino también sus habilidades cognitivas y cognoscitivas para construir su propio conocimiento en una lengua diferente a la suya propia. Hablar y escribir

de su realidad inmediata en otro idioma representa un gran progreso en su proceso de aprendizaje. Gracias a la variedad de muestras de lengua meta, orales o escritas, (aducto, en inglés input) cada sujeto aprende sobre el contenido y el funcionamiento de la lengua misma, comprende ese caudal lingüístico y lo almacena en su memoria (apropiación de datos, en inglés intake) para elaborar en la lengua meta (2L o LE) expresiones adaptadas a sus propias necesidades comunicativas que expresen su cosmovisión (educto o salidas de datos, en inglés output) en las distintas interacciones comunicativas que demuestran el desarrollo de una conciencia intercultural necesaria para la convivencia pacífica en un mundo cada vez más globalizado.

Visto de esta manera los sujetos aprendientes de una 2L o LE son usuarios que están aprendiendo a comunicarse no sólo con hablantes nativos sino también con otros hablantes no nativos en cualquier situación comunicativa de la vida cotidiana. En consecuencia, el aprendizaje que se propone mediante el enfoque metodológico AICLE integra las comunicativas y las habilidades de pensamiento en el ejercicio de acciones o actividades pedagógicas de carácter práctico, relevante y auténtico adaptados a las exigencias de la educación para la Sociedad del Conocimiento.

Una Sociedad del Conocimiento que, de acuerdo con la UNESCO (s.f.), “apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística”.

Son todos estos parámetros epistemológicos y teleológicos los que han delineado los principios pedagógicos de formación de maestros con competencias bilingües. De ahí que la fundamentación conceptual que sustenta los propósitos de formación de los futuros Licenciados en Educación Bilingüe sea:

“Formar docentes con competencias lingüísticas, pedagógicas y metodológicas con dominio de una segunda lengua, capaces de evaluar y adaptar contextos pertinentes, implementar estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje que mejoren su quehacer pedagógico. Licenciados en Educación Bilingüe con visión íntegra de la persona humana y de la sociedad, críticos e idóneos, comprometidos con la realidad del país para

el ejercicio de la docencia y la investigación cuyo objeto de estudio es el lenguaje en sus manifestaciones: mediante la transversalidad de una formación ética, estética y ontológica.” (MEN, 2020).

Para lograr esos de formación mediante la implementación del enfoque metodológico AICLE se han hecho adaptaciones curriculares y ajustes metodológicos que orienten nuevas formas de diseñar los materiales de aprendizaje y las nuevas formas de evaluar los resultados en ambientes de aprendizaje democrático, holísticos y reflexivos.

3. ¿Cómo se implementa la metodología AICLE en los procesos de formación de los futuros maestros bilingüistas?

Como se ha dicho hasta el momento en el enfoque AICLE el aprendizaje de idiomas está incluido en la comprensión de la información o los hechos que son objeto de estudio a través del uso de gráficos, diagramas, dibujos, experimentos prácticos y la elaboración de conceptos clave. El análisis de esa información facilita la identificación de patrones lingüísticos y discursivos necesarios para la construcción de conocimientos propios.

Es importante destacar que el desarrollo de esos procesos cognitivos y cognoscitivos permiten a cada sujeto elegir las estrategias y las herramientas que considere oportunas para ensanchar su competencia comunicativa en las situaciones de habla que requieran el uso de la 2L o LE. Valiéndose de su propio pensamiento, y en respuesta a sus intereses y necesidades, esa persona toma por sí misma decisiones que le lleven a utilizar sus experiencias previas para auto regularse y auto evaluarse en función de los recursos con que cuenta y de las exigencias y condiciones del contexto en que se halla inmerso.

