



Riyid Cante , Mónica Cuineme, María de Jesús Blanco Vega, Francy Milena Ladino Calderón, Sandra Milena Rincón Infante, Martha Liliana Heredia Peña, Javier Mauricio Morales Bermúdez, Ángela María Polanco Barreto, Ulises Delgado Sánchez, Orlando Garay Quevedo, Andrés Felipe Guillen Villamil, Erika Bibiana Ariza Forero, Karen Alejandra Herrera Zubieta, Felipe Ramírez-Cortázar, Alejandro Bejarano Gómez, Gloria Elsa Rodríguez Jiménez, Sandra Patricia Orozco Rico, Yenny Rodríguez Hernández

Diversidad e Inclusión:

RECONOCER

LO QUE

HACEMOS

Volumen 4

**Diversidad e Inclusión:**  
**RECONOCER LO QUE HACEMOS**  
**Volumen 4**

Ībēr**AM**

# Diversidad e Inclusión: RECONOCER LO QUE HACEMOS Volumen 4

Riyid Cante  
Mónica Cuineme  
María de Jesús Blanco Vega  
Francy Milena Ladino Calderón  
Sandra Milena Rincón Infante  
Martha Liliana Heredia Peña  
Javier Mauricio Morales Bermúdez  
Ángela María Polanco Barreto  
Ulises Delgado Sánchez  
Orlando Garay Quevedo  
Andrés Felipe Guillen Villamil  
Erika Bibiana Ariza Forero  
Karen Alejandra Herrera Zubieta  
Felipe Ramírez-Cortázar  
Alejandro Bejarano Gómez  
Gloria Elsa Rodríguez Jiménez  
Sandra Patricia Orozco Rico  
Yenny Rodríguez Hernández

İbērAM

ISBN: **978-958-53173-7-6** [pdf]

DOI:

©2020, ĩberAM

Corporaci3n Universitaria Iberoamericana

Portada: Imagen de Shutterstock

Diversidad e Inclusion

Reconocer lo que hacemos vol.4

ISBN:

CDD:

Catalogaci3n en la fuente – Corporaci3n Universitaria Iberoamericana. Biblioteca

Rector

RAUL MAURICO ACOSTA LEIVA

Directora de Investigaciones

FERNANDA CAROLINA SARMIENTO CASTILLO

Vicerrector Acad3mico

CARLOS ANDRES VANEGAS

Coordinador de Publicaciones

EDGAR EDUAR RUBIANO BARRERA



Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> o envĩe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electr3nico. El copyright es propiedad de la ĩber AM, la editorial institucional de la Corporaci3n Universitaria Iberoamericana y se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la 3nica restricci3n o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra

ĩberAM

Corporaci3n Universitaria Iberoamericana

[www.iberoamericana.edu.co](http://www.iberoamericana.edu.co)

[publicaciones@iberoamericana.edu.co](mailto:publicaciones@iberoamericana.edu.co)

Calle 67 # 5-47

Bogot3 D.C., 110231

Colombia

ĪbērAM

# Contenido

- Currículo alternativo y emergente: Visto desde las prácticas pedagógicas diversas*  
Riyid Cante, Monica Cuineme 1
- Hacia una educación superior de calidad para todos: Experiencias de enseñanza aprendizaje en la Corporación Universitaria Iberoamericana*  
María de Jesús Blanco Vega, Francy Milena Ladino Calderón, Sandra Milena Rincón Infante 25
- La formación del pensamiento emprendedor en la Educación Media y Superior, una apuesta hacia la inclusión social*  
Martha Liliana Heredia Peña, Javier Mauricio Morales Bermúdez 49
- Educación en el siglo XXI: retos y oportunidades para la educación inclusiva*  
Francy Milena Ladino, Sandra Milena Rincón 67
- El contexto y su injerencia en el desarrollo de los problemas de lenguaje: La detección oportuna previene necesidades educativas especiales*  
Ángela María Polanco Barreto, Ulises Delgado Sánchez, Orlando Garay Quevedo 93
- Diversidad en la percepción de anomia social. Validación de la **Perception of Anomie Scale (PAS)** en una muestra poblacional Colombiana*  
Andrés Felipe Guillen Villamil, Erika Bibiana Ariza Forero, Karen Alejandra Herrera Zubieta, Felipe Ramírez-Cortázar, Alejandro Bejarano Gómez 105
- La invisible participación social en el contexto escolar: De los niños con deficiencias del lenguaje*  
Gloria Elsa Rodríguez Jiménez, Sandra Patricia Orozco Rico, Yenny Rodríguez Hernández 125

ĪbērAM

## Capítulo 1

# Currículo alternativo y emergente

### Visto desde las prácticas pedagógicas diversas

*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.*

*Paulo Freire*

---

Riyid **Cante**  
Monica **Cuineme**

### *Introducción*

El siguiente capítulo surge de la investigación interinstitucional entre la Corporación Universitaria Rafael Núñez y la Corporación Universitaria Iberoamericana denominada propuesta curricular alternativa y emergente promotora de intervenciones prácticas, innovadora desde las perspectivas pedagógicas y didácticas que potencien el desarrollo de los aprendizajes de los niños de preescolar en Instituciones educativas del Caribe y Bogotá. Cabe aclarar que dentro del desarrollo de la apuesta de investigación y frente a los contextos que atendió la Corporación Universitaria Iberoamericana, se desarrolló en Bogotá con dos Instituciones Educativas Distritales La Gaitana y José asunción Silva, lo presentado en este capítulo se deriva del documento que se mencionó al inicio de este apartado y se encuentra en el repositorio de la universidad.

El objetivo de la propuesta giró en torno a caracterizar las prácticas educativas de las docentes de preescolar, resignificando los saberes y relaciones que se establecen en los contextos educativos atendiendo a las particularidades de cada comunidad, de esta manera, a partir del ejercicio docente se determinan una serie de factores que transforman el saber pedagógico.

La educación en la actualidad presenta grandes desafíos, y uno de estos es atender con calidad, pertinencia y equidad a cada uno de los estudiantes, para lograrlo es primordial tener en cuenta las necesidades comunes y específicas que las poblaciones educativas presentan, lo que significa implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje, su diversidad y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento por eso, “en la política se plantea la importancia de la atención integral para el desarrollo infantil, así como las estrategias que se diseñaron para promover el acceso a este nivel educativo”. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 36)

Una de las grandes responsabilidades de los maestros es el enriquecer los ambientes de aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles los recursos necesarios para que estos a través de la práctica, sean partícipes de experiencias significativas en donde se lleven a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad por esos “el desarrollo infantil, como se ha señalado, es continuo, es integral, no es estático; por ello su estudio y reflexión permanente es una necesidad para el agente educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 20).

La enseñanza en la primera infancia es la que permite generar cambios y transformaciones en los conocimientos, en los cuales se busca atender a la diversidad, al desarrollo integral e inclusivo de esta población y son las prácticas pedagógicas las que permean estos aprendizajes para que sean significativos y surjan de sus propias experiencias y vivencias.

Las dinámicas que se establecen en la cotidianidad de la escuela posibilitan la construcción de formas particulares de entrar en relación con el conocimiento y con el otro, de esta manera el currículo emergente se identifica como esos posibles trayectos vitales que configuran tanto las relaciones como las formas en que se organiza y gestiona las dinámicas escolares.

### *Los currículos emergentes desde las prácticas pedagógicas*

Los currículos emergentes se vislumbran a partir de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los entornos educativos, de esta manera las actividades que gestan las docentes dentro del aula en pro del desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes configuran los elementos de la praxis a partir de los cuales se establecen relaciones entre los diferentes actores educativos.

Además, permite conocer el entorno, la cultura, las costumbres, creencias, la diversidad que rodean a los estudiantes y planear estrategias que le puedan dar sentido al aprendizaje, debido a que, conociendo el contexto, se identifican las necesidades de cada uno de los niños y esto posibilita satisfacer dichas necesidades y generar espacios de inclusión.

Dentro de las prácticas pedagógicas en el currículo emergente la función del docente es facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje y actuar como investigador para analizar su quehacer pedagógico a partir de la información obtenida a través de la observación, establecer estrategias que permitan la motivación de los estudiantes, así como la evaluación de sus posibles resultados. De esta manera, la finalidad del currículo emergente es crear un ambiente de

seguridad y confianza entre el niño y su docente, en el que se creen ambientes que beneficien a docentes, estudiantes y sus familias. Martínez (2017)

Es decir, la calidad en la enseñanza aprendizaje depende de los procesos que se dé entre el estudiante y el profesor en el aula de clases, de las orientaciones que este les brinde a sus estudiantes, de la interacción mutua entre ellos; de esto radica que un proceso educativo sea de calidad y eficaz tanto para el estudiante como para el maestro quien debe estar presto a tratar de abarcar equitativamente las necesidades de cada uno de sus estudiantes. Por eso es muy importante nutrir las prácticas pedagógicas, para que estas sean de gran beneficio para todos los actores del proceso. Como lo afirma Pinto Contreras(2013), lo emergente es mucho más que poner en contexto pertenencia la cultura oficial, se trata de reemplazar la lógica el sentido del conocimiento a partir de los propios saberes, sentimientos y prácticas” (p. 21).

Desde esta perspectiva se entiende el currículo de manera dinámica, ya que dentro del currículo emergente se dinamizan las prácticas pedagógicas que dan cuenta del saber de los docentes y de sus sentires aspectos que permean las formas de relación con los estudiantes, el conocimiento y las didácticas.

Dentro del currículo emergente, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es esencial para construcción del mismo, ya que se establece como un proceso colegiado entre los actores educativos, lo cual permite consolidar en el escenario escolar dinámicas de participación comunitaria, a partir de las cuales se configuran prácticas educativas flexibles a las necesidades de los contextos en los cuales se llevan a cabo procesos de enseñanza aprendizaje, reconociendo las múltiples voces de los integrantes de la comunidad, Amadio, Opertti y Tedesco, (2014).

La configuración del currículo emergente se sitúa dentro de los contextos históricos y culturales de las comunidades educativas, lo cual determina las formas en que se establecen las relaciones entre las Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas Osorio, (2017).

A través del currículo emergente, se consolida un proceso que orienta las prácticas pedagógicas centradas en las necesidades del contexto escolar, a partir de una lectura crítica y analítica de los elementos culturales, políticos, sociales y económicos que intervienen en el desarrollo de quehacer educativo. Teniendo en cuenta estos factores surgen situaciones que determinan la construcción de currículos emergentes propias de las realidades de cada comunidad en diálogo con las apuestas normativas de las políticas públicas.

De esta manera la educación se articula a través de la organización de los conocimientos como materialización de un conjunto de saberes que se pretenden compartir para formar socialmente a los sujetos. En esta medida el currículo emergente se transforma en el diafragma que permite gestionar, crear y desarrollar en determinados órdenes y formas conocimientos y saberes en el marco de los contextos escolares.

El currículo emergente se constituye en una apuesta de integración e inclusión con las dinámicas sociales y culturales propias de cada comunidad, posibilitado la construcción de

escenarios educativos en donde convergen múltiples saberes y experiencias a través de las cuales se vivencia el quehacer pedagógico como una práctica intercultural donde son reconocidos y validados todos los actores que intervienen este proceso.

### *Las prácticas pedagógicas mediadas por los currículos emergentes*

La práctica pedagógica dentro del currículo emergente se concibe como un proceso de auto reflexión, es decir, un espacio pedagógico que permite reflexionar, problematizar y recrear la teoría con las complejas relaciones sociales a partir del registro, análisis y balance continuo de las acciones pedagógicas, por lo tanto, se convierte en una articulación de saberes entre la teoría, la práctica y la investigación, para comprender y apropiarse de las dinámicas de aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños y niñas, asociar todo ello con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha saber conlleva, para ser abordados de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo, la función docente y la inclusión .

La implementación de los currículos emergentes justifica la corresponsabilidad activa de padres de familia en el proceso de aprendizaje, en la capacidad y curiosidad por aprender de los estudiantes siendo ellos los principales actores de participación. Por consiguiente, las prácticas pedagógicas, deben ir relacionadas con los modelos pedagógicos, en las cuales se tiene en cuenta los diferentes niveles de enseñanza, la diversidad de conceptos que trabaja la pedagogía en su campo y los discursos que tienen las diferentes entidades educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas.

Asimismo los docentes asumen las prácticas pedagógicas como un proceso flexible y de constante renovación, en donde los estudiantes a través de las experiencias vivenciadas construyan el conocimiento, exploren, razonen, cuestionen y elaboren conclusiones a partir de experiencias reales de su contexto.

Las prácticas pedagógicas pueden tener diferentes enfoques y concepciones generando un impacto en la formación de los educandos, donde se tiene en cuenta todos los saberes culturales y sociales que posee a su alrededor, permitiéndole la construcción de conocimiento creando posturas críticas y reflexivas, aportando a una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad.

También es el escenario donde confluye la teoría y el quehacer educativo, de esta manera, la práctica está anclada al conocimiento y comportamiento que se transmiten por los mecanismos sociales y culturales, a partir de los cuales, se entiende el quehacer educativo en relación con la dimensión social que configura el sistema de valores, creencias y normas a través de los cuales se articula y valida la práctica pedagógica en diversos contextos sociales.

Dado lo anterior, las prácticas pedagógicas son integradas al sistema de valores, creencias y normas que el docente adapta o transforma en relación con las formas en que se comprende e interpreta su rol social. Zuluaga (2005)

Además la práctica pedagógica articula las metodologías, experiencias y conocimientos, que posibilitan construir ambientes propicios para enriquecer nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta las dimensiones sociales y culturales en donde se realizan los procesos formativos.

### *El Saber pedagógico una construcción desde prácticas educativas emergentes.*

El saber pedagógico es entendido como un espacio discursivo que establece relaciones con las prácticas donde circulan diferentes saberes, métodos, entre otros elementos que permiten explorar, sistematizar y entender las dinámicas y situaciones frente a la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el maestro, la infancia y la juventud, en diálogo con los entornos socioculturales y políticos en que se inscribe cada proceso pedagógico.

De esta forma, el saber pedagógico constituye un saber de la pedagogía, ya que encierra y propone un análisis frente a la enseñanza, de cara a las problemáticas sobre los métodos o didácticas, la selección de los saberes específicos que constituyen el currículo, el rol del docente, la escuela y la familia; aspectos que deviene de pensar la pedagogía en relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura. Zuluaga (2003)

El saber pedagógico encierra la vida del quehacer del maestro, en él se ve reflejado su conocimiento; a partir del cual diseña, gestiona y desarrolla proyectos, haciendo posible la construcción de escenario de aprendizaje que buscan enriquecer las experiencias de los niños y promover su desarrollo. De igual manera, este saber se nutre del intercambio de experiencias, reflexiones, diálogos y análisis entre los docentes.

Este saber es conformado por una serie de elementos tanto teóricos como prácticos que generan reflexiones y va muy relacionado con las prácticas pedagógicas donde se ve inmersos saberes y las interacciones sociales. Se establece entonces una triada entre el discurso del docente, la institución y el sujeto que está interviniendo en el proceso todos reunidos dentro del saber pedagógico y como aporta cada uno en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. (González & Ospina, 2013, p. 3)*

Con lo dicho anteriormente se identifica que la práctica pedagógica está relacionada con el saber pedagógico que se trabaja en el aula de clase a partir de los discursos de los docentes y los saberes que se enseñan, con el diálogo entre los elementos de la triada, discurso, institución y sujeto. (Ríos, 2018, p. 32)

## *Ruta metodológica*

En este apartado, se hace una reflexión de las vías a tomar en cuanto al modelo metodológico, que permita dar respuesta a la problemática planteada con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas de las docentes de transición de las instituciones distritales La Gaitana y José Asunción Silva.

Por lo tanto, la investigación tiene un enfoque cualitativo, concebido como:

*Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos... Es interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 9)*

Desde esta postura, la investigación cualitativa permite el establecimiento de relaciones entre los sujetos que participan en el proceso de investigación. En este sentido, el investigador y los actores centrales de la investigación establecen una relación mediada por el reconocimiento de la experiencia. A partir de sus narrativas se identifican las voces que dan cuerpo a las prácticas que configuran un saber sobre su quehacer pedagógico. Zuluaga (2005)

El enfoque cualitativo pretende dar cuenta de las interacciones que establecen las docentes dentro de los contextos escolares, las cuales están mediadas por las condiciones socioculturales que determinan las vivencias y experiencias que se tejen en cada institución escolar.

Así mismo demanda un ejercicio de descripción e interpretación de las prácticas educativas que desarrollan las maestras, con el fin de re significar su hacer y posibilitar interpretar de manera contextualizada las interacciones, situaciones y conductas que se generan a partir de las relaciones que se establecen en una comunidad como lo plantea Vasilachis de Gialdino (2009).

Es así como se vincula un análisis de la comunidad en relación con las discursividades y las acciones a partir del reconocimiento de los saberes pedagógicos que enmarcan las prácticas pedagógicas de las docentes de transición.

El tipo de investigación se realiza desde una mirada analítico-interpretativa, al partir de un asunto de tipo social que converge en la caracterización de las prácticas, en aquello que resulta particular a la población, más que una cuestión generalizable. Su ejercicio implica entonces asumir la realidad como dinámica, múltiple y holística, lo que da apertura a la comprensión del significado que en este caso las docentes le dan al tema propuesto, sus vivencias, motivaciones y aquellas que no son susceptibles de experimentación, sino de la mutua interacción.

Dentro de las técnicas utilizadas en la investigación se encuentra el análisis de contenido, el cual se constituye como un elemento indispensable para caracterizar las prácticas pedagógicas de las docentes, dado que estas se encuentran enmarcadas dentro de un sistema de acciones

que posibilita la producción del relato de la acción y la acción es sí misma, lo cual permite los procesos de interpretación, Navarro (1998).

Para Andréu (2000, p. 22) el análisis de contenido cualitativo “consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos”. De esta manera, se busca interpretar en los textos (políticas públicas del MEN, documentos institucionales y las narrativas de las docentes), desde una mirada profundiza más allá del contenido que se enuncia, analizando también al contexto y contenido desde donde se expresa el mensaje el cual permite identificar una serie de actos que configuran un sistema de acciones produciendo discursos y saberes alrededor de las prácticas, la pedagogía y la didáctica.

Al aproximarse al contenido de un proceso formativo susceptible de descifrarse en su interacción textual entre narrativas y acciones, es posible comprender la manera en que la práctica vincula los procesos de referenciación sobre y a partir del hecho educativo. Es decir, que la manera en que se configuran los contenidos de las prácticas implica el diseño de una metodología de análisis que indague tanto por los documentos en calidad de textos como por las acciones como ejercicios de significación e institucionalización.

La interpretación de los textos y los documentos se aborda desde el procedimiento de análisis de contenido inductivo, el cual se caracteriza por el surgimiento de las categorías a partir de la lectura de los documentos, de esta manera el sistema de categorías emerge desde el contenido y por lo tanto se puede inferir (Arbeláez & Onrubia, 2014). A partir de las lecturas de los documentos del MEN se identificaron las categorías temáticas principales que configuran el marco teórico.

Bardín (2002), entiende la categorización como:

*Es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de dos caracteres comunes de estos elementos (p.9).*

De esta manera, en la investigación se busca rastrear dentro de los documentos del MEN y las instituciones, los niveles de frecuencia y correlación entre las unidades de registro y lo cual permite identificar las características que enmarcan las prácticas pedagógicas de las docentes de transición.

Dentro del análisis de contenido se debe identificar tres unidades centrales

- Unidad de muestreo: “son las diversas partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí”.
- Unidad de registro: “es la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras claves, slogan, o temas que el investigador considera significativas”.

- Unidad de contexto: “es el párrafo o frase en el que está situada la unidad de registro que define el significado preciso de la misma”. (Aigner, 1999)

La unidad de muestra está constituida por los siguientes documentos los cuales hacen parte de las políticas públicas del Ministerio de Educación en donde se establece el marco normativo para la educación en primera infancia:

- Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral Ministerio: Bases curriculares para educación inicial
- Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional
- Guía No. 35 Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia.

De igual forma se retoman los documentos de las Instituciones Educativas La Gaitana y José Asunción Silva, a través de los cuales brindan las orientaciones pedagógicas y organizacionales del sistema escolar:

- Proyecto Educativo institucional. Definido como documento que fundamenta la apuesta situada de la comunidad educativa la cual integra los aspectos formativos y convivenciales con los que la institución declara en su especificidad y el conjunto de elementos, operaciones y actores que configuran sus metas en el marco de su misión, visión y objetivos educativos de cara a su población y territorio.
- Malla Curricular. Comprende la instrumentalización pedagógica del PEI en tanto configura la estructuración de la ruta académica con la cual la institución desarrolla sus énfasis y aterriza las políticas tanto nacionales como sectoriales en cuanto a los contenidos, saberes y espacios académicos.
- Programaciones. En la escala más cercana a las prácticas configuran el orden operacional de aplicación de contenidos de acuerdo a la malla curricular y a los estándares que desembocan en las competencias, habilidades y logros que se proponen desarrollar y evaluar con los estudiantes

Las unidades de registro son tomadas desde las palabras y temas que se enuncian en los discursos orales y escritos, estas unidades de registro se correlacionan con las unidades de contexto las cuales integran el sistema de categorías establecido.

### ***Población o entidades participantes***

En la investigación participan dos Instituciones Distritales Públicas IED La Gaitana y la IED José Asunción Silva, el método de investigación acogido se orienta al análisis de contenido desde la estrategia intensiva donde se integra todos los elementos presentes en el texto, reconstruyendo las relaciones sistemáticas a partir del sistema de categorías lo cual permite establecer relaciones entre las unidades de muestra identificando puntos de encuentro o diferencias. (Narravo, 2008)

Las instituciones fueron seleccionadas debido al trabajo con población vulnerable, procesos de inclusión y el desarrollo de procesos pedagógicos reconocidos como proyectos de innovación por parte de Secretaría de Educación.

Se cuenta con dos experiencias pedagógicas diferentes que han impactado a las comunidades posibilitando la integración por un lado las directrices de los proyectos sectoriales de la SED sobre educación infantil y por otro lado la integración de las perspectivas y las apuestas propias de las maestras frente a los compromisos pedagógicos de integrar otros saberes que históricamente se han marginado de la pedagogía moderna.

### *Un acercamiento al quehacer docente*

Luego del acercamiento a los documentos, al marco teórico y conceptual de la investigación se determinaron las categorías de análisis, con el fin de lograr contrastar la coherencia entre los documentos encontrados y la caracterización de las docentes.

En un primer nivel se realizó el diseño de talleres de sensibilización a las maestras, para la autorreflexión de su práctica docente, como herramienta de mejora en su quehacer profesional.

En segundo nivel la construcción del cuadro instructivo para la observación del proceso educativo en educación inicial, el cual se organizó como encuesta semiestructurada para realizar a las docentes de las instituciones y así ir caracterizando sus prácticas pedagógicas para esto se establecieron unas dimensiones, indicadores e ítems.

Un tercer nivel identifica unas categorías y se relacionan con los documentos institucionales, estas categorías son implementadas en la caracterización de dichas prácticas en el aula de clase por las docentes de las instituciones que hacen parte de la investigación. Con la finalidad de conocer e identificar las prácticas pedagógicas que tiene las profesoras de educación inicial en su cotidianidad.

Las categorías de análisis seleccionadas para el contraste entre los documentos y la caracterización de la práctica pedagógica fueron: currículo, práctica pedagógica y saber pedagógico, las cuales se desarrollan en el primer apartado.

### *Procedimiento e Instrumentos*

Dentro del proceso metodológico de la investigación se parte del análisis de contenido distinguiendo las siguientes etapas planteadas por Arbeláez & Onrubia (2014).

1. Fase teórica: Pre análisis. En el cual se organiza la información a través de una revisión superficial de los documentos, lo que permite la emergencia de las primeras aproximaciones hipotéticas del trabajo.

En esta etapa se realizó la búsqueda de los documentos orientadores de las políticas públicas y documentos institucionales situados en el contexto de las escuelas, del mismo modo se establece el corpus de los otros relatos en los cuales se sitúan las producciones de las maestras y los estudiantes medios de producción textual como el caso de los telares, los álbumes, las instalaciones artísticas de los niños.

2. Fase Descriptiva – analítica. Se establecen el sistema de categorías a partir de las cuales se describen y analizan las unidades de registro y las unidades de contexto, que se encuentran en las unidades de muestreo.
3. Fase interpretativa. Paso en el que se interpreta el análisis de contenido según las categorías emergentes de la producción académica publicada en la revista.

A partir del sistema de categorías conformado por las unidades de registro y de contexto se realiza un proceso de interpretación en donde se establecen las características de las prácticas pedagógicas de las docentes de transición.

Dentro de los instrumentos utilizados para la recolección de información se encuentran:

- Matriz de sistema de categorías: el diseño de este instrumento permitió el registro de los contenidos en los textos a partir de la identificación de concurrencias y correlaciones que permitieron establecer los elementos conceptuales medulares de la investigación.
- Encuestas: mediante el diseño de la encuesta se recogen los registros que constituyen las unidades de análisis y las unidades de registro, a partir de la cual se busca caracterizar las prácticas educativas de las docentes de transición que participan en la investigación. Esta se estructura en cuatro sesiones.
- Primero a manera de caracterización del sujeto las preguntas configuran aspectos relacionados con el nombre de la institución, el nombre de la docente, los años de experiencia y el tiempo de trabajo dentro de la institución
- La segunda parte establece una serie de preguntas alrededor de los procesos de enseñanza. En las cuales se busca indagar por las prácticas y su relación con las narrativas documentales circulantes en la institución.
- La tercera parte se orienta a las preguntas que configuran los procesos de aprendizaje. En este sentido se trata de una exploración de las didácticas y las habilidades y competencias que los educandos.
- La cuarta parte de la encuesta se dirige al contexto escolar de las instituciones. En este último segmento de la encuesta se indaga por el contexto de la comunidad, condiciones socioeconómicas, las relaciones con las familias, así como los recursos con los que dispone la institución para atender la oferta educativa.
- Entrevistas: A partir del diálogo con las docentes sobre las preguntas frente a su quehacer pedagógico alrededor de los procesos de enseñanza, aprendizaje que se desarrollan dentro de su práctica y los cuales constituyen formas particulares de agenciar las relaciones entre las prácticas y las normativas nacionales e institucionales.

- Cuestionario que se aplicó a los niños y niñas con el fin de establecer la valoración de los procesos de aprendizaje, a partir del manual técnico escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los aspectos que se valoran en el proceso de aprendizaje del estudiante se aborda la relación con los demás, consigo mismo y con el mundo.

### *Del currículo funcional al currículo emergente*

En el caso de la educación inicial la instalación de los sistemas curriculares viene dictaminada por la lógica del seguimiento riguroso de normas nacionales y locales, de carácter regulador ya que este tipo de educación da cuenta de un grupo poblacional que hace parte de los discursos prioritarios a nivel mundial de la protección y cuidado en este caso de la infancia como sujetos de derechos.

Frente a la mirada del currículo como elemento homogenizador de prácticas pedagógicas que unifican las infancias como categoría social en donde se trazan planes de acción y rutas de trabajo para atender a los niños y las niñas de diferentes etnias, contextos, atendiendo la diversidad con políticas masificadoras que invisibilizan las otras infancias que configuran en lo que podría denominarse como currículo funcional.

Este currículo es el prototipo de la concepción moderna de un tipo de educación bancaria, representa la reproducción de la política de Estado y la exigencia del mercado a través de los organismos internacionales y suele estar enfocado hacia el rendimiento y la calidad. Son funcionales porque invisibilizan el conflicto o lo niegan sin permitir que la diferencia pueda dar origen a alternativas, de allí que es importante situarlos en términos de sus contextos institucionales.

Pensar en la construcción de un currículo emergente supone establecer dentro de las dinámicas de enseñanza fundamentadas en las interacciones entre el sistema propuesto del ambiente de aprendizaje y las formas de relación que vienen del mundo cotidiano, es a través de lo que Mauro Cerbino (2018) ha denominado Comunicación del común, para referirse a las posibilidades creadoras y resistentes del sentido común y sus esferas comunicativas, que para el caso del currículo emergente se dispone de los sentidos que circulan en el mundo infantil y adulto para diseñar una posibilidad de sinergia entre la vida nuda y los aprendizajes.

En este caso se establece una matriz de sentido en la cual se movilizan significaciones de bienestar para naturalizar las relaciones de regulación positiva de los sujetos, al entrar en la cotidianidad de los niños que implica su vida familiar en la cual la Escuela como dispositivo de reproducción social propone formas de prevenir las enfermedades y normatizar a los estudiantes mediante las prácticas formativas de cuidado y prevención, aspecto se hace evidente al plantear en el currículo desde la experiencia el Esquema Único de Vacunación, el cual comprende las vacunas contra enfermedades o grupos de enfermedades que se previenen con la aplicación de las vacunas. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, Guía 53, p.7)

Pensar en currículos emergentes desde una apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural es reconocer dentro del contexto escolar las diferencias de género, de sexualidad, de etnia y de clase social, para lo cual la dinámica escolar se articula desde propuestas pedagógicas que integren los contenidos disciplinares posibilitando un diálogo variado entre los repertorios de conocimientos que traen los actores escolares, de esta manera, la enseñanza se orienta hacia la diversidad de estilos de aprendizaje que proviene de los varios grupos sociales y culturales.

Desde las orientaciones curriculares en el marco de la política educativa en Colombia se plantea el currículo, como la unión de varios elementos entre los cuales se encuentran: contenidos disciplinares, propósitos formativos, metodologías pedagógicas, el desarrollo de competencias básicas, en búsqueda de dar respuestas a una serie de interrogantes qué, cómo y cuándo enseñar, asumiendo el proceso de enseñanza como un acompañamiento intencionado.

Por consiguiente, el currículo se evidencia como el trayecto formativo (Castiblanco, 2018) mediante el cual se recorren y dinamizan los procesos de interacción entre los niños y sus contextos, los docentes y la organización escolar, la escuela y las políticas educativas, y las políticas nacionales con las dinámicas internacionales, lo cual deja ver que el currículo no se reduce a un conjunto de metodologías y planes a través de las cuales se establece el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la selección de contenidos, como lo sitúa la política pública nacional (MEN, 1994), sino, de hecho, el currículo se instrumentaliza y materializa a la escuela como dispositivo cuando articula/ produce relaciones que establecen sinergias y conflictos entre las experiencias de docentes y estudiantes.

De igual manera, es pertinente hacer un alto en el camino reevaluando desde el quehacer pedagógico la pertinencia de las políticas educativas para la educación inicial y preescolar, en todos los contextos culturales de Colombia. Para lo cual es fundamental que, en la institución educativa, se piense y diseñen currículos que atiendan las necesidades de sus estudiantes y las comunidades a partir de la observación y diálogo con el contexto.

### ***Las prácticas pedagógicas como escenario de desarrollo de aprendizaje***

La práctica pedagógica se puede proponer como la acción intencionada que, mediada por la experiencia tanto del maestro como del estudiante, agencia la creación de un escenario de diálogo e intercambio que es orientado desde la subjetividad del docente y la situación de formación, que es posible definir como el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

A qué invita el desarrollo de las prácticas pedagógicas a los maestros, a reflexionar de forma permanente su quehacer diario, a poder sistematizar esas experiencias vividas en el aula de clase, a compartir con el otro las estrategias, herramientas que son importantes dentro de los procesos de enseñanza, permitiéndole así reevaluar su quehacer pedagógico, en pro de fortalecer los aprendizajes de los niños, para así desarrollar las destrezas que ofrezcan un pensamiento cognitivo tanto personal como social.

Dentro de las prácticas pedagógicas el docente es el encargado de generar espacios de acompañamiento, orientación y guía para los niños donde busque aprendizajes significativos y se puedan desarrollar todas las dimensiones de los infantes generando espacios de inclusión.

Estas se asumen como un proceso flexible y de constante renovación, en donde los estudiantes a través de las experiencias vivenciadas construyan el conocimiento, exploren, razonen, cuestionen, elaboren conclusiones a partir de experiencias reales de su contexto. Por eso, el aula tiene que ser el lugar donde se dé la oportunidad a los niños de llevar a cabo una adecuada práctica pedagógica, se posibilite al infante desarrollar y potenciar cada una de sus habilidades y capacidades y por ende se dé camino al desarrollo desde la edad inicial “pre-escolar”.

Otro aspecto importante es contar con las familias independientemente como estén conformadas, nucleares, monoparentales, etc. Este espacio es la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones primordiales para el funcionamiento de un grupo social inmerso en una democracia, dando herramientas para que los niños en la primera infancia puedan opinar y esto conlleva a que ellos desde temprana edad argumenten sobre cualquier tema de su interés, puedan poner en juego sus saberes previos y compararlos con los que van adquiriendo a lo largo de su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, los agentes educativos son los responsables de la educación para la Primera Infancia, deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y niñas, con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco.