Estas condiciones esenciales llevan al reconocimiento de los tres principios pedagógicos básicos propuestos por David Little para su desarrollo en el aprendizaje de idiomas, a saber (2002):

1. Participación del estudiante: se hace necesario involucrar a cada educando con el objeto de que la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje sea compartida con el profesor. Se trata de poner en juego la dimensión afectiva y volitiva de cada ser humano en combinación con el reconocimiento de las estrategias y habilidades metacognitivas a través de las cuales cada uno pueda no sólo llegar a tener conocimiento de sus propios modos de pensar y conocer sino también de ser capaz de regular su actividad mental.

De ahí que Little (2007) afirme que “learner involvement is not, of course, the result of a single pedagogical act but a process that requires constant attention from the beginning to the end of the course of learning.” (2007: 23). En efecto, para Little este aspecto no es un momento o una etapa del proceso de aprendizaje, sino un proceso pedagógico esencial que se reconoce y aplica durante toda la actividad educativa de principio a fin.

2. Reflexión del alumno: mediante este principio los estudiantes han pasado del reconocimiento de habilidades y estrategias a la acción, ahora son capaces de planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje. Sin embargo, esa dimensión metacognitiva es el punto de partida para que ellos puedan pensar críticamente sobre los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo y los contenidos que se aprenden.

Bajo esas circunstancias, se puede decir que es una invitación del docente a sugerir cambios curriculares en el proceso de enseñanza. El hecho de someter esas sugerencias al escrutinio público es una forma de hacer consciente a los escolares que todo proceso de aprendizaje va ligado a un proceso de evaluación, además de involucrarlos en situaciones comunicativas y metacognitivas que requieren el uso de la 2L o LE a través de las cuales aquel puede supervisar el progreso de estos.

3. Uso adecuado de la lengua meta: este principio implica simplemente que la lengua meta sea el medio a través del cual se llevan a cabo todas las actividades en el aula: organizativas, reflexivas y comunicativas.

Con base en estos principios pedagógicos una de las propuestas didácticas que refleja los cambios en las formas en que se debe enseñar y aprender una 2L o LE a través del enfoque metodológico AICLE es el enfoque basado en tareas. Este enfoque permite la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en situaciones auténticas y reales porque los procesos de aprendizaje necesariamente incluyen procesos de comunicación.

Una tarea es una actividad lingüística que representa los procesos de comunicación de la vida real con el propósito de promover su práctica no solo mediante el intercambio de información como emociones, sentimientos, ideas, opiniones, pensamientos; sino también creando y compartiendo significado para alcanzar el entendimiento mutuo entre los alumnos. Facilita la transferencia de la actividad lingüística dentro del aula a actuaciones lingüísticas que ocurren naturalmente fuera de él, a situaciones comunicativas reales.

Este enfoque hace que los estudiantes asuman un mayor control de su proceso de aprendizaje, ya que cualquier cosa que tengan que ver con el idioma que aprendan requerirá que comprendan la información, manipulen exponentes lingüísticos, produzcan declaraciones y se relacionen con otros para comunicar significados. Ellos deben ser conscientes de la forma en que usan el lenguaje y reflexionar sobre su propio uso.

En ese sentido, Breen (1987: 23) define una tarea como:

“Cualquier esfuerzo del aprendizaje de la lengua que tenga un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico, y un rango de resultados para aquellos que se encargan de la tarea. Por lo tanto, se supone que la tarea se refiere a una variedad de planes de trabajo que tienen el propósito general de facilitar el aprendizaje de idiomas desde el tipo de ejercicio simple y breve, hasta actividades más complejas y prolongadas, como la resolución de problemas grupales o simulaciones y toma de decisiones.”

Por lo tanto, la implementación de este tipo de actividades permite a los maestros pensar de manera más sistemática sobre lo que realmente se hace dentro del aula. Además de proporcionar a los alumnos información comprensible que, según la hipótesis del input comprensible de Krashen, es necesaria para la adquisición de segundas lenguas; también brindan a los alumnos oportunidades para impulsar su capacidad de producción emergente cuando expresan sus ideas, de acuerdo con la hipótesis del output comprensible de Swain.