Los ambientes institucionalizados no son los únicos escenarios de desarrollo para la Primera Infancia, es importante recuperar el entorno familiar y comunitario en los barrios y veredas, para el desarrollo infantil ya que éste es continuo, integral, no es estático; por ello su estudio y reflexión permanente es una necesidad para el agente educativo, constituyéndose es un actor fundamental de la Atención Integral a la Primera Infancia, al reconocer que desde este nuevo enfoque es posible impulsar y fortalecer las iniciativas que buscan un cambio profundo en la educación de los niños y las niñas menores de 5 años en Colombia.

### *El Saber pedagógico: una reflexión entre el ser y el hacer del docente*

El saber pedagógico esta mediado por las múltiples experiencias que el docente ha adquirido en su práctica pedagógica, lo cual posibilita un discurso frente a su quehacer; integrado por las reflexiones, las tensiones, las concepciones sobre pedagogía y didáctica, a partir de las cuales se orienta el oficio de ser maestra y maestro dentro de la sociedad. Zuluaga (2005)

Reconocer el saber pedagógico del docente implica ubicar su labor desde la perspectiva de producción más que de reproducción de contenidos y métodos, de esta manera, el docente pasa de ser un transmisor de las ideologías dominantes a ser un agente de la cultura, a un intelectual

de la pedagogía cuyo saber cambia las relaciones que se tejen alrededor de la escuela, la familia y la infancia.

De esta manera, el ministerio reconoce el saber pedagógico del docente al considerar que este puede ser validado y compartido en diferentes escenarios con profesionales que trabajan con la primera infancia:

*La construcción de saber pedagógico particular sobre la educación inicial otorga seguridad a los maestros, las maestras y agentes educativos frente a un saber que puede ser validado, compartido y que posibilita un diálogo horizontal con los demás profesionales que trabajan con la primera infancia. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 69)*

Desde el ministerio se atribuye a los docentes un saber práctico que va relacionado con el diseño y aplicación de estrategias metodológicas que buscan promover el desarrollo de los niños en los aspectos sociales, comunicativos, afectivos, corporales y cognitivos, a partir de los cual el docente de aula promueve en los niños la autonomía, el poder resolver situaciones de conflicto que se presentan a diario.

Ahora el saber pedagógico es la habilidad que tiene el maestro para propiciar espacios de aprendizajes que abarque todos los aspectos que compone el desarrollo integral de los niños y las niñas, dando cumplimiento a cada uno de los estándares y elementos que hacen parte de las instituciones encargadas de brindar educación y atención a la primera infancia.

### ***Caracterización de las prácticas pedagógicas de las docentes de transición de las Instituciones Educativas Distritales: La Gaitana y José Asunción Silva***

Se realizó una encuesta a las docentes de transición, indagando por las prácticas pedagógicas a partir de las dimensiones: El Proceso De Enseñanza, en donde se busca identificar cómo los docentes interactúan con el contexto educativo y se construyen o se transmiten los conocimientos, denominada enseñanza basada en competencia o educación basada en competencias. “La enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del niño y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del niño” (Téllez et al, 2007, p.5). Los procesos educativos giran, sin duda, en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje, especialmente, las formas de cómo las instituciones educativas enseñan, qué enseñan, cómo enseñan, para qué enseña y a quién enseñan; pero también importan las formas de aprender y lo que las personas necesitan aprender para vivir en este mundo y vivir en sociedad.

La recopilación de información ha permitido reflexionar con respecto a los saberes escolares de temáticas enfocadas en la educación pública, donde se incluyen herramientas que funcionan en la formación escolar, estrategias de regulación, artículos analizados y las entrevistas a los docentes evidenciando sus conocimientos frente a procesos pedagógicos.

También se enlaza las dinámicas y la tecnología educativa unificando las cuatro categorías a trabajar, por una parte la práctica pedagógica, la que permite estudiar al docente y su función, de su mano se encuentra el saber pedagógico encargado de enfatizar procesos que conllevan a una educación con propósito, luego como hilo conductor aparece desarrollo y aprendizaje que permite generar una secuencia de conocimientos en los infantes y llevar un control, un seguimiento a cada uno para determinar la continuidad de los procesos.

Así pues se resalta el currículo, el cual permite trabajar en conjunto con el PEI, sin duda alguna desde esta perspectiva curricular nacen el currículo emergente, el primero admite estructurar y manejar de una manera sin igual el contenido curricular donde las estrategias transversales ayudan a configurar currículos articulados con las necesidades de la comunidad, el segundo permite traer a colación temáticas vivenciales, así como tecnologías en el aula, todo en pro de una educación de calidad.

Por lo tanto la implementación de tipos de prácticas pedagógicas desarrolla propuestas curriculares que promueven las prácticas innovadoras desde las perspectivas pedagógicas, didácticas y lograr así potencializar la enseñanza-aprendizaje en los niños de transición en las instituciones que hacen parte de la investigación.

Con relación al proceso de enseñanza las docentes encuestadas plantean que es importante la organización del aula, el distribuir los espacios y tiempos de una forma agradable, teniendo en cuenta el momento, material, estrategias y actividades que se van a desarrollar de acuerdo al tema, pero también es pertinente partir de unos lineamientos o mallas curriculares establecidos para el nivel, de igual forma contar con las dimensiones para que los procesos de enseñanza sean significativos e interesantes para los niños, creando espacios interactivos y didácticos.

Otro aspecto importante encontrado dentro de este proceso son las relaciones entre los niños y el docente, porque juegan un papel trascendente en el desarrollo de la enseñanza, esa afectividad, ese vínculo de respeto y cordialidad, fortalece diálogos que permiten la expresión de experiencias vividas, estrechar lazos de amistad y compañerismo respetando la diversidad.

También es significativo los aspectos pedagógicos y didácticos en la organización de la jornada diaria de trabajo con los niños, dentro de estas es importante poder crear y ejecutar actividades relacionadas con la etapa del desarrollo aprovechando los pilares de la primera infancia, donde se trabaja el aprendizaje basado en el juego, salidas de campo, entre otras acciones que sea variadas y tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños, ellos participan de forma cooperativa en la estructura de las actividades, generando hábitos y fortaleciendo su participación dentro de los diferentes proyectos planteados por las docentes.

Las docentes en sus prácticas pedagógicas organizan su trabajo con las compañeras de la sección, ellas parten de los ejes temáticos establecidos en las mallas curriculares se dan respuesta a los objetivos correspondientes al derecho básico de aprendizaje. En las planeaciones realizadas semanalmente es donde todas aportan sus ideas, conocimientos y experiencias buscando potencializar las competencias en los niños. Dentro de esta planeación se incluye a los padres de familia para que participen y se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje

y complementen las actividades trabajadas en el aula de clase. Igualmente, las instituciones tienen una plataforma para que los padres lleven un seguimiento al desarrollo de los niños en caso de presentarse alguna dificultad o fortalecer las falencias, la escuela de padres y los talleres son otras opciones para interactuar con ellos.

De igual forma se tiene en cuenta la vinculación de población con necesidades educativas especiales, realizando las adaptaciones curriculares y los ajustes necesarios para establecer una comunicación asertiva, continua con los niños y padres orientado por el personal profesional de la entidad educativa teniendo en cuenta la diversidad y generando espacios de inclusión .

Se utiliza variedad de material didáctico que permite a los niños explorar, material reciclable, llamativo y variado, los proyectos de aula y transversales permiten a los niños complementar su formación disponer de los espacios con los que cuenta la institución al máximo.

En cuanto al proceso de aprendizaje se busca indagar los conocimientos previos que poseen los niños de su contexto, su desarrollo y cómo este influye en los procesos de aprendizaje, las estrategias que utiliza el docente es conocer los pre saberes y cómo se sienten en clase a partir de la implementación de diversas estrategias como la pruebas diagnósticas de entrada y salida, la observación, otras actividades que permiten conocer más sobre los sentimientos y situaciones del entorno que influyen o afectan el aprendizaje permitiendo evidenciar los alcances, las necesidades habilidades y conocer los estilos de aprendizaje.

### *Caracterización de los procesos de aprendizaje de los niños*

Para realizar esta caracterización se tomó como referente el Manual Técnico Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil. Este instrumento planteado por el Ministerio de Educación busca valorar dentro de las actividades que realizan los niños en el contexto escolar el desarrollo integral de la dimensiones afectivas, comunicativas, cognitivas y sociales.

La estructura de la prueba se divide en tres tipos de relaciones las cuales dan cuenta del desarrollo de los socioemocional y psicológico del niño y la niña de 5 años. La relación con los demás, hace referencia a aquellos procesos psicológicos que le permiten al niño y la niña construir, comprender y apropiarse el mundo social, en dos sentidos: uno, la relación con el otro como persona, en una relación yo – tú.

En la relación consigo mismo, abarca los procesos psicológicos que posibilitan la construcción del niño y la niña como individuo diferenciado de las otras personas. En este sistema de relaciones se integran tres procesos psicológicos: la identidad, la autoestima y el manejo corporal.

En relación con el mundo, se evidencia los procesos ligados a la comprensión e interiorización por parte del niño y la niña, de la existencia de una realidad externa, conformada por objetos y fenómenos físicos y sociales.

La prueba se aplicó a 80 estudiantes del grado transición, de 5 años de edad, los cuales contestaron un cuestionario de 10 preguntas que pretendía identificar las dimensiones arriba señaladas.

A continuación, se presenta el análisis de las dimensiones frente a los procesos de desarrollo consigo mismo, con los demás y con el mundo, a través de las interacciones con las personas y el entorno, en niños y niñas menores de 6 años de edad.

### *Relación con los demás*

Este aspecto se relaciona cómo los niños construyen, comprenden y se apropian de su entorno en este caso la relación con los demás a través de los sentidos y como expresan esas relaciones.

En este aspecto se tiene en cuenta el proceso comunicativo tanto en la dimensión verbal como no verbal, la capacidad interactiva que va relacionada con la independencia y la cooperación, y la construcción de la norma donde se tiene en cuenta la autonomía del niño.

Con relación a los aspectos mencionados con anterioridad se evidenció que de un 100 % de población infantil a los que se les aplicó el cuestionario diseñado, un 60% realizó los dibujos con sus partes, en los juegos expresaban sus emociones de forma gestual con alegría, enojo, ansiedad, al igual que sus movimientos corporales eran coordinados, organizaron los juegos de roles y relacionaron las actividades del oficio o profesión a las acciones correspondientes generando todo un escenario para recrear el espacio y la representación.

Con relación a la independencia se les daba la indicación y ellos construían sus ideas de acuerdo a sus habilidades. En la gran mayoría de actividades propuestas (colorear, encajar, dibujar, jugar, lecturas narrativas, etc.) los niños lograron permanecer concentrados los 15 minutos disfrutando de ellas. Se evidencia que estos niños se encuentran en el resultado esperado según los parámetros establecidos por la escala de valoración.

Mientras que un 40% de la población se cansó y no concluyó las actividades dejándolas en la mitad, se les dificultó y no podían ponerse de acuerdo en las actividades grupales, en la identificación de los roles no tenían claro que debía hacer el personaje. También presentaron algunas dificultades para realizar las actividades ya que se debía ir orientando el paso a paso.

### *Relación consigo mismo*

Son esos procesos en los cuales los niños construyen su identidad, personalidad reconociéndose como ser único e irrepetible estableciendo las diferencias con el otro dentro de un marco personal y social.

Dentro de este aspecto se tiene en cuenta los procesos psicológicos: la identidad, relacionada con la parte social esas pautas de comportamiento, la capacidad de relacionarse

con los compañeros, hacer amigos, la personal y de género, el cual es reconocer al otro respetando su ser como individuo y diferente a los demás, autoestima el poder adaptarse o rechazar situaciones particulares de su cotidianidad, esa capacidad de demostrar sus emociones y sentimientos ante situaciones puntuales y el manejo corporal que hace alusión a la capacidad de dominar y tener control de su esquema corporal, sus movimientos motrices.

Con relación a los aspectos descritos antes, se evidenció que de un 100 % de la población infantil a la cual se le aplicó la prueba un 55% reconocen las diferentes características que tienen las mujeres y los hombres físicamente, identificando sus partes íntimas y emocionales. De igual forma reconocen sus capacidades y habilidades explicando las actividades en las que son diestros y que las que les costaba trabajo desarrollar, por ejemplo unos decían soy bueno para jugar fútbol, colorear se me dificulta contar, escribir, barrer.

Este aspecto tiene en cuenta los procesos psicológicos entendidos como todas las actividades que desarrolla el cerebro día a día y cómo se relaciona con los comportamientos y pensamientos generándose así nuevo conocimiento, donde hacen parte elementos de orden inferior como atención que es esa capacidad de filtrar la información recibida y dar respuesta de forma rápida ante un estímulo diario, la percepción es como el sujeto a partir de los sentidos se relaciona con el mundo. Y memoria la capacidad de guardar la información para luego sacarla cuando sea necesario, hay memoria de largo, mediano y corto plazo.

Ahora bien, los procesos psicológicos de orden superior abstracción, pensamiento capacidad de analizar y reflexionar ante situaciones determinadas de la cotidianidad, el lenguaje ese poder transmitir las experiencias vividas mediante expresiones verbales o no verbales y la toma de decisiones permiten al niño retener y procesar la información encontrada en su entorno.

Asimismo, manifestaron que hacían amigos fácilmente les gustaba compartir con ellos juegos, lonchera y estar juntos, y que se ponían tristes cuando pasaban cosas en su familia expresaban algunos hechos sucedidos en su entorno familiar con padres y hermanos. Al igual que plantearon que se sentían tranquilos con su cotidianidad. Tenían buen manejo corporal al utilizar diferentes elementos. Se evidencia que estos niños se encuentran en el resultado esperado según los parámetros establecidos por la escala de valoración.

Además, expresaban que no tenían amigos, porque eran muy peleones y no compartían, con respecto a los acontecimientos de la familia no expresaron mucho, pero si se sienten tristes cuando los regañan. Al momento de realizar los ejercicios presentaban dificultades, entonces este porcentaje de niños se encuentra según el instrumento de valoración en resultado de riesgo.

### ***Relación con el mundo***

Este aspecto hace referencia a la manera de establecer las relaciones con el mundo, a la forma como comprende y explica la realidad, es decir a la capacidad de explorar y manifestar las situaciones que se viven en el mundo externo. En este ámbito se tiene en cuenta el interés y

conocimiento de los objetos, la comprensión de las relaciones causales y la representación de la realidad social (relaciones e instituciones).

Referente a los aspectos descritos antes se evidenció que de un 100 % de la población infantil a la cual se le aplicó el instrumento de valoración, el 62% de los niños objeto de estudio establecieron relaciones entre los objetos con el uso que se le podría dar, logrando realizar representaciones mentales de la realidad.

El contexto social juega un papel importante en este proceso, porque a partir de ese contacto con el medio, las experiencias, creencias y el conocimiento de sí mismo permite la construcción de estructuras mentales. Es lo que Ausubel llama aprendizaje significativo, cuando toda la información, los estímulos son organizados y representados de forma mental.

Los niños pudieron reconocer las relaciones espaciales en el ejercicio planteado en la hoja, al igual pudieron explicar de forma detallada el paso a paso para dar la razón de porque pasaban los acontecimientos dados he identificaron las celebraciones y personajes relacionándolas con su cotidianidad. Se evidencia que este porcentaje de la población se encuentran en el resultado esperado según los parámetros establecidos por la escala de valoración.

El 38% restante de la población presentó dificultad en representar conceptos más abstractos de la realidad, no le fue muy claro establecer esta relación causa consecuencia y dar procesos de construcción con la relación entre objetos y celebración.

En las relaciones consigo mismo, los demás y con el mundo los procesos de aprendizaje en los niños es importante tener presente la teoría cognitiva del aprendizaje, donde el análisis de los procesos mentales ayuda a construir los procesos cognitivos a partir de aprendizajes significativos que son desarrollados a lo largo de la vida.

### *A manera de conclusión*

Se concluye que los conceptos que se trabajaron ayudan a potencializar tanto los procesos educativos generados en la escuela como la formación constante del docente, dado que el maestro tiene como misión lograr formar individuos íntegros, los cuales sean capaces de fomentar adecuadamente sus habilidades en la interacción con el entorno, asimismo proporcionar el desarrollo integral de los niños como objetivo primordial, en el que ellos deben actuar y explorar en su cotidianidad, en la que se debe elegir una postura adecuada según las necesidades que tenga el entorno en el cual se desenvuelve.

Del mismo modo, se plantea cómo los currículos emergentes rompen con todos los paradigmas y esquemas de la escuela tradicional que veía al niño como un ser que llegaba sin conocimiento, ideas, pensamientos a la escuela, era el docente quien llenaba sus vacíos.