Las tareas se utilizan para presentar un lenguaje adecuado que proporcione oportunidades de comprensión y producción al momento de negociar el significado en 2L o LE. Por ello, se espera que los alumnos perciban y usen nuevas formas y funciones en dicho idioma, como resultado del desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Prahbu realizó uno de los primeros trabajos centrados en la tarea con referencia a la pedagogía de enseñanza de un segundo idioma. Él estableció un enfoque llamado Proyecto de Enseñanza Comunicacional que se llevó a cabo en Bangalore, sur de la India.

Prahbu fundamentó su proyecto en la idea de que el lenguaje se adquiere a través de la atención al significado, no a través de la atención a la

forma. Es decir que, cuando los estudiantes participan como interlocutores en interacciones comunicativas auténticas con la atención puesta en el contenido de sus mensajes van aprendiendo o adquiriendo esa lengua meta. De ahí que la atención a los rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) dejen de ser el eje fundamental para favorecer el progreso en el aprendizaje.

Para lograr su objetivo Prabhu siguió un programa procedimental que le permitió clasificar las tareas en tres categorías:

- **Actividades de vacío de información:** consisten en la transferencia de información de una persona a otra, o de un formulario a otro, o de un lugar a otro; actividades que implican la decodificación de información desde o hacia la lengua meta. Un ejemplo es el trabajo en pareja en el que cada miembro de la pareja tiene una parte de la información total (por ejemplo, una imagen incompleta) e intenta transmitirla verbalmente al otro.
- **Actividades de opinión:** consisten en la identificación y expresión de preferencias, sentimientos o actitudes personales en respuesta a una situación determinada. Un ejemplo es la finalización de una historia o la participación en la discusión de un problema social
- **Actividades de razonamiento:** consisten en la obtención de información nueva a partir de una información dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o una percepción de relaciones o patrones. Un ejemplo es calcular el horario de un maestro sobre la base de los horarios de clase dados. Otro es decidir qué curso de acción es el mejor (por ejemplo, el más barato o el más rápido) para un propósito determinado y dentro de ciertas limitaciones.

En el programa procedimental de Prabhu, cada lección consta de dos etapas: la tarea previa y la tarea. La tarea previa es la introducción del tema a toda la clase. Al poner en evidencia el lenguaje relevante, el maestro regula el nivel de dificultad de la tarea y genera interés en realizar la tarea final. Esta es una etapa pública en el proceso de aprendizaje porque el educador actúa como una guía que dirige las actividades de aprendizaje previas a la tarea. En la fase principal de la tarea, cada alumno tiene que completar dicha tarea por sí mismo.

Su esfuerzo individual debe dirigir su acción hacia el logro de una meta claramente percibida. Prabhu (1987) resume estas secuencias así:

“The pre-task and task pattern divides a lesson desirably into an initial period of whole-class activity, teacher-direction and oral interaction and a later period of sustained self-dependent effort by learners – sustained reading (or sustained listening, when the task is presented orally by the teacher) and some writing.” (p. 5)

Esas condiciones pedagógicas son válidas para afirmar que Prabhu considera una tarea como un proceso cognitivo regulado por el maestro con el objetivo de enfocar la atención del alumno en el significado. En presencia de tales situaciones, se puede decir que, en un programa procedimental, no hay especificación de vocabulario o elementos estructurales que deban ser adquiridos o aprendidos por los estudiantes porque, como se ha dicho antes, las tareas procedimentales involucran al alumno en procesos de pensamiento.

La tarea debe ser completada por los estudiantes, en lugar de aprender formas lingüísticas. En consecuencia, cuando un estudiante piensa en completar cualquier tarea, está desarrollando su proceso cognitivo de dos maneras diferentes y complementarias, a saber, consciente e inconscientemente. Con respecto a estos dos estados, Prabhu (1987) afirma que:

“(…) La enseñanza basada en tareas opera con el concepto de que, mientras la mente consciente está desarrollando parte del contenido del significado, alguna parte subconsciente de la mente percibe, abstrae o adquiere parte de la estructuración lingüística incorporada en estas entidades, como un paso en el desarrollo de un sistema interno de reglas. La exposición intensiva causada por un esfuerzo por resolver el contenido del significado es, por lo tanto, una condición favorable para la abstracción subconsciente o la formación cognitiva de la estructura del lenguaje.” (p. 71)