Actualmente estos currículos ven al niño de una manera distinta, como un ser constituido de saberes capaz de realizar diversas actividades explorando sus capacidades, además de tomar

en cuenta el contexto en el que se encuentra el niño, también la importancia de los conocimientos significativos que se le brindan y las condiciones del medio en el que éste se dilucida, es por ello que a partir de lo investigado se considera la práctica pedagógica como elemento clave de la construcción de este tipo de currículos.

En este sentido se encuentra un tipo de asimilación situada de las dinámicas de enseñanza que atienden tanto a los parámetros establecidos por las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional, así como a las necesidades propias de los contextos educativos posibilitando la adaptación curricular que da cuenta de ejercicios de flexibilización que atiende a los estilos de aprendizaje de los niños.

La fortaleza del currículo emergente frente a los aprendizajes en los niños y niña de transición se desarrolla en la interacción con las personas de su entorno con quienes van desarrollando su autonomía, y formando su personalidad, procesos que superan las condiciones clásicas de dependencia del maestro y posibilitan ambientes de aprendizajes ricos en experiencias teniendo en cuenta la diversidad.

En este momento de emergencias e innovaciones la manera de pensar los currículos en su dimensión institucional sigue siendo un ejercicio de organización de contenidos en mallas, se sigue pensando que el currículo es un conjunto de conocimientos que se acumulan o se piensan para llenar – la visión bancaria – dominante del modelo moderno clásico.

El currículo emergente permite al maestro adquirir un mayor abordaje de conocimiento desde la experiencia siendo una herramienta que orienta los procesos de enseñanza – aprendizaje y las necesidades de los educandos. Aunque esa es la idea del currículo en su esencia, incluso desde la noción moderna, la emergencia permite que el maestro abandone el currículo oculto, esa versión soterrada que se alimenta de la subjetividad del maestro y que se solapa bajo el currículo oficial.

Al poder interactuar desde la diferencia y lo propio en la doble agencia entre saberes de maestros y estudiantes, el currículo transforma su operación y permite que se logre una horizontalidad en las relaciones, así como una transparencia en la relación entre los maestros y sus instituciones reflejada en la coherencia entre el PEI y las prácticas.

A su vez retoma un interés por acentuar el conocimiento curricular en la formación de maestros, ya que se hace más práctico para el licenciado en formación entender que el currículo es fundamental en todo proceso educativo y que este a su vez está acompañado de una serie aspectos importantes dentro del proceso como son la ética, la investigación, las buenas prácticas pedagógicas, así como del acompañamiento permanente dentro de cada proceso académico y la transformación que cada docente propone.

Esto hace que el currículo emergente pase de ser un modelo a una experiencia educativa que busca el aprendizaje de sus estudiantes siguiendo la orientación constante de quienes guían el proceso en la escuela.

De este modo uno de los grandes retos de la educación ha sido el tener claro cuáles son las actitudes que debe poseer un docente en su práctica pedagógica, el entender y reflexionar acerca de su quehacer diario, de qué manera usa sus conocimientos para llegar al educando, cómo es su interacción con estos. No es fácil ser docente y entender en qué forma una serie de situaciones trasciende dentro de las capacidades y habilidades que debe poseer un docente idóneo.

Sin embargo, siendo esto importante dentro del proceso educativo al igual que el currículo, se hace necesario revisar de qué modo son llevados los métodos, prácticas o sistemas educativos. Cada docente debe tener capacidades reales para indagar su proceso, cuestionarse acerca de cómo y de qué forma imparte sus conocimientos, ya que esta reflexión le permite al docente entender mejor su propia práctica pedagógica y así asumir un mejor compromiso con quienes orienta en su día a día.

Dentro de todo proceso educativo el quehacer docente, se debe mostrar abierto a entender cada necesidad presente en la población educativa que está a su cargo, de ahí que la práctica pedagógica promueve un mejor desarrollo y aprendizaje en los estudiantes. Donde se incluya dentro de sus prácticas pedagógicas procesos de inclusión que estén orientadas al reconocimiento y respeto por la diversidad.

Desde la experiencia y observación como estrategias de un entorno comunicativo del común se sostiene la interacción con los demás, se logra deducir que todo lleva una secuencia, por lo tanto, no se deben descuidar los aspectos que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permitirá que todo lo planteado y experimentado llegue a una culminación exitosa.

De allí la importancia de tener presente la tarea del agente educativo quien además de generar y transmitir en sus niños amor y confianza, debe estar presto en desarrollar una observación directa frente a sus aprendices, logrando identificar las necesidades y habilidades que tienen los niños y niñas en esta primera etapa, donde puedan potenciarlas de manera dinámica e inclusiva, a través de la creación de espacios diferentes, saliendo así de la rutina, posibilitando al niño recrear su imaginación, potencializando su curiosidad dando respuesta a lo que le interesa y experimenta.

Las docentes construyen y fortalecen saberes, conocimientos y experiencias a su práctica pedagógica. Ella se convierte en un espacio donde el maestro pone en práctica lo teórico, la investigación, la experimentación y su quehacer epistemológico con el cual aporta e interviene de forma activa y significativamente en la subjetivación de su rol, este proceso educativo ayuda al desarrollo y aprendizaje de competencias, habilidades, destrezas y dimensiones de los niños partiendo de espacios inclusivos.

En tanto que el maestro se torna en el modelo a seguir en la ausencia de patrones paternos y maternos sólidos, como fruto de la experiencia cotidiana del mundo barrial que predomina en los contextos visitados por esta investigación.

## Referencias

- Aigner, M. (1999). *Análisis De Contenido. Una Introducción*. Revista Electrónica. La sociología en sus escenarios, (3),1-52 Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1550>
- Amadio, Opertti y Tedesco, M. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación. UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].
- Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, vol.10, (2), p. 1-34. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). *Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura*. Revista de Investigaciones UCM, 14(23), 14 – 31. Obtenido de: <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/5/17>
- Castiblanco, A. (2018) *Instituciones y Currículos: entre conjuntos y trayectorias en el curso de la producción educativa*. En Velásquez – Mantilla y Castiblanco A. *Evaluación Curricular: Análisis y perspectivas desde la media*. Bogotá. Uniminuto – SED.
- Cerbino, M. (2018). *“Por una comunicación del común. Medios comuni proximidad y acción”*. Quito. Ediciones CIESPAL, 240 pp.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- González, H., & Ospina, H. (2013). *El saber pedagógico de los docentes universitarios*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 4-16. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509009.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la de la investigación*. Mexico mcgraw-hill
- Martinez, J. (2017). *¿Hacia donde vamos con las pedagogías emergentes? (11 – 30)* Fores, A. Subia, E.(eds.) *Pedagogías Emergentes 14 preguntas para el debate*. Bacerlona: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación . (1994). *Ley General de Educación* . Colombia.
- Ministerio de Educación Inicial. (2014). *Guía n°. 50 Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial* . Bogotá, . Obtenido de <http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía No. 35 Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá, . Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-184841.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-184841.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento n° 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, (2014). Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento Número. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá. Obtenido de [http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487\\_doc25.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc25.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento. n°25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial . Bogotá. Obtenido de <http://colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía n°. 53 Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad en las modalidades de educación inicial. Bogotá. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341871\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341871_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía,n°52 Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial. Bogotá. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341869_archivo_pdf.pdf)
- Navarro, P (1998). Análisis de Contenido En: Delgado J. M. y Gutiérrez, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Síntesis Editorial.
- Osorio, M. (2017). El Currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas.Universidad del norte, 26, 1-12. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pinto Contreras, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. Revista Publicando, 12(24), 15-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4633741>
- Ríos , R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. Pedagogía y saberes(49), 27-40.
- Téllez, M. N. B., Díaz, M. C., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y LS Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. Revista Iberoamericana de Educación, 42(7), 1-12. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304264>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. En. Revista Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol. 10, (2). Obtenido de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Zuluaga Et,al. (2003). Pedagogía y Epistemología. Colombia: Editorial Magisterio.
- Zuluaga Et,al. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Colombia: Editorial Magisterio.

---

**Riyid Cante**

Magister en Docencia Universitaria de la Universidad de la Salle, Lic. Educación Preescolar de la Universidad Los Libertadores. Docente de la facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

**Monica Cuineme**

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Calda, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, Licenciada en Básica Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Calda. . Docente de la facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.



## Capítulo 2

# Hacia una educación superior de calidad para todos

## Experiencias de enseñanza aprendizaje en la Corporación Universitaria Iberoamericana

---

María de Jesús **Blanco Vega**  
Francy Milena **Ladino Calderón**  
Sandra Milena **Rincón Infante**

El creciente desarrollo social y económico a nivel mundial ha propiciado una estimación más alta de la necesidad de información y conocimiento, contribuyendo con la evolución y diversificación de la oferta educativa, especialmente en la educación superior. Los sistemas educativos actuales, se encuentran ante la tarea de responder a una creciente y variada demanda, que atienda con eficacia a las necesidades de sectores cada vez más exigentes, que buscan acceder a procesos de formación innovadores, actualizados, competitivos y de calidad que asuman el reto del creciente mercado laboral y la globalización.

De acuerdo con Rincón Infante (2020) las instituciones de educación superior, en su mayoría del sector privado, se encuentran en constante evolución y deben proponer alternativas innovadoras en aras de una educación de calidad, considerando la posibilidad de reformular su modelo educativo por uno que se ajuste permanentemente con el propósito de alcanzar un desarrollo integral de todos sus estudiantes, partiendo de sus características individuales y posibilitando la generación de nuevas sociedades.

Así, la educación superior pasa de estar destinada a una elite reducida, a responder a una educación que atiende a poblaciones con características diversas y necesidades diferentes, lo que implica generar estrategias en el marco de la política de “Educación para Todos” (Unesco, 2000), que se encuentren centradas en el ideal de mejora continua y la reducción de las dificultades que se han venido presentando debido a la creciente privatización de la matrícula y unas políticas estatales que requieren mayor regulación.

Lo anterior orienta las reflexiones acerca de la calidad educativa en la educación superior en Colombia, desde argumentaciones centradas en la lógica pedagógica y a partir de experiencias significativas que permitan guiar su direccionalidad y la aplicación de conceptos teóricos que lleven a una cultura de la educación en el marco de las políticas educativas del sistema colombiano (Martin, 2018).

La calidad y eficiencia de los procesos académicos en la educación superior se fundamenta en una variada serie de factores asociados a la institución educativa y a los estudiantes. Por un lado, de parte de las universidades se requiere una adecuada gestión administrativa de los recursos financieros, físicos y humanos, la innovación en la oferta, la dedicación a la investigación y producción de conocimiento y altos criterios de selección del personal docente; así como de los estudiantes, considerando las condiciones del contexto, el apoyo familiar, el desarrollo de las habilidades cognitivas y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Martin, 2018).

Una de las respuestas de las instituciones para responder a este llamado es la incorporación de apuestas pedagógicas desde diferentes metodologías mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), algunas de ellas concebidas como un complemento a la presencialidad y otras como una modalidad de formación propiamente dicha. En cualquiera de los casos, es inevitable que las herramientas tecnológicas hagan parte de los procesos de aprendizaje, el desempeño de la profesión docente y del funcionamiento, organización y gestión de las instituciones educativas. Estas pueden suponer importantes oportunidades y ventajas para el desarrollo de experiencias formativas de calidad (Ruiz, Martínez, & Sánchez, 2016; Mejía & López, 2016).

Por otro lado, se hace relevante evidenciar que las percepciones y acciones asociadas al aprendizaje están relacionadas directamente con las prácticas individuales de los educadores y con las estrategias que los estudiantes usan para hacer efectivo su estudio; conformándose estas en decisión de primordial importancia para lograr el éxito del proceso, es por eso, que la técnica utilizada debe ser diferente en función del tipo de información que se desea aprender, del momento de aprendizaje y de las características contextuales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje (Candray & Martínez, 2012).

Es importante comprender que el estudiante debe encontrarse dotado de manera interdependiente tanto de recursos estratégicos personales como de contextos que promuevan el uso estratégico de conocimiento, logrando de esta manera un equilibrio adecuado entre el esfuerzo realizado por el estudiante y logros obtenidos en su proceso de aprendizaje (Monereo, 2007).

## *Fundamentación*

A continuación, se presentan los elementos conceptuales que enmarcan la perspectiva de educación superior de calidad para todos. En un primer momento se hace una contextualización de la evolución que ha tenido el proceso de educación superior inclusiva en Colombia, tomando como referencia los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional del año 2013 y el marco referencial colombiano.

En un segundo momento es necesario reconocer las experiencias y prácticas de generación tecnológica en educación superior que apoye los procesos de enseñanza aprendizaje y la nuevas modalidades de formación. Y finalmente se dan a conocer las políticas institucionales que orientan el uso de tecnologías de Información y la Comunicación – TIC –, en el marco de una tecnología educacional.

## *Educación Inclusiva en Educación Superior*

En Colombia el concepto de educación inclusiva es desarrollado a partir de diferentes enfoques que van más allá de la integración y el acceso al sistema. De acuerdo con los Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2013) se define el proceso como una estrategia de inclusión social, que se diferencia de la integración o de la inclusión en educación. La educación inclusiva nutre la política pública para la educación superior y en ella se diferencia de “una herramienta, un objetivo concreto o un proceso per se” puesto que se concibe como una tarea dinámica de permanente elaboración que conduce al objetivo de la educación para todos (Universidad Nacional abierta y a distancia – UNAD, 2014).

En el año 2007 el Ministerio de Educación Nacional desarrolla con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia – CID, un estudio en 127 Instituciones de Educación Superior (IES) para la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y promoción de la población diversa en este subsistema educativo; según los resultados de dicho estudio y evidenciando el incremento en la tasa de accesibilidad de la población diversa a la educación superior, el Ministerio de educación en el año 2011 propone abordar las “necesidades educativas diversas” (NED) para referirse a grupos poblacionales que requieran un proceso de inclusión y como inicio de un cambio de paradigma frente a la concepción de diversidad; sin embargo, siempre existió un conflicto permanente entre la palabra “necesidades” y las características reales del proceso, pues al referirse a “necesidades”, se retransmitía el mensaje propio de una “patologización” de la diversidad, asociado con la inminente necesidad de cambio de los estudiantes pertenecientes a las poblaciones objeto de atención, mas no del sistema (Ministerio de Educación Nacional , 2013, p. 38).

A lo largo del 2012, con la participación de diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) convocadas por el Ministerio para la construcción del índice de inclusión, se suprime definitivamente la expresión “necesidades educativas diversas” (NED) para dar paso a la identificación del concepto de barreras para el aprendizaje, entendidas como “barreras que abarcan situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico

que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer y graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.40).

Continuando con el proceso de construcción conjunta se establecen los Lineamientos de la Política de Educación superior Inclusiva (2013), los cuales señalan que:

*La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 4-5).*

En este sentido, la política expone el lineamiento para sustentar la educación inclusiva en el sistema de educación superior colombiano, dado que su objetivo es direccionar a las instituciones en el desarrollo de políticas que ayuden al acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes, evitando la exclusión del sistema educativo. De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha (2012) en el Índice de Inclusión para Educación Superior conciben la educación inclusiva como una estrategia que “se articula en torno a acciones determinadas que permiten avanzar hacia ese ideal de ver la educación como un camino para generar acciones alternativas a problemas de orden: académico, social, económico, político cultural, lingüístico, físico y geográfico” (p.9). Estas acciones se presentan como una herramienta para hacer realidad en las Instituciones de Educación Superior colombianas la educación inclusiva en términos de procesos de enseñanza aprendizaje y avances desde una perspectiva que respeta la diversidad en el marco de una educación para todos.

De ahí que la educación inclusiva en educación superior requiera de una transformación en los sistemas educativos actuales, para ser concordantes con los propósitos de Unesco (2015), una “educación de calidad para todos a lo largo de la vida” (p.3), que fortalezca la participación y erradique los obstáculos para acceder a ambientes de aprendizaje inclusivos que promuevan el desarrollo integral del ser humano. Esto quiere decir que las instituciones construyan aulas inclusivas que cuenten con caracterizaciones, análisis e implementación de las políticas de inclusión que determinen las necesidades de formación de los estudiantes y respeten la diversidad, la cualificación docente, en cuanto a las estrategias pedagógicas a desarrollar que apoyen la diversidad estudiantil de forma interdisciplinaria y a través de currículos flexibles (Arizabaleta Domínguez & Ochoa Cubillos, 2016).