Al utilizar programas de estudio basados en tareas, es importante proporcionar las condiciones para que los alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas de forma natural porque están aprendiendo a comunicar sus sentimientos y pensamientos de manera significativa. Es decir, que, para lograr ese objetivo, los estudiantes deben llevar a cabo

una serie de actividades importantes que les permitan hacer cosas con las palabras. En consecuencia, este entorno educativo crea las condiciones necesarias para que se produzca la adquisición porque los estudiantes tienen la oportunidad de "experimentar" con el idioma como una herramienta para producir nuevas ideas después de negociar el significado con otras personas.

En tales circunstancias, se puede afirmar que los diseñadores de programas basados en tareas organizan cursos de idiomas a través de unidades. Según Littlewood (2004: 324), estas unidades "proporcionan un vínculo entre la realidad fuera del aula [tareas objetivas] y la pedagogía dentro del aula [tareas pedagógicas]". Por lo tanto, el primer tipo de tareas están relacionadas con actividades que tienen lugar en el mundo real, las cosas que las personas hacen en su vida cotidiana. El lenguaje se usa como un medio para lograr un fin comunicativo. Es un instrumento que la gente usa para comunicar cómo pintar una casa, comprar ropa, reservar un vuelo, entre otras acciones diarias.

Las tareas pedagógicas se basan en las actividades que realizan los estudiantes en el aula para aprender la lengua meta. El lenguaje se selecciona para desarrollar habilidades cognitivas, como prestar atención, procesar, analizar, razonar, juzgar y evaluar la información. Como resultado, las personas practican sus habilidades lingüísticas para tomar decisiones y resolver problemas con respecto a qué, cómo y cuándo decir las cosas que pueden hacer con las palabras.

Como se mencionó anteriormente, es necesario poner énfasis en el significado. Es por eso que las actividades deben involucrar una comunicación real. Debido a esta razón, los alumnos comprenderán el aducto o caudal lingüístico (input), almacenar en su memoria a corto plazo algunos de esos datos comprendidos (apropiación de datos o intake) y producir enunciados verbales orales o escritos (educto o salida de datos, output) cuando interactúan con otras personas en situaciones de la vida real. El lenguaje se usa como vehículo y no como objeto de estudio en sí mismo. En consecuencia, el aprendizaje de un segundo idioma se promueve mediante el uso real del idioma en el aula.

Según Willis (1996), el aprendizaje de idiomas a través del aprendizaje basado en tareas solo ocurre si se cumplen cuatro condiciones clave. Ellas son:

- a. Exposición comprensible de lenguaje real, es decir, el tipo de lenguaje que los alumnos necesitarán o desearán comprender y usar ellos mismos. Este aducto o caudal lingüístico (input) no se limita a ejemplos de nivel oracional, sino que consiste en el uso del lenguaje real, a menudo espontáneo.
- b. Oportunidades para el uso real del lenguaje: oportunidades para que los alumnos experimenten y comprueben sus hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje, para expresar lo que dicen y expresar lo que quieren comunicar en una variedad de circunstancias.
- c. Motivación para escuchar y leer, es decir, para procesar la comprensión del significado; y también para usar el idioma, hablar y escribir con un propósito comunicativo.
- d. Centrarse en la forma del lenguaje: para evitar la fosilización y desafiar a los alumnos a mejorar y fortalecer sus procesos de aprendizaje, generando oportunidades de aprendizaje que les permita reflexionar sobre el lenguaje en las que traten de sistematizar lo que saben.

La última condición se considera deseable, pero no es una condición esencial, mientras que la exposición, el uso y la motivación son condiciones absolutamente indispensables.

4. ¿Qué resultados se han alcanzado hasta el momento en el proceso de formación de maestros bilingüistas usando las estrategias de enseñanza y aprendizaje del enfoque metodológico AICLE?