Es importante rescatar que los lineamientos proponen los siguientes principios como ejes comunes a seguir, siempre bajo el marco de la autonomía universitaria y focalizándose en las barreras para el aprendizaje y la participación propia del sistema:

- **Integralidad:** comprende la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema, respondiendo a la calidad, y la pertinencia.
- **Flexibilidad:** comprendida como la adaptabilidad de la institución para responder a la diversidad cultural y social; por ello los lineamientos deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente actualización como parte del carácter procesal de la educación inclusiva.

De igual manera implica una transformación en la práctica pedagógica de los docentes, que se debe ver el trabajo inclusivo como una oportunidad de crecimiento personal y de enriquecimiento profesional, es importante contar con un equipo docente comprometido que cuente con el conocimiento de la realidad de sus estudiantes y que se esfuerce en innovar, tal y como lo plantea Vélez Latorre (2013) deben definirse las estrategias de enseñanza según el modelo pedagógico institucional y que permita realizar no solo los procesos de apropiación de las asignaturas dentro del aula sino también la consolidación de acciones afirmativas de los derechos de los estudiantes.

Estas estrategias deben acompañarse con los recursos dentro del aula para lograr más dinamismo y facilidad en el proceso de aprendizaje, que pueden ser desde materiales básicos pedagógicos como un ábaco hasta las tecnologías de la información y de la comunicación representadas en hardware o software. Como complemento final deben construirse ambientes de aprendizaje entendidos como escenarios curriculares, no limitándolos al aula, sino abriendo a la ciudad y al entorno del estudiante como espacio de formación (Muñoz Galindo, Montealegre Saavedra, Wynter Sarmiento, & Silva, 2014). Por lo que la institución educativa debe proveer los mecanismos necesarios para que se reconozcan y validen nuevos paradigmas, se promueva el aprendizaje para toda la vida integrando todos los entornos de aprendizaje: familia, comunidad, estudio, trabajo y actividades recreativas (Luzón, Porto, Torres, & Ritacco, 2009).

### *Experiencias de enseñanza en Educación Superior*

Las experiencias de enseñanza se conciben como las acciones que dan respuesta a una situación que motiva el aprendizaje desde el conocer o profundizar en el conocimiento sobre un tema o realidad que se quiere abordar para llevar a cabo una educación superior para todos; por ende, ayudan al docente en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la relación profesor estudiante.

Hoy en día las experiencias de enseñanza están mediadas por el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores y diferenciados que plantean soluciones a las necesidades del contexto; por tal razón la oferta académica contemporánea requiere de un avance en accesibilidad que les permita a las personas acceder a metodologías flexibles a través de las TIC. Se requiere desarrollar Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) como apoyo a la flexibilización y el respeto a la diversidad que fortalezca el enfoque de inclusión e interculturalidad.

Una experiencia significativa en esta línea, es la de la Red de Cooperación y Observatorio de Accesibilidad en la Educación y Sociedad Virtual (2011 y 2015), proyecto ESVI-AL (Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina), financiado por el programa ALFA III de la Unión Europea, cuyo objetivo es favorecer la relación universidad – sociedad a través del mejoramiento de la accesibilidad de la educación superior virtual, por medio de la creación e implementación de metodologías accesibles.

Esta experiencia de educación inclusiva en educación superior se enfoca en ofrecer ayudas en cuanto a los procesos metodológicos, el diseño e implementación de desarrollos curriculares virtuales accesibles y la formación de personas encargadas de los procesos formativos; el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por recursos educativos digitales basados en diseños instruccionales, es entendido como procesos para crear un ambiente de aprendizaje a través de diversos materiales y con el fin de ayudar al estudiante en el proceso de la adquisición y construcción del conocimiento, pensadas como herramientas de apoyo al proceso formativo en el marco del campo pedagógico y tecnológico (González Morales, 2017).

En otra línea es importante reconocer que, en 1982 se apertura la modalidad distancia tradicional en educación superior, con la creación de la Universidad del Sur, actualmente Universidad Abierta y a Distancia – UNAD. Con el mismo propósito, la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI) en el 2001 inicia en esta apuesta educativa con su primer registro calificado para programas de Especialización, luego en el 2010 a partir de la consolidación de los Lineamientos Pedagógicos de los Programas Metodología de Educación a Distancia se aprueban registros calificados a programas de licenciatura en pedagogía infantil que inician su ejecución en el 2011, y finalmente en el 2017 se consolida la Licenciatura en Educación Especial como respuesta a las proyecciones de crecimiento institucional (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2017).

En este sentido la modalidad educativa distancia tradicional se propone como una revolución educativa de gran cobertura y calidad, que centra la atención en el estudiante, fortalece la autonomía y afianza los procesos de autorregulación, permitiendo una interacción efectiva-afectiva con el docente y la comunidad académica, conjugando múltiples elementos de orden tecnológico, pedagógico, motivacional y social (Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Educación, 2017).

De acuerdo con Rincón Infante & Ladino Calderón (2019) la implementación de esta modalidad conlleva a las IES a replantear su accionar, a evaluar y establecer cuáles deben ser las competencias necesarias del docente y del estudiante para alcanzar el éxito académico. además de reconocer qué estrategias implementar para prevenir el fracaso o deserción escolar.

Es una oportunidad de ofrecer al estudiante la posibilidad de aprender a aprender, concibiéndose como “el conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales, sobre cómo aprende y al control del dominio cognitivo, sobre su forma de aprender” (Monereo, 2007). En la medida que se va desarrollando la capacidad para el aprendizaje y se aumentan las exigencias de autonomía, el estudiante aprende a gestionar la organización de sus recursos y adquiere conciencia de sus hábitos y estrategias para que a través de estos contribuya al éxito académico (Elizalde, 2017); la manera en la que asuma este reto, le permitirá desarrollar

competencias necesarias para la obtención de logros relativos a su futuro personal, laboral y profesional.

De acuerdo con estas experiencias de enseñanza, es necesario que las IES realicen convenios interinstitucionales a nivel glocal y nacional, en este sentido el Ministerio de Tecnologías de Información y Telecomunicaciones tiene como objetivo fortalecer la infraestructura, implementación de conectividad y programas de uso y apropiación de TIC, esto quiere decir, direccionar acciones para asegurar procesos de adaptación y uso de tecnología, teniendo en cuenta el diseño universal de aprendizaje del Centro de Tecnología Especial Aplicada – CAST – (2011) y la accesibilidad según la diversidad de la población estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Este campo de conocimiento tiene su origen en los años 50 y 60 y se ha transformado, ya que en sus inicios su enfoque estuvo en la concepción de ciencia que se conectaba a la práctica de la enseñanza y que ha cambiado a la construcción epistémica del campo en cuanto a la mirada interdisciplinar en términos de la didáctica, la cultura, la comunicación, la psicología, la sociología y la política; para estructurar una visión intersectorial de la tecnología educativa (Lion, 2015). En la actualidad, se aborda la tecnología educativa como respuesta a los retos de una educación de calidad y en concordancia con las políticas públicas glocles que promueven el diseño y creación de ambientes de aprendizaje, a través de un andamiaje tecnológico provisto de recursos digitales para uso de docentes y el diseño de dispositivos de formación tecnológica que se consolidan, desde los lineamientos, como una oportunidad de transformar y enriquecer las prácticas educativas.

Por otro lado, se debe reconocer que el desempeño del docente en los entornos virtuales tiene particularidades notables en el aprendizaje, de acuerdo con Vidal Aguirre, Ledo Royo y Pardo Gómez (2015) citado por (Rincón Infante & Ladino Calderón, 2019, p. 50) se deben promover 5 tipos de aprendizaje:

**Aprendizaje significativo:** Fundamentalmente está referido a utilizar los conocimientos previos del estudiante para construir un nuevo aprendizaje. El sentido de este proceso lo da la relación del nuevo conocimiento con conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc.

*El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsor”) preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras (Ausubel, 1983, p. 3).*

**Aprendizaje activo:** De acuerdo con Jay & Johnson (2002) los estudiantes deberían aprender no solamente como se reflexiona sobre el objeto de aprendizaje y los propios procesos de aprenderlo, sino también sobre aspectos o cercos alternativos y las implicaciones de lo que se aprende. En este sentido el aprendizaje activo parte desde la experimentación, formulación de hipótesis, ensayo y error y todos los que se desprenden de la vivencia real del conocimiento.

**Aprendizaje colaborativo:** Tras las instrucciones del docente, los estudiantes disponen de una instancia de trabajo grupal e intercambian información, trabajando en una tarea hasta que todos sus miembros la hayan comprendido y terminado, aprendiendo a través de las interrelaciones que establecen con este fin. Es un proceso escalonado en el que cada miembro se siente mutuamente comprometido con el aprendizaje de los demás.

*El aprendizaje colaborativo es eficiente para insertar la educación dentro del proyecto de vida y conectar la evolución personal con el desarrollo de un proyecto de país coherente que favorezca la cohesión y la visión sistémica de elementos hoy fragmentados, como son: formación, educación, familia, sociedad, desempeño laboral y evolución nacional. Se estimula con este tipo de estrategia la desaparición de observadores pasivos y receptores repetitivos, superando los tradicionales hábitos de memorización utilitaria, para promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de múltiples perspectivas y a la negociación propias de la dinamicidad de todo aprendizaje que conduzca al desarrollo (Calzadilla, 2002, p. 4).*

**Aprendizaje formal:** El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno Marcelo (2011) propone aprovechar las ventajas del aprendizaje informal y particularmente del aprendizaje social en un contexto formal; para ello, es necesario integrar una herramienta de las aulas virtuales, tanto para los perfiles de profesor como de estudiante que permita generar ese aprendizaje formal dentro del aprendizaje informal, el cual ocurre todo el tiempo a partir de la experiencia, del contexto, de los errores.

Emplear estrategias didácticas centradas en el alumno buscando favorecer los tipos de aprendizaje desencadenan una actividad en el grupo y en cada uno de los estudiantes en particular; en otras palabras, una estrategia educativa es un plan para lograr los objetivos de aprendizaje, e implica métodos, medios y técnicas a través de los cuales se asegura que el alumno logrará realmente sus objetivos y que la estrategia elegida determinará de alguna forma el conjunto de objetivos a conseguir y, en general, toda la práctica educativa (Soler Costa, 2007, p. 191).

### *Tecnologías de Información y la Comunicación – TIC – en Educación Superior*

Las tendencias de los últimos años en tecnología educativa señalan que se requieren entornos tecnológicos que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica trabajar desde una perspectiva transdisciplinar que reconozca las diversas condiciones de aprender que convocan a cambios en las prácticas docentes desde el campo de la pedagogía (Lion & Maggio, 2011). Luego, la visión actual está centrada en fortalecer las comunidades de práctica para la construcción colaborativa del conocimiento, teniendo en cuenta los recursos educativos de las instituciones a nivel técnico y conceptual para producir una información navegable y de esta forma reconocer los intereses, competencias y expectativas en nuevo espacio de interacción social.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2013), la experiencia tecnológica que se ha desarrollado en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en los últimos años, no ha tenido la efectividad esperada en la calidad de la educación, debido a que la incorporación de los recursos tecnológicos han sido importados y no responden a los objetivos y estrategias pedagógicas del contexto y de las prácticas educativas, por esta razón, el reto está en realizar una renovación en el planteamiento de la praxis en educación y las estrategias relacionadas con la medición de aprendizajes para que las TICs sean una oportunidad de apoyo al proceso formativo. La idea es direccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción de conocimiento colaborativo a partir de una experiencia con la mirada de comunidades aprendizaje.

Dentro de la evolución de los dispositivos electrónicos y equipos de cómputo, sumados a la expansión del internet y el desarrollo de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones (TIC), la educación ha estado inmersa en estos cambios, pues la implementación de actividades tecnológicas permite que los estudiantes conozcan, aprendan y se adiestren en la utilización de este tipo de instrumentos, posibilitando el logro de dos objetivos: la asimilación de conocimientos necesarios para su formación y la actualización en la utilización de las innovaciones en las TIC que se están renovando constantemente (Salguero & Ruiz Peña, 2015).

Por esta razón, en los últimos años las universidades se vienen transformando para atender retos de posicionamiento en términos de la gestión, generación y transferencia del conocimiento. El proceso de enseñanza aprendizaje ha cambiado al asumir al estudiante como el creador de su aprendizaje y al docente como el acompañante, guía, asesor y tutor de la formación. De ahí, la importancia que han tomado las TIC como estrategia metodológica en las prácticas pedagógicas a través de servicios, herramientas, recursos y actividades accesibles, en respuesta a los desafíos educativos, en términos de formación de la diversidad estudiantil y sus contextos culturales y sociales (Agudo Pardo, Álvarez Aguerri, Rodríguez Martín, & Rosal Fraga, 2017).

La utilización de la tecnología como un recurso educativo requiere de contar con una infraestructura de dominio público y, por lo tanto, es necesario tener permisos legales y licencias abiertas para el acceso, intercambio, uso, modificación y personalización. El fin de estas herramientas es el de ayudar en los procesos formativos a nivel de las capacidades y competencias de los estudiantes en términos del uso pedagógico y la apropiación de las TIC como experiencia educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Es importante tener en cuenta que a nivel del estado colombiano, las Políticas de integración de las TIC en los sistemas educativos del Ministerio de Educación Nacional (2012) buscan promover una educación de calidad a partir de una visión de oportunidades, competitividad y pertinencia que incluya la innovación y erradicar las brechas de inequidad en el sistema educativo que asegure la participación social. Esta directriz está centrada en fortalecer los sistemas educativos desde el rol de las IES, el estado y el sector privado a través de la investigación, las buenas prácticas, las orientaciones y lineamientos, la infraestructura, definir contenido y asegurar la conectividad.

Las políticas de TIC en Colombia planteadas desde la educación inclusiva devienen de los referentes de TIC y educación a nivel internacional, de la cumbre mundial sobre sociedad de la información de Unesco (2003) y (2005), en los que se manifestó la intensión de:

*(...) construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir información y conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de principios y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas (s/p.).*

El informe de las Naciones Unidas, Asamblea General del Consejo Económico y Social, manifiesta que para América Latina y el Caribe, “se mantienen los compromisos de políticas en materia de acceso e infraestructura, la economía digital, el gobierno electrónico, el desarrollo sostenible y la inclusión, y la gobernanza” (Naciones Unidas, Asamblea General Consejo Económico y Social, 2018, p. 9). Estas sesiones señalan la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en cuanto al acceso e intercambio de la información y el conocimiento como derecho y servicio que favorece el bienestar y la calidad de vida de la sociedad, así como estrategia de inclusión social.

Luego, las políticas de TIC a la educación han asumido su lugar a nivel económico, productivo y educativo en términos del mercado laboral y que se convierten en una posibilidad de inclusión socioeconómica. De tal forma, que en la actualidad en Colombia existe el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTic), entidad de inclusión social y digital direccionada en los campos de la educación y el emprendimiento.

Es así como, organizar el proceso de enseñanza es una labor ardua que debe enfrentar el docente, respondiéndose constantemente qué aprendizajes promover, cómo organizar la enseñanza y cómo evaluar su desarrollo en un determinado contexto. La utilización de las TIC en educación presume nuevas perspectivas respecto a una mejor enseñanza apoyada en entornos on-line, cuyas estrategias son estrategias habituales, pero que ahora son simplemente adaptadas y redescubiertas en su formato on-line (Soler Costa, 2007).

## ***Antecedentes***

En América Latina las dimensiones del crecimiento educativo superaron todas las expectativas, de 75 instituciones de educación superior en 1950 se pasó a alrededor de 3.000 universidades en la actualidad, y de menos de 300.000 estudiantes, a unos 20 millones en el presente (Montoya, Hernández, García, & Ramírez, 2018). Por otro lado, de acuerdo con las estadísticas oficiales registradas en el SNIES, el 67.1% de los estudiantes matriculados en los diferentes programas académicos de pregrado y postgrado en el país se concentran en cinco territorios: Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander, agrupándose en la capital más del 33% de la matrícula nacional. Cabe mencionar que las pocas posibilidades de acceso y los costos en el valor de la matrícula en la modalidad presencial afectan directamente las metas de cobertura en educación superior en Colombia (Toro & Rama, 2013).

A partir de la “Estrategia de Lisboa” (Sesión Especial del Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000), la educación inclusiva, el e-learning y el uso de tecnologías emergentes asignadas a la educación, se constituyó en la prioridad de las instituciones universitarias europeas que le apostaban a la construcción de una economía unificada y competitiva, lo que generó un crecimiento exponencial de discursos, políticas y prácticas orientadas a la generación de estrategias de educación que pudieran ser mercantilizadas en todos los contextos (Mejía & López, 2016).

En una investigación sobre calidad del e-learning realizada por el Ministerio de Educación Nacional (2007), se pudo concluir para la oferta de programas en modalidad e-learning, que: i) El énfasis está en las plataformas tecnológicas y en la generación de recursos únicamente; ii) La reflexión es escasa sobre los aspectos pedagógicos y comunicativos; iii) Hay limitaciones en la formación de docentes para esta modalidad; y iv) Existe ausencia de referentes de calidad.

En términos de una educación superior y los lineamientos que orientan la perspectiva de una educación superior para todos, el estudio de Arizabaleta Domínguez & Ochoa Cubillos (2016) enfocado a analizar los postulados teórico-conceptuales de la educación superior inclusiva en relación a las directrices de la Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, planteó los retos que deben afrontar las instituciones de educación superior para identificar barreras de aprendizaje de sus estudiantes y promover estrategias de accesibilidad, permanencia y graduación que garanticen la permanencia estudiantil. La metodología estuvo fundamentada en la investigación acción y los resultados señalaron la importancia de formar docentes inclusivos, evidenciar una voluntad política en términos de recursos financieros, fomentar el índice de inclusión como herramienta diagnóstica que proyecte procesos de autoevaluación de los programas, la investigación social y la participación en la actualización de los lineamientos de la política de educación superior inclusiva a futuro.

De otra parte, la investigación de Vélez Latorre (2013), identificó las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva, a partir del modelo de investigación de teoría de facetas (evaluación de actitudes, agentes y escenarios educativos, y elementos didácticos). Este estudio tuvo como población 91 estudiantes de 4 programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y los resultados evidenciaron que en términos generales, los docentes en formación presentan actitudes positivas hacia la educación inclusiva, aspecto esencial, dado que el docente es el agente educativo básico de la educación, y que es indispensable que las instituciones educativas cuenten con recursos o materiales especializados para el trabajo en aula, capacitación del profesorado permanente y elementos didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de una educación para todos.

El Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia (2016), plantean el estudio “La innovación educativa en Colombia. Buenas prácticas para la innovación y las TIC en educación”, con el fin de presentar un compendio de experiencias significativas y resultados de investigación de buenas prácticas para fomentar el uso de tecnologías para todos los actores educativos, con el fin de fomentar políticas de innovación con las Tecnologías de Información y Comunicación en el campo de la educación.

Otro estudio es el de Acevedo Zapata (2015), denominado “Perspectivas necesarias sobre educación superior inclusiva con tecnologías de la comunicación en la formación de jóvenes” de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD – de Colombia, cuyo propósito fue compartir reflexiones construidas a partir de una investigación relacionada con el papel de la educación inclusiva y las TIC en la formación de jóvenes de la región iberoamericana, con el objetivo de organizar un enfoque de futuro para las instituciones de educación superior en concordancia con los retos del año 2020. El estudio descriptivo tuvo como resultado un plan prospectivo que aborda los desafíos para las IES en el territorio, direccionado a la formación en estrategias integrales que aseguren la inclusión social y la adquisición de tecnologías que favorezcan los procesos educativos, la empleabilidad a futuro y la oportunidad de inclusión laboral.

Asimismo, se encuentra el Proyecto ACACIA (2015-2018), enfocado a detectar la gestión de los estados emocionales de los estudiantes de diversas condiciones académicas, familiares o personales a través de estrategias de actuación como sistemas automáticos avanzados fundamentados en la tecnología. Se encuentra vinculado a la Red Alter-nativa, escenario que impulsa el desarrollo de investigaciones interinstitucionales a través del trabajo multidisciplinario y por equipos institucionales. Países de Iberoamérica como Perú, Chile, Brasil y Colombia hacen parte y han desarrollado estudios, para minimizar la deserción en educación superior, a nivel pedagógico, didáctico, de ambientes de aprendizaje y accesibilidad tecnológica, con especial dedicación a direccionar y apoyar la formación de profesores hacia prácticas de una educación para todos.

También, la investigación de Arellano, Mercado Méndez, Cortés Velásquez y López Barón (2016), “Impacto de la Capacitación Docente en Ambientes Virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula” de la Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación de Jalisco, – México – realizada con el objetivo de determinar el impacto de la capacitación docente en Ambientes Virtuales de Aprendizaje al identificar las necesidades que afronta en cuestión de habilidades y competencias tecnológicas que pueden ser una barrera para su desempeño como asesores en línea, así como identificar las competencias adquiridas por los docentes al finalizar el diplomado Mediación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje – MAVA – , los resultados señalaron que la apropiación de las tecnologías en la educación en México, necesita cambios importantes en el aula de las instituciones de educación superior; aunque existe el interés de desarrollar e implementar herramientas que propicien el aprendizaje significativo, se requiere de formación continua y flexible que responda a la demanda educativa actual.

Además, el documento de Marchesi, Blanco y Hernández (2014), de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) aborda los desafíos de la educación en cuanto a los cambios tecnológicos y sociales reflejados en las diversas políticas, programas y experiencias de inclusión que se han llevado a cabo para asegurar una educación de calidad. Presenta reflexiones en torno a las dinámicas y requerimientos educativos y sociales que exige el mundo contemporáneo, haciendo énfasis en las experiencias y prácticas inclusivas en América Latina, basada en el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, está orientado a proporcionar una base teórica de los elementos primordiales para un enfoque de educación inclusiva y su incidencia en los docentes, instituciones educativas y políticas.

## Contexto

La autonomía juega uno de los papeles más relevantes en el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo de los contenidos y la utilización de los recursos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En el aprendizaje autónomo el diseño está centrado en el sujeto y le exige un proceso activo de construcción donde el estudiante realiza un ejercicio consciente de planificación, monitoreo y regulación sobre la selección de metas, la gestión del tiempo de trabajo, la calidad de los productos, la interacción con los recursos educativos y el reconocimiento de cómo aprende, por lo que resulta ser uno de los aspectos que tiene mayor incidencia en el éxito académico de los estudiantes y refleja el grado de adaptación que tienen en la educación superior (Reyes Roa , 2017).

Las estrategias de aprendizaje constituyen el conjunto de herramientas empleadas por el estudiante, que facilitan la adquisición de conocimiento y le ayudan a mejorar su rendimiento. Estas constituyen estrategias cognitivas que permiten al individuo ejercer control ejecutivo para activar la capacidad de resolución de problemas. Aprender a retener la información recibida, permite alcanzar las competencias necesarias para desenvolverse en el futuro y aplicar lo aprendido en la vida sociofamiliar y laboral. El estudiante obtiene conciencia de sus propios procesos cognitivos y adquiere la capacidad de evaluar y planificar su proceso de aprendizaje a través de estrategias de autovaloración y regulación de sus competencias (Candray & Martínez, 2012; Castro, 2015; Martínez-Otero, 2009).

Sin embargo, no se debe confundir el aprendizaje autónomo, con la responsabilidad única del estudiante dentro de su aprendizaje, si bien se construye a partir de las acciones del estudiante, las instituciones educativas se encuentran en la obligación de brindar oportunidades para la adquisición de competencias necesarias que faciliten la apropiación de los contenidos y la realización las diferentes actividades académicas; la institución educativa debe definir los contenidos de trabajo, las expresiones del acto de aprendizaje, los insumos, procesos y productos esperados, la progresividad del nivel de complejidad de la acción educativa y los niveles de abstracción, reflexión y producción óptimos para garantizar las metas educativas (Martínez-Otero, 2009).

Para Sucerquia Vega, Londoño Cano, Jaramillo López y de Carvalho Borba, (2016) la educación se encuentra sujeta a los avances de la tecnología, por ello, las transformaciones determinan las nuevas rutas metodológicas y de accionar para las instituciones. En este sentido, los recursos educativos deben tener una característica de transitividad y renovación en tanto deben mediar entre lo necesario para las diferentes disciplinas y las propuestas metodológicas de los cursos propuestos.

El crecimiento y uso de las TIC ha impulsado las expectativas para complementar la educación tradicional y ampliar con herramientas virtuales la cobertura educativa como modalidad alternativa del proceso de enseñanza. El empleo de este mecanismo cada vez más activo en las universidades, deberá de enfocarse a diseñar métodos sistemáticos que permitan el aprendizaje metacognitivo a través del correcto uso de las Tecnologías de la Información. Es por eso, que los recursos educativos, deben pensarse desde material elaborado por los expertos, el

uso de videos y documentos que ayuden al estudiante a la comprensión de la información (Ruiz, Martínez, & Sánchez, 2016).

Cualquier definición de calidad refleja de algún modo las expectativas de las comunidades donde se circunscribe. De este modo, hablar de calidad de la educación implica concepto multidimensional y dinámico, puede estar asociado con el nivel de satisfacción que el servicio educativo presta en relación con las necesidades de una comunidad, con el logro de metas educativas a corto y largo plazo o como posibilidad de transformación del estudiante para el desarrollo de competencias que le permitan aprender a lo largo de la vida. De cualquier forma, el concepto de calidad educativa viene de un modelo de resultados, la cual entiende la calidad como rendimiento, lo que genera una interpretación de este concepto restringida a la medida, la cual no tiene en cuenta los sistemas actuales de baja calidad y el contexto social, aspectos que generan la importancia de plantear razonamientos no económicos respecto a la evaluación (Martin, 2018).

## *Proyecto*

### *Experiencias en el marco de proyectos de investigación en la Ibero*

En el marco de los proyectos de investigación docente de la Ibero se encuentran asociados a estas reflexiones dos proyectos; el primero de ellos es “Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en las licenciaturas en educación especial y educación infantil: modalidad distancia tradicional” (2019) que buscó caracterizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de dos licenciaturas de la facultad de educación en modalidad distancia tradicional de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Se analizó si las acciones ejecutadas hasta el momento están propendiendo por el desarrollo de prácticas pedagógicas que posibiliten el desarrollo de pensamiento y competencias profesionales, para de esta manera plantear nuevas acciones que respondan a los planes de mejoramiento y permanencia estudiantil.

Esta investigación se enmarcó dentro de un enfoque mixto con un diseño anidado concurrente; en este caso, con método cuantitativo como central, a través de la aplicación del cuestionario adaptado de la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA de Román Sánchez y Gallego Rico (2008); compuesto por cuatro escalas que evalúan el uso habitual de siete estrategias de adquisición de la información (I), de trece (13) estrategias de codificación de la información (II), de cuatro (4) estrategias de recuperación de la información (III) y de nueve (9) estrategias de apoyo al procesamiento (IV). Para la adaptación realizada se tuvieron en cuenta las condiciones propias de la modalidad distancia tradicional y los momentos de enseñanza y aprendizaje, además los instrumentos fueron validados a través de la evaluación de pares expertos, aplicación de prueba piloto y análisis de la fiabilidad mediante Alfa de Cronbach. El enfoque anidado fue el cualitativo en el que se realizaron cuatro grupos focales. Los datos recolectados por ambos métodos fueron comparados en la fase de análisis de la información que además se contrastó cualitativamente con la literatura científica (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

La otra investigación es denominada “Políticas, experiencias y prácticas para la generación de productos tecnológicos en una educación para todos en dos Universidades Iberoamericanas”, llevada a cabo en el año 2019 y tuvo como objetivo identificar los recursos y las capacidades institucionales de las dos Universidades para la generación de productos tecnológicos hacia la educación superior para todos. La Corporación Universitaria Iberoamericana – CUI –, fue una de las instituciones participantes y en este documento se presentan los resultados de las experiencias tecnológicas llevadas a cabo en términos de enseñanza que propenden por una educación de calidad para todos. Este estudio se planteó desde un enfoque cuantitativo, diseño transeccional descriptivo, técnicas e instrumentos encuestas y grupo focal a directivos, docentes e investigadores.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de tratamiento e interpretación de los datos, el cual surge de acuerdo con los objetivos planteados de las investigaciones mencionadas. En primer lugar, se describen los resultados obtenidos tras la caracterización de las estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por los estudiantes y docentes de las licenciaturas de la modalidad distancia tradicional. En segundo lugar, se dan a conocer las experiencias de enseñanza que favorecen los procesos de inclusión de estudiantes en la institución a través del uso de herramientas tecno pedagógicas.

Las *estrategias de adquisición de información* son aquellas encargadas de atender, filtrar, seleccionar y transformar la información desde el ambiente del registro sensorial y de éste a la Memoria a Corto Plazo (Pizano Chavez, 2014). Los resultados del estudio mostraron un 80% de uso de este tipo de estrategias en los estudiantes y un 88% en los docentes; entre estas se considera la elaboración de resúmenes, construcción de esquemas, reflexión, evocación de información, búsquedas secundarias, análisis de datos, subrayado, utilización de signos, repetición de datos importantes, y relectura.

Las *estrategias de codificación de información* constituyen los procesos encargados de trasladar la información en forma de código de la Memoria a Corto Plazo a la Memoria a Largo Plazo. Para este tipo de estrategias se identificó que un 69% de los estudiantes y un 81% de los docentes las utilizan de manera frecuente; en estas se contemplan las estrategias de nemotecnia, elaboración y organización.

Las *estrategias de recuperación* están relacionadas con procesos más complejos al relacionar los contenidos a aprender con conocimientos previos, recodificándolos juntos, formando un nuevo esquema mental o ampliando el esquema previo (Beltrán & Pérez Sánchez, 2014). Los estudiantes participantes reportaron su uso frecuente en un 81% y los docentes en un 83%, se evidencian en este punto los aportes personales y propuestas que favorecen el ejercicio académico y promueven el uso de herramientas académicas y tecnológicas acordes a la modalidad de estudio como vídeos, videoconferencias, OVA o gamificaciones.

Las *estrategias de apoyo* agrupan la información disponible de modo coherente y significativo, su función es estructurar y establecer relaciones entre los contenidos antes de ser

aprendidos para favorecer la retención y la comprensión. En este campo, 78% de los estudiantes reportaron usar con frecuencia estrategias orientadas a la atención, memorización, reflexión, autovaloración y apoyo a otros; mientras que un 91% de los docentes refieren que en sus clases favorecen el establecimiento de relaciones internas entre los elementos de conocimiento, descubriendo la estructura interna o imponiéndole una estructura a la información aprehendida.

En términos globales, se encuentra que las estrategias que más usan los estudiantes corresponden a las categorías de recuperación y adquisición, mientras que los docentes consideran importante establecer estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje en todas las categorías.

En cuanto a las experiencias como resultados obtenidos en el segundo estudio, a partir de las encuestas y entrevistas realizadas a 29 directivos, investigadores y equipo de tecnología, en términos generales en cuanto a las experiencias de enseñanza se cuenta con herramientas tecno pedagógicas que favorecen los procesos de inclusión de estudiantes en la institución, la mayor parte de los entrevistados argumentan que si existen y se están implementando dentro de la misma construcción de los planes analíticos de curso (PAC), se generan herramientas, construcción de materiales (audio – video), APP de lengua de señas, adaptación curricular, entre otras, necesarias para garantizar una educación para todos reflejada en las diferentes modalidades presencial, virtual y a distancia, con el apoyo de intérpretes para personas sordas y diferentes estrategias para personas con baja visión, ciegas y/o discapacidad cognitiva. Aun así, es necesario continuar fortaleciendo cada uno de estos procesos para lograr llegar a un mayor número de población diversa.

Del mismo modo, se cuentan con plataformas y programas para cubrir las necesidades tecnológicas en los procesos académicos de todos los estudiantes en la institución, como aplicaciones reconocidas en redes sociales (YouTube, que cuenta con subtítulos), al igual, que plataformas académicas como LMS: Moodle Rooms, Rosseta Stone, Educaplay, recursos educativos: Shutterstock, entre otras, en las diferentes modalidades de formación en la institución, que complementan la labor docente y son apoyo fundamental en los procesos de enseñanza, académicos y administrativos. Sin embargo, aún es una oportunidad de mejora trabajar en una plataforma accesible, es decir que es necesario contener un subtítulo, un sistema de lectura, de audio lectura para personas con limitación visual y/o interpretación en Lengua de Señas para estudiantes sordos.

Asimismo, se cuentan con aplicaciones, actividades tecno educativas y convenios de proyectos como son los del Fondo de Desarrollo de Educación Superior –FODESEP – que han permitido generar un aplicativo para la formación pedagógica población sorda basada en la contextualización de temas básicos de investigación. De igual forma, se expone que, en la modalidad de educación virtual mediante la plataforma, se generan herramientas que contribuyen a la población estudiantil en inclusión, al igual que Software, SPSS, de investigación, Educaplay y bases de datos, de hecho, en este momento se desarrolla un proyecto “La investigación científica al alcance de la población sorda” mediante una herramienta tecnológica que permite el acceso a bases de datos fundamentales de investigación en lengua de señas. Algunos, entrevistados afirman no saber o en tal caso que no cuentan con recursos digitales para estudiantes en inclusión.