Los alumnos de segundo semestre estudian la asignatura English and Phonetics en la que se aprende sobre la pronunciación de los sonidos vocálicos y los sonidos consonánticos que como hispanohablantes les cuesta articular con claridad en idioma inglés con el objeto de evitar errores fonéticos. Se aprenden conceptos fonéticos y fonológicos vinculados a los procesos de comunicación oral desde una línea descriptiva como estrategia para desarrollar sus capacidades, destrezas, habilidades de discriminación auditiva y puedan identificar perceptivamente en la lengua oral.

Los alumnos de tercer semestre estudian la asignatura Autonomous Learning en la que aprenden a desarrollar su capacidad para organizar su

propio proceso de aprendizaje. Un proceso intencional, consciente, explícito y analítico que se orienta hacia el ejercicio personal de la responsabilidad y la toma de decisiones personales que les permitan aprender a aprender.

En el ejercicio de esa autonomía cada semestre los estudiantes en común acuerdo con el docente negocian los contenidos de la asignatura a partir de la identificación de sus necesidades de aprendizaje como estamento colectivo estudiantil, se redefinen los objetivos para que haya calidad pedagógica en la planificación de las clases y se realiza la autoevaluación al final del curso. He aquí algunas evidencias tomadas del Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA):

Figura 1.

Aplicación del Autonomous Learning en la plataforma EVA

Expressing your opinion

miércoles, 9 de diciembre de 2020, 19:20

Read the article written by Furman, L. Robert. (October 18, 2017). Autonomous Learning is the Future of Education. Huff Post. Retrieved from https://www.huffpost.com/entry/autonomous-learning-is-the-future-of-education_b_59e77f81e4b01534c3ec479

After reading, answer the question: Why is it important that you develop your skills and abilities to learn autonomously in your training process as a teacher?

These are the topics we will study in this class:

- (a) The nature of autonomy in language learning
- (b) Levels of autonomy
- (c) Approaches to foster autonomous learning
- (d) How to achieve autonomy?
- (e) Strategies to develop autonomous learning
- (f) Autonomy in the classroom
- (g) Autonomy beyond the classroom
- (h) Teaching autonomy and learner autonomy
- (i) Challenges to autonomy and self-determination theory

Do you agree? Do you think any topic should be removed? Do you want to propose another topic of study? Write your answers and justify your opinion. It is mandatory to read the responses of your classmates and express support or rejection of their opinion. Justify your comment.

 **Re: Expressing your opinion**

de JESUS ALBERTO PALLARES MERCADO - sábado, 12 de septiembre de 2020, 16:48

Express your opinion

Why is it important that you develop your skills and abilities to learn autonomously in your training process as a teacher?

because the autonomous learning let me getting back the control about the knowledge what I get , I break the dependence of anymore else for learning because I learn to learning by myself , I'm responsible about my learning , my progress , and my weaknesses , I develop discipline , creativity and freedom of the knowledge , learn to improving my skills autonomously worth the redundancy , let me get to the solution for problems by myself , and make me a better person , including works for helping me how to become me a stronger person , the knowledge is power.

second part

I agree , these topics could be interesting , besides, I would like to add topic for example the exact form to developing autonomous learning as a (step by step) and how to use the autonomous learning in the daily life (in case that the topic isn't in the list) in this form we learn autonomous learning at level of the essence and apply in the real life. (useful in case of some people don't know how to)

Nota: Tomado de las clases de Inglés desarrolladas en la Corporación Universitaria Americana. Elaboración propia, 2020.

Figura 2.***Aplicación del Autonomous Learning en la plataforma EVA, 2***

 **Re: Expressing your opinion (First Term Test - 50%)**
de DANIELA CARDENAS HOSTIA - martes, 15 de septiembre de 2020, 10:02

Part One it is important to develop skills and habits that allow me to learn autonomously, since in this way I can achieve or reach in a significant way the goals or objectives proposed to learn a second language, and at the same time prepare myself in my teacher training; taking into account that all this is achieved, if I as a student have clear what I want to achieve, I must be self-critical, forge ideals and feel capable of performing the activities that the teacher provides me to help in my training, I must take advantage of every resource provided. I believe that autonomous learning allows me to be more responsible, self-sufficient, organized and above all to develop the thinking that I criticize since this is of utmost importance in learning. Second part Yes, of course I agree, and I don't think any issues should be eliminated, because these are really fundamental. On the other hand, I agree with my colleagues Jesus, Kelly and Adriana, since these topics are really of supreme importance for our teacher training and they will allow us to obtain a significant learning.

188 palabras

Learner Diary November 25 - 26
sábado, 14 de noviembre de 2020, 23:02

This work should be done between the pairs that are formed: evaluate your classmate's learning diary and make necessary recommendations that will help her / him to strengthen her / his weaknesses.

| | |
|--------------------|---------------------|
| ALTAMAR PEREZ | LONDOÑO TORREGROSA |
| ARIAS CHAVEZ | MORENO SILVERA |
| BLANQUICETT DIAZ | MUÑOZ ARBOLEDA |
| BOLAÑO HERRERA | PALLARES MERCADO |
| BOLAÑO PEDROZA | PARDO NAVARRO |
| CANTILLO VITOLA | PARRA TORRENIGRA |
| CARDENAS HOSTIA | PEÑA LOZANO |
| CHAPARRO SARMIENTO | POLO DE LEON |
| CRUZ PACHECO | PRINCIPE DIAZ |
| DE LA ROSA CUESTAS | RAMIREZ VERGARA |
| ESPINOSA DE ANGEL | RENGIFO BRAVO |
| HURTADO RUA | RODRIGUEZ HERNANDEZ |
| JESSURUN ESCORCIA | RUA CHARRIS |
| JIMENEZ BUELVAS | SOLANO BLANCO |

Nota: Tomado de las clases de Inglés desarrolladas en la Corporación Universitaria Americana. Elaboración propia (2020).

Los alumnos de cuarto semestre estudian la asignatura Language, Culture and Identity. Sus procesos de aprendizaje del idioma inglés se relacionan con los hechos que enmarcan la vida social de los seres humanos a partir del análisis del contexto y los ambientes de acción que favorecen sus procesos de desarrollo humano, ya que el lenguaje como creación cultural establece los principios constitutivos de la identidad del individuo y de los grupos sociales de los cuales forma parte. El estudio de la relación lenguaje, identidad y cultura articula la comprensión de la lengua en sus usos y en sus posibilidades dinamizadoras como procesos socioculturales que dan un sentido de identidad al individuo y al grupo social al cual pertenece.

Una muestra de ellos es el siguiente texto escrito por los estudiantes Eliana Prasca, Audith Sánchez y Jorge Piedrahita en el que analizan como el lenguaje y la cultura influencia la formación de su identidad personal:

Throughout his life, the human being is immersed in a sociocultural space, which surrounds him from the day of his birth until his death. Thanks to this environment, each person acquires her/his own personal traits such as her/his way of making moral judgments about good or bad, so over time people ask themselves: Can culture and language influence someone's identity?

To go deeper, we must first know that language is a social institution that is inherited from generation to generation and that is created from the basic concepts of meaning and signification in order to give order to the mental and material world. With regard to culture, it is understood as the learning of behavior patterns and traditions that are transmitted from generation to generation.

Culture and language make the human being a social being, a being that needs to interact with other members in a society in order to satisfy her/his needs. Those are concepts that have developed in parallel and simultaneously since the appearance of man on earth. There has always been the need to transmit ideas, knowledge, feelings, emotions, and all this must be done through language, which presents variations according to the environment in which the human being develops.

Cultural aspects are directly associated with the language, the customs established in a given society are almost never the same in relation to other societies or countries, however we can find coincidences in what has to do with the religious, political or economic aspect, for example the catholic religion. There are many countries that profess their Catholic faith and the beliefs of their doctrine are transmitted through the same language, Spanish in the case of Latin American countries. However, Catholic traditions, despite being the same, change from one country to another according to their cultural idiosyncrasies.