Finalmente, se precisa que es necesario tener una integralidad pedagógica en las redes sociales de forma holística para el aprendizaje, teniendo un plus en inclusión como es el apoyo del equipo de intérpretes de la lengua de señas; así como transformar el pensamiento frente al currículo, donde tenga una mirada contemporánea, flexible, enfocada en una realidad social y sus fortalezas como seres humanos antes que como profesionales mediante un currículo por módulos. Adquirir software que logre caracterizar la población en inclusión y de esta manera generar más oportunidades de adquisición que garanticen una educación para todos, teniendo en cuenta que es necesario fortalecer en inversión para tecnología e investigación. Pues dentro de los pilares institucionales se debe fortalecer estos procesos para generar calidad en cada uno de los programas que la universidad ofrece.

## *Discusión y conclusiones*

Los resultados de la investigación “Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en las licenciaturas en educación especial y educación infantil: modalidad distancia tradicional” aportan al fortalecimiento de los programas de formación constituyendo la base para el diseño de futuras estrategias integradoras que optimicen los recursos de los estudiantes y los esfuerzos del docente para el logro de las metas de aprendizaje y la generación de prácticas pedagógicas que posibiliten el desarrollo de pensamiento y competencias profesionales de calidad.

Desde las *estrategias de adquisición* se evidencia que es necesario dinamizar los encuentros usando material pedagógico propio o adaptado, utilizar variedad de aplicaciones y plataformas, y enlazar las temáticas con experiencias reales que le permitan contextualizar la información. En relación con las *estrategias de codificación* se evidencia que las relaciones intra contenido son fundamentales para lograr que los estudiantes enlacen conocimientos previos a través de la evocación de situaciones y el trabajo por proyectos integrales que les permitan establecer relaciones con la nueva información. Lo que se consolide a través de *estrategias de recuperación y de apoyo* que se encuentren transversales al proceso de enseñanza aprendizaje como el autoconocimiento, automanejo, planificación, autorregulación, autoestima, interacciones sociales, empoderamiento y la motivación extrínseca e intrínseca. Así mismo, para el éxito del proceso educativo es necesario ajustar los procesos de evaluación de tal manera que se logre una retroalimentación positiva al acto educativo (*feedback*).

Los planes de estudio y las actividades que se promueven deben estar encaminadas a fortalecer las estrategias de apoyo de la información. Aquellas que presentan mayor efectividad son acciones que permitan generar comunidad de aprendizaje, trabajo colaborativo, la socialización y el análisis, así como las que se encuentren encaminadas al empoderamiento de los futuros profesionales, el autoconocimiento, la motivación, la autoestima y la atención.

El acceso al conocimiento digital representa el nuevo paradigma del siglo XXI, las universidades están en deuda frente a las transformaciones de infraestructura tecnológica, el diseño de nuevos modelos pedagógicos para transmitir el conocimiento, nuevas competencias digitales donde prevalezca el desarrollo de pensamiento crítico y capacidades de innovación y colaboración y la promoción de una cultura digital en los docentes para poder afrontar los

nuevos requerimientos de formación con el uso de las TIC para lograr una verdadera revolución educativa (Ruiz, Martínez, & Sánchez, 2016).

Los entornos aprendizaje diseñados para todos están vinculados con perspectivas didácticas interactivas, en donde se tomen decisiones autónomas tanto por parte del educador como del estudiante, apartando la imagen del docente dueño del conocimiento que utiliza mecanismos de intervención desligados de las necesidades y percepciones del estudiante y centrándose en un rol docente que actúa como guía y facilitador de recursos y herramientas para la construcción conjunta de conocimiento desde estrategias metacognitivas y la gestión de recursos para el aprendizaje (Salguero & Ruiz Peña, 2015).

Se hace necesario incorporar las TIC a la docencia, la investigación, la difusión de conocimiento, el reconocimiento de la cultura y la gestión de recursos; pero esto implica contar con la infraestructura necesaria y disponer de esquemas de educación virtual apoyados en la implementación de sistemas modernos de gestión de contenidos de aprendizaje que incluyan entre otros componentes un plan institucional de desarrollo de competencias para “aprender a aprender”, además, el uso de la tecnología en las mediaciones pedagógicas debe estar orientado por un cuerpo docente suficientemente preparado en el uso, adecuación y producción de recursos educativos innovadores que le permitan un mejor aprovechamiento de los espacios de interacción e interactividad que median los diferentes aprendizajes (Ruiz, Martínez, & Sánchez, 2016).

Una educación de calidad para todos enfatiza en el profundo papel que tiene la pedagogía en los procesos comunicativos y la formación integral del estudiante. Invita a transformar los referentes conceptuales, teóricos, metodológicos y técnicos respecto a la calidad, así como debates académicos sobre las políticas de equidad e inclusión en la educación superior, que permitan afrontar la reducción la inequidad y la exclusión social (Martin, 2018).

Se hace indispensable abordar el mejoramiento de la calidad de la educación desde la formación y cualificación de los maestros, entendidos como agentes centrales de la transformación educativa, generar un modelo o un marco de referencia que pueda servir como soporte para la oferta actual y futura de programas cubriendo las falencias en cuanto a los aspectos pedagógicos, comunicacionales y administrativos en las Instituciones de Educación Superior de Colombia. Comprensión que se ve reflejada en la necesidad de contar con una política pública curricular consistente y que facilite los procesos de mejoramiento (Montoya, Hernández, García, & Ramírez, 2018).

El reto en las universidades es lograr la interoperabilidad para el desarrollo de la calidad que hoy se circunscribe a estándares internacionales; el desarrollo, la adaptación o adopción de estándares técnicos, de tecnologías para el aprendizaje y de calidad, que permitan superar las limitaciones tecnológicas y de infraestructura en todos los contextos y poblaciones para lograr una “educación para todos”. Es por eso que el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC será una herramienta generalizada en la educación superior para la graduación de profesionales competitivos y actualizados, adaptados a la alta velocidad de generación del conocimiento en el mundo de hoy (Mejía & López, 2016).

En esta línea, la Corporación Universitaria Iberoamericana – CUI, en cuanto a la perspectiva de educación inclusiva en educación superior, evidencia el enfoque de inclusión y respeto a la diversidad en sus políticas, misión, visión, principios, objetivos y funciones sustantivas (docencia, extensión e investigación), al igual que la perspectiva de generación de nuevo conocimiento, innovación y tecnología en educación superior.

A nivel de las experiencias se hace evidente que para los procesos formativos cuentan con diferentes plataformas en la modalidad virtual que aseguran la educación en el territorio nacional, aunque en la modalidad presencial no sean tan amplias. También se cuenta con softwares, aplicaciones, medios digitales que están marcando la diferencia en procesos de inclusión, apoyados por el equipo de intérpretes (en una de las instituciones), contar con un presupuesto para la adaptación de infraestructura y el ajuste de adaptación del currículo que responda a las necesidades formativas de los estudiantes. Estas acciones se ven reflejados en proyectos direccionados al alcance de la población estudiantil sorda para acceder a bases fundamentales de la investigación científica de forma general, en Lengua de Señas a través de una página Web y la elaboración de un glosario en Lengua de Señas que le permite al estudiante sordo identificar un término que no sea claro en un texto de lectura a través de una APP.

Las fortalezas y capacidades para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje en la CUI, se enmarcan en las oportunidades de mejora en la transformación digital enfocada a un objetivo estratégico viabilizado mediante proyectos de divulgación con toda la comunidad académica. De esta forma, el trabajo colectivo se ve reflejado en el avance tecnológico y los procesos formativos de los docentes e investigadores y del orden administrativo de la Universidad. Para seguir haciendo realidad estos propósitos se hace necesario un marco normativo fortalecido por expertos en tecnología, en pedagogía, en accesibilidad, en mediación cultural y comunicativa. Un equipo interdisciplinar que dé cuenta de los requerimientos de las herramientas en cuanto a software, redes, plataformas, aplicaciones que garanticen una educación para todos.

Estas experiencias se han visto reflejadas en el incremento de estudiantes en modalidades virtuales y distancia tradicional con la plataforma Moodle Rooms, la cual cuenta con servicios tecno pedagógicos, de interacción con encuentros sincrónicos, recursos como bases de datos, videos, material de apoyo pedagógico, logrando así la intervención activa de los estudiantes y el acercamiento a un mundo global en educación. El reto es seguir avanzando en este campo y considerarlo un apoyo al docente, aplicando nuevas tecnologías que contribuyan y garanticen una educación para todos.

## Referencias

- ACACIA. (2015-2018). *Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Europa y Latinoamérica.*
- Acevedo Zapata , S. (2015). *Perspectivas necesarias sobre educación superior inclusiva con tecnologías de la comunicación en la formación de jóvenes. Revista Estudios de Juventud, 41-50.*

- Agudo Pardo, S., Álvarez Aguerri, E., Rodríguez Martín, A., & Rosal Fraga, I. (2017). *Innovando en el aula universitaria con Tic*. Málaga : UMA.
- Arellano , R. M., Mercado Méndez, R., Cortés Velásquez, C., & López Barón, A. E. (2016). *Impacto de la capacitación docente en ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula*. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 86-94.
- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). *Haia una educación superior inclusiva en Colombia*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 41-52.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- Beltrán, J., & Pérez Sánchez, L. (2014). *Estrategias de Aprendizaje: Función y Diagnóstico en el aprendizaje adolscente*. *Orientación Educativa*, 34-38.
- Calzadilla, M. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. OEI- *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Candray, Z., & Martínez, Y. (2012). *Hábitos de estudio*. *Anuario de investigación*, 2(1), 11-19.
- Castro, C. (2015). *Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje*. *Rev. Fundac. Juan Jose Carraro*, 14(29), 20-25.
- Centro de Tecnología Especial Aplicada . (2011). *Diseño universal para pautas de aprendizaje versión 2.0*.
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2017). *Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana – PIEI –* .
- Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Educación. (2017). *Documento maestro para la obtención del registro calificado*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (16 de Marzo de 2016). *Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana*. . Obtenido de [http://www.ibero.edu.co/wpcontent/uploads/2018/05/PIEI\\_IBERO1-1.pdf](http://www.ibero.edu.co/wpcontent/uploads/2018/05/PIEI_IBERO1-1.pdf)
- Elizalde, A. (2017). *Hábitos de estudio*. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-20.
- Fernández Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2016). *Retos de la Inclusión Académica de Personas con discapacidad en una Universidad Pública Colombiana*. *Formación Universitaria*, 95-104.
- Gonzalez Morales , L. (2017). *Metodología para el diseño instruccional en la*. *Revista Razón y Palabra* , 32-50.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición*. México, México, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). *Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 73-85.
- La Red de Cooperación y Observatorio de Accesibilidad en la Educación y Sociedad Virtual . (2011 y 2015). *Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina –* . *Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina –* . *América Latina* .
- Lion , C., & Maggio, M. (Septiembre de 2011). *Los Modelos de inclusión de tecnologías*. . *Congreso de Educación “La pasión de enseñar y el arte de aprender”*. México D.F. , México.
- Lion, C. (2015). *Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: Caleidoscopio en movimiento*. *Archivos de Ciencias de la Educación. Memoria Académica*, 1-13.

- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 217-238. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871010>
- Marcelo, C. (2011). No es oro todo lo que reluce. *Cátedra UNESCO de Educación a Distancia*. Obtenido de <http://blogcued.blogspot.com/2011/09/aprendizaje-informal-no-es-oro-todo-lo.htm>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *Metas educativas 2021*. Madrid, España: Fundación MAFRE.
- Martin, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*(51), 67-85.
- Mejía, J., & López, D. (2016). Modelo de Calidad de E-learning para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 9(2), 59-72.
- Ministerio de Educación Nacional. (Septiembre de 2013). Lineamientos Política de educación superior inclusiva. *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Bogotá, D.C., Bogotá, D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La Innovación Educativa en Colombia. La Innovación Educativa en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos. Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Obtenido de [http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647\\_documento\\_tres.pdf](http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *Estudio: Modelos virtuales en las IES Colombianas*. Bogotá (co).
- Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha. (2012). *Índice de Inclusión para Educación Superior. Índice de Inclusión para Educación Superior*. Bogotá, D.C., Bogotá, D.C.; Colombia.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia y Ministerio de Educación Nacional. (2012). *La formación de docentes en TIC. Casos de éxito de Computadores para Educar*. Bogotá: MinTIC y Computadores para Educar.
- Monereo, C. (2007). El aprendizaje estratégico. *Preguntas con respuesta. Perspectiva escolar*, 2-10.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 497 – 34. Recuperado el Octubre de 23 de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946003>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el yo, y las emociones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(13), 497-534. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/28213231\\_Hacia\\_un\\_nuevo\\_paradigma\\_del\\_aprendizaje\\_estrategico\\_el\\_papel\\_de\\_la\\_mediacion\\_social\\_el\\_yo\\_y\\_las\\_emociones](https://www.researchgate.net/publication/28213231_Hacia_un_nuevo_paradigma_del_aprendizaje_estrategico_el_papel_de_la_mediacion_social_el_yo_y_las_emociones)

- Montoya, J., Hernández, C., García, D., & Ramírez, M. (2018). *Mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de investigadores del currículo: Un estudio de caso*. En H. Monarca, & M. Prieto, *Calidad de la Educación en Iberoamérica* (págs. 94-122). Dykinson.
- Muñoz Galindo, W., Montealegre Saavedra, A., Wynter Sarmiento, C., & Silva, M. F. (2014). *Educación Superior Inclusiva. Una experiencia en la CUN. Proyecto de educación inclusiva*. Obtenido de [http://opcionlegal.org/sites/default/files/educacion\\_inclusiva.pdf](http://opcionlegal.org/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf)
- Naciones Unidas, Asamblea General Consejo Económico y Social. (2018). *Aplicación de la resolución 71/243 de la Asamblea General sobre la revisión cuatrienal amplia de la política relativa a las actividades operacionales del sistema de las Naciones Unidas para el desarrollo, 2018*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2003). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI)*. Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2005). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Túnez: UNESCO.
- Pizano Chavez, G. (2014). *Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos*. *Revista de Investigación Educativa*, 27-30.
- Reyes Roa, M. L. (2017). *Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82.
- Rincón Infante, S. (2020). *Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior*. *Horizontes pedagógicos*, 22(1), 1-12. Obtenido de <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1772>
- Rincón Infante, S. M., & Ladino Calderón, F. (2019). *Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en las licenciaturas en educación especial y educación infantil: modalidad distancia tradicional*. Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá.
- Román Sánchez, J. M., & Gallego Rico, J. G. (2008). *Escalas de estrategias*. ACRA. Manual 4a edición. (T. E. S.A, Ed.) Madrid. Obtenido de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA\\_extracto\\_web.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf)
- Ruiz, J., Martínez, M., & Sánchez, M. (2016). *El impacto de las TICs en la calidad de la educación superior*. *Revista de Investigación en Ciencias Contables y Administrativas*, 1(1), 28-44.
- Salguero, F. L., & Ruiz Peña, F. J. (2015). *The ICT Coordination and Teacher Education as Drivers of Educational Reform in the School*. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 105-121.
- Soler Costa, R. (2007). *Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 183-196.
- Sucerquia Vega, E. A., Londoño Cano, R. A., Jaramillo López, C., & de Carvalho Borba, M. (2016). *La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33-55.
- Toledo Morales, P., & Llorente Cejudo, M. C. (2016). *Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado*. *Digital Education Review – Number 30, December 2016* – <http://greav.ub.edu/der/>, 123-134.
- Toro, N. A., & Rama, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá: Virtual Educa.

- Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la educación*. Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
- Unesco. (2015). *La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Incheón.
- Uninversidad Nacional abierta y a distancia – UNAD. (2014). *Educación Inclusiva en el educación superior en Colombia y en la Uninversidad Nacional abierta y a distancia*. Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de [http://cetics.org/wp-content/uploads/2015/06/COLOMBIA\\_OK-min.pdf](http://cetics.org/wp-content/uploads/2015/06/COLOMBIA_OK-min.pdf)
- Universidad Estatal Paulista. (2019). *Estatutos de la UNEPS*. Estatutos de la UNEPS.
- Vélez Latorre, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. *Folios*, 95-113.
- Vélez Latorre, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. *Folios*, 37.
- Vidal Aguirre, W., Ledo Royo, C., & Pardo Gómez, M. E. (2015). *Papel o rol de los profesores en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje*. *Revista Pedagógica Maestro y Sociedad*, 12(4), 92-100.