On a personal level, we believe that language and culture have had a very significant influence on the development of our essence and personal identity, since we were born and raised on the Colombian Caribbean coast, where the Spanish language is spoken totally

differently from other regions. from the country. As good people from the coast we like parties, vallenato music, fish, in the cultural aspect we find Barranquilla's Carnival, a festival declared cultural and intangible heritage of humanity and in which, of course, we love to participate. Because we were born in this region of the country, our customs are deeply rooted and will continue to be passed on from generation to generation. We are very attached to our homeland that when we are in another place we yearn to return to this magical land where God decided that we would see the first light, and in which the greatest risk is that you want to stay forever.

Conclusiones y recomendaciones

Usar el enfoque metodológico AICLE en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés es aprender los contenidos de otras asignaturas del currículo en una 2L o LE y aprender a usar la lengua para comunicar la manera cómo se comprende e interpreta el conocimiento que es objeto de estudio. De esta manera se potencia el rendimiento académico general a través del desarrollo de las habilidades cognitivas, cognoscitivas y comunicativas.

Un aspecto significativo de este proceso es que se llevan a cabo procesos de aprendizaje centrado en el estudiante y en sus estilos de aprendizaje ya que los materiales de aprendizaje se adaptan a sus ritmos de aprendizaje a través del uso de diferentes estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión del contenido y el contexto.

Todas esas acciones didácticas convergen en la realización de una tarea comunicativa. Tarea que es la unidad esencial del proceso educativo bilingüe y que le permite ejecutar una serie de diferentes actividades para obtener un producto que exprese su manera de ver e interpretar la información, los hechos o datos del objeto tema de estudio.

Referencias

- Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, p. 22.
- Attard, S., Walter, L., Theodorou, M. & Chrysanthou, K. (2015) *Guía CLIL*. <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>.
- Azón, Javier. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm
- Breen, M. (1987). Contemporary paradigm in syllabus design. *Language Teaching*, 20(2), 81-91.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In Candlin, C. & Murphy, D. (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp.5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2020). *Diccionario de términos clave de ELE: Competencia comunicativa*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2002). Madrid: Anaya.
- Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in Content and Language Integrated Learning contexts* in Masih, J. (Ed.). *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. London: CILT Publications.
- Fernández, S. (Coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez, José. (2013). *La educación en la Sociedad de la Información*. <http://cisolog.com/sociologia/la-educacion-en-la-sociedad-de-la-informacion/>
- Little, D. (2002). *Learner autonomy and second/foreign language learning, Good Practice Guide*. (LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics

and Area Studies). <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1409>

Little, David. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. (Vol. 1, No. 1, 2007). 14 – 29. Retrieved from http://languagesinitiative.com/images/Language_Learner_Autonomy.pdf

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/elt/58.4.319>

Long, M. y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*. 26(1). pp. 27-57.

Marsh, D. y G. Langé. (Eds.), (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marsh, D. y Marsland, B. (Eds.). (1999). *CLIL Initiatives for the Millennium, Report on the CEILINK Think Tank*. Finlandia: University of Jyväskylä, pp. 46-54.

Navés, T. & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. In Marsh, D. & Langé, G. (Eds.). *Using Language to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prabhu, N. S. (1983). *Procedural Syllabuses*. Paper presented at the RELC Seminar, Singapore.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia 2004 – 2019*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2010). Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2015). Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2020). Conozca el Programa Nacional de Bilingüismo. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>.
- Snow, M.A. y M.D. Brinton. (eds.) (1997). *The Content-based Classroom*. Nueva York: Longman.
- UNESCO. (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. London: Longman.
- Zakime, Andreia. (2018, January 19). What is Task-based learning? Retrieved from <https://www.whatiselt.com/single-post/2018/01/19/What-is-Task-based-learning>
- Zanón, J. (Comp.) (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J. y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), pp. 55-90.