---

María de Jesús *Blanco Vega*  
Francy Milena **Ladino Calderón**  
Sandra Milena **Rincón Infante**



## Capítulo 3

# La formación del pensamiento emprendedor en la Educación Media y Superior, una apuesta hacia la inclusión social

---

Martha Liliana **Heredia Peña**  
Javier Mauricio **Morales Bermúdez**

Bastante se ha escrito y discutido respecto a los retos que la educación – en general – enfrenta; los análisis son diversos y profundos, algunos se centran en el desarrollo cognitivo, otros en el desarrollo económico de las comunidades, otros –en cambio – prefieren centrar su discusión en el desarrollo social y afectivo de los seres humanos a los que se imparte una educación dentro de un sistema globalizado. Como se manifiesta, las miradas son distintas, sin embargo, el objetivo de hacer una pausa y hacer retrospectiva de las metas alcanzadas por la educación es el elemento común que se identificaría en ellas.

Este capítulo, orientará una nueva discusión en relación con el desarrollo del pensamiento emprendedor hacia la inclusión social, reto actual de la educación del que poco se ha estudiado. Así, los resultados de la investigación “*Aprendizaje experiencial, una oportunidad para el desarrollo del pensamiento emprendedor en estudiantes de Educación Media y Educación Superior*”, que origina este apartado, abren la discusión frente a las perspectivas que las políticas económicas han proyectado para la educación, sin embargo, no se evidencian procesos de inclusión social y como bien lo menciona Blanco (2006) la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes

equiparables para toda la población. Esto sugiere cerrar la brecha entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados diferentes.

Pretendemos, entonces, llevar al lector por un recorrido que inicia con la relación entre el desarrollo del pensamiento emprendedor y su incidencia en la inclusión social, seguido de la exposición de la base legal del emprendimiento en Colombia y continuando, con la presentación del aprendizaje experiencial como metodología pedagógica que permitirá la instauración del pensamiento emprendedor en los educandos desde una perspectiva inclusiva.

Esta exposición de conceptos, nos permitirá revelar nuestro proyecto de investigación: sus categorías, implementación y resultados; para así, llegar finalmente a las conclusiones que dicha investigación nos permitió inferir y a la vez dejar abierta la discusión respecto a los retos que la educación media y superior asumirían, desde el llamado que se hace a las instituciones a consolidar ecosistemas de emprendimiento sostenibles, incluyentes y durables.

Queremos centrar la atención en la cultura del emprendimiento en las instituciones educativas como estrategia real de inclusión social haciendo énfasis, en que el emprendimiento es más que una estrategia, una política para mejorar la calidad de vida a una sociedad que debe ser inclusiva, social e igualitaria.

### *El pensamiento emprendedor en clave de Inclusión Social*

Existen diferentes conceptos de emprendimiento y su relevancia; de acuerdo con la Comisión de las Comunidades Europeas (2003) el espíritu empresarial es, sobre todo, una actitud en la que se refleja la motivación y la capacidad del individuo, independiente o dentro de una organización, a la hora de identificar una oportunidad y luchar por ella para producir nuevo valor o éxito económico. Tal como lo afirma Marín de Rivera (2015 pp. 301), Ser emprendedor significa “ser hábil para crear ideas nuevas o dar un uso diferente a algo ya existente; así como lograr un impacto en la comunidad e inclusive, así mismo”. De acuerdo a esta corriente, dicha habilidad ha de ser posible de fortalecer a través de un sistema educativo; dado que la educación tiene influencia significativa sobre la formación de un profesional capaz de desarrollar una mente emprendedora.

Varela (2005) (citado por De Rivera (2015)), señala que la formación empresarial solo se logrará a través de la educación emprendedora, preparando a los nuevos individuos con las competencias y destrezas necesarias, que les permitan ser empresarios innovadores, independientes, creadores, líderes, originales, arriesgados, que sepan aprovechar las oportunidades que se les presenten. La educación emprendedora es un proceso que permite desarrollar una cultura empresarial, que puede o no devenir en el nacimiento de una empresa, pero que sí debe proveer un conjunto de valores personales que lleven al ser humano a un compromiso innovador y trascendente.

De acuerdo con Pérez (2006), en las universidades se debe fomentar una educación emprendedora, donde se cambie la actitud pasiva del estudiante por una educación activa, en

la que el docente adquiriera el compromiso no sólo de cumplir con el programa, sino que el estudiante coloque en práctica lo aprendido; de allí se deriva que el docente deba orientarlo para que dependa menos de factores externos de información y de la opinión de expertos, y que piense más por sí mismo. Bien se comprende que, esto permitirá integrar a los estudiantes al mercado a través de la investigación científica, académica y tecnológica, de tal manera que sean capaces de usar datos generados en el medio ambiente social y empresarial, para transformarlos en nuevos conocimientos.

El contexto educativo universitario se apoya en un elemento fundamental como es el emprendimiento desde un enfoque de desarrollo humano integral, el cual permite a la comunidad educativa construir conocimientos y desarrollar hábitos, actitudes y valores, para lo cual, en la formación docente se debe facilitar el desarrollo de competencias para promover la creatividad, adaptación al cambio y flexibilidad con el objeto de formar profesionales emprendedores.

La idea de desarrollar las habilidades emprendedoras de manera intencionada y sistemática, aportando significado y relevancia a cada una de las dimensiones humanas: biológica, psicoafectiva, axiológica, política, intelectual, cultural y productiva, se promueve en todos los espacios académicos de manera reflexiva y práctica. Estas habilidades se suscitan como un espacio dinámico y social donde la interacción con el entorno, con las personas y con las situaciones favorecen, ejemplifican y potencializan las actitudes emprendedoras, con el objetivo de formar personas con una gran capacidad de generación de ideas y de resolución de problemas, en función de su capacidad de aprender por cuenta propia (Durán, S. 2015 pp. 200).

Igualmente, Duarte & Tibana (2009) refuerzan la premisa que cuando una sociedad necesita transformarse y lograr mejores condiciones de vida y cimentar propuestas incluyentes en un Estado participativo y en el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos, es desde esta perspectiva que adquiere sentido y valor una propuesta de fomento a la Cultura del Emprendimiento, que convoque energías, y avale espacios de creación e innovación, materializados en oportunidades reales para los seres humanos como protagonistas de las propias transformaciones y el mejoramiento de sus contextos.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Bellamy (1999) argumenta que el tema de la inclusión es el gran desafío que enfrentan las escuelas e instituciones de todo el mundo y Ainscow, M. (2004), confirma que, en países con economías más pobres, la prioridad son los millones de niños que nunca han visto el interior de un aula. Mientras tanto, en los países más prósperos muchos adolescentes egresan de la escuela con calificaciones de discutible mérito, otros son atendidos en diversas modalidades de educación especial segregados de las experiencias educativas comunes y otros sencillamente optan por abandonar sus estudios dado que las lecciones impartidas parecen ser irrelevantes para sus vidas.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó los Lineamientos de Política de educación superior inclusiva, bajo los principios de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes en busca de una educación para todos y la construcción de una sociedad incluyente. En ésta, se establece la educación inclusiva como una estrategia de inclusión social teniendo en cuenta el respeto a la diversidad y el fomento a la participación de toda la comunidad en el marco de la interculturalidad. (Barrios, P: Carrillo J., 2014)

### ***La base legal del emprendimiento en la educación colombiana.***

El tema de emprendimiento se ha venido vinculando a las políticas educativas en Colombia, tomando fuerza como área de formación en la educación formal y no formal, convirtiéndose en una opción para los jóvenes en la vida universitaria, así que, fortalezcan la construcción de una cultura de emprendimiento para que se afronten retos a nivel personal y social.

En Colombia, a partir de la Ley 1014 de 2006, se le dio vida a la Red Nacional para el Emprendimiento, la cual considera en su Artículo 1:

*El emprendimiento es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad.*

*En Colombia, el proceso de fomento de la cultura del emprendimiento implica la integración de las competencias básicas y ciudadanas; el emprendimiento y empresarismo al contexto institucional, lo cual se manifiesta al concebirla como el resultado del proyecto educativo. Así mismo, se integra el proyecto de vida de los estudiantes, donde su diseño e implementación contemple una mirada integral del ser humano.*

Dentro de este contexto, y con base en la ley 1014 de 2006, la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos se presenta cuando:

- Desde el horizonte institucional se traza el camino para la realización de una visión compartida.
- El proyecto educativo institucional (PEI) genera ambientes para la formación y el desarrollo de personas críticas, comprometidas éticamente, expresivas, conscientes de sí mismas, con sentido de responsabilidad propio, personal y social.
- Todos los miembros de la comunidad educativa manifiestan relaciones de cooperación, liderazgo y actitud para el desarrollo.
- Desde los primeros años de formación se promueven actitudes emprendedoras en los estudiantes, las cuales se manifiestan en los diferentes espacios de formación y en todos los ámbitos de su vida.

- Se forma talento humano competente con capacidad de generar acciones innovadoras que atiendan a las necesidades de desarrollo del país.
- Se propicia la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento estratégico como camino para la realización de un proyecto individual o colectivo.

De allí se infiere que, la cultura del emprendimiento se fomenta de manera gradual, propiciando las competencias, entre otras cosas, para el impulso de la empresarialidad, como oportunidad para que el estudiante materialice sus actitudes emprendedoras en el desarrollo de actividades y proyectos orientados a la creación de empresa o unidades de negocio con perspectiva de desarrollo sostenible.

Ahora bien, las instituciones educativas en Colombia, se han interesado en implementar espacios académicos que conlleven a prácticas de emprendimiento, faltando una estructura integral en sentido del ser frente a su motivación no solo al crear empresa sino a la realización de su proyecto de vida. Factor este que respalda la intervención de nuestra investigación y permite dilucidar cómo las instituciones educativas han tratado de fortalecer el pensamiento emprendedor en sus aulas.

### *Una mirada al aprendizaje experiencial*

Definir aprendizaje se hace relativo, frente propuestas existentes por autores reconocidos como Piaget y Dewey, entre otros, dando un amplio significado a un proceso que tiene sentido; por otra parte y con el fin de darle un horizonte teórico a nuestra investigación, nos basamos en Nisbet y Shucksmith (1987), quienes lo reconocen como “la secuencia integrada de procedimientos o actividades que se eligen como el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento”. Al profundizar el concepto epistemológicamente, se abre la oportunidad de explorar, de qué manera el aprendizaje puede variar según el propósito que se tenga, en este caso – para la investigación – se abordó el aprendizaje experiencial, el cual se sustenta en la premisa de la transformación que hace el conocimiento, el cual es provocado por la experiencia según García (2016). Por otra parte, Kolb (2014), identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Al respecto, este autor considera que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido.

El aprendizaje experiencial trasciende el ejercicio de enseñar conceptos, habilidades y valores hacia un escenario que genere oportunidades como refiere Denyer (2018) al afirmar que éstas, permiten “descubrir e internalizar ideas propias y novedosas que surgen a partir de reflexionar en torno a la vivencia misma”.

La metodología de aprendizaje experiencial se adecua a las nuevas postulaciones profesionales vinculadas con la formación y desarrollo de competencias y habilidades. Sin embargo, y de acuerdo con González, Marchueta, & Vilche, (2013) “la experiencia por sí misma no genera aprendizaje si no está enmarcada en un proceso reflexivo mediante el cual se construye conocimiento a partir de la experiencia realizada” es preciso resaltar que el aprendizaje

experiencial se define como una metodología donde el individuo amplía su perspectiva frente al conocimiento teniendo en cuenta las experiencias vividas y reflexiones que le permiten llegar a descubrir y formular nuevas ideas aplicándolo a su vida cotidiana, evidenciado en un cambio de actitud o comportamiento, de esta manera se sustenta la posibilidad de emplear la iniciativa como fuerza en el individuo frente al fortalecimiento de las competencias que identificarían el espíritu emprendedor a partir de ideas claras que orienten su espacio académico en la educación media y superior.

### *Acerca del proyecto de investigación*

La investigación desarrollada es de corte cualitativo, no experimental, transeccional con un alcance descriptivo por cuanto ubica, categoriza y proporciona una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, pp.155-157). Para efectos de esta publicación se hizo énfasis en la metodología basada en el aprendizaje experiencial, para el desarrollo del pensamiento emprendedor de los estudiantes objeto de investigación. Así mismo, esta experiencia se enmarca en la importancia de brindar oportunidades de formación a partir de las particularidades de los estudiantes promoviendo la inclusión social.

Este proyecto fue desarrollado a través de la alianza Universidad –Empresa-Estado, representada por las siguientes instituciones:

La Corporación Universitaria Iberoamericana, se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, con dirección calle 67 No 5-25, Barrio Nueva Granada, Localidad Chapinero, Fundada hace treinta y siete años, de carácter privado. Se creó bajo una necesidad de orden educativo, reconocida por el Ministerio de Educación Nacional con Res 428 del 28 de enero de 1982. La población atendida posee características culturales variadas que permiten la fácil adaptación a lo que ofrece la institución educativa, con problemáticas sociales marcadas en cada uno de sus contextos.

La Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Facatativá (ITIF), se encuentra ubicada en el departamento de Cundinamarca, municipio de Facatativá, la cual fue fundada hace 75 años, de carácter público, cuenta con sede de Preescolar, Básica, Media y técnica, en la cual se imparten taller de ebanistería, diseño gráfico, electrónica, electricidad y mecánica automotriz.

Cleverfinance, empresa de carácter privado del sector de servicios y productos financieros con experiencia en el trabajo en voluntariado social y educación financiera dentro y fuera de Colombia. Ésta surge como un complemento a la educación tradicional en las Áreas de Finanzas, Psicología y Educación.

## *Categorías definidas*

- a. Percepción sobre el emprendimiento: Donde se realizan una serie de cuestiones relacionadas con el deseo de formar empresa, tener una idea de negocio, valoración de las capacidades de un emprendedor y las que posee el alumno para emprender, riesgo y dificultad en la creación de empresa.
- b. Actitudes hacia el emprendimiento e intención emprendedora: Consulta sobre la actitud personal y comportamiento percibido hacia el emprendimiento.
- c. Competencias para el emprendimiento: Se busca evidenciar habilidades y capacidades de los estudiantes en torno al trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y resolución de problemas, tolerancia al riesgo.

## *Implementación*

Para cada una de las instituciones educativas se planteó una metodología general a través de las siguientes fases:

- **Fase 1:** Sensibilización, selección del grupo de estudiantes, socialización, objetivos del estudio.
- **Fase 2:** Diagnóstico, elaboración del instrumento, aplicación, análisis de resultados
- **Fase 3:** Ejecución, Elaboración plan de capacitación para grupos de estudiantes, aplicación de talleres sobre aprendizaje experiencial, recolección información de los talleres, interpretación y análisis de resultados de los talleres.
- **Fase 4:** Diseño instrumentos de evaluación, aplicación instrumento, definición de variables emergentes, comparación grupos educación media, y grupo educación superior, análisis de variables.
- **Fase 5:** Propositiva, formulación de propuesta a nivel curricular.

La investigación se basó en un muestreo no aleatorio de conveniencia. “Se trata de una muestra no probabilística, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización”. (Hernández, Fernández, Baptista, 2006, p. 189).

La investigación contó con dos grupos de estudiantes: 30 estudiantes de educación media (grado undécimo) del TIF y 31 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura Educación Infantil a quienes se les desarrolló la metodología activa del aprendizaje experiencial.

A continuación, se describen los instrumentos que hacen parte de esta investigación:

### **1. Instrumento de caracterización socioeconómica y familiar:**

Consta de 31 preguntas las cuales indagan por aspectos relacionados con la familia, nivel educativo, ocupación, ingresos, tiempo libre, ahorro, metas de vida, trabajo, características de la vivienda. Aplicación en línea.

## 2. Instrumento de percepción hacia el emprendimiento (Ex ante y Ex post).

Este instrumento adaptado del cuestionario empleado por Sahinidis et al., (2012) que fue construido a partir de los instrumentos creados por Liñan y Chen(2009). Cuenta con 50 preguntas que se distribuyen y agrupan en las siguientes secciones: Preguntas de control – género y edad-, percepción sobre el emprendimiento, Comportamiento planificado actitudes, intención), Capacidades, Competencias, Estilos de aprendizaje. Aplicación en línea.

## 3. Grupo Focal:

Se desarrolló el grupo focal con los estudiantes de las instituciones educativas, con el propósito de indagar elementos de formación en emprendimiento a partir de los talleres aplicados basados en el aprendizaje experiencial y poder evidenciar cambios en de percepción frente al emprendimiento.

A partir de estos instrumentos se planteó una ruta de capacitación basada en la metodología activa de aprendizaje experiencial, a través de siete talleres como se presentan a continuación:

*Tabla N° 1. Talleres de aprendizaje experiencial.*

Nombre del Taller	Propósito
1. ¿Cómo me veo en el futuro?	A través de actividades de sensibilización, se busca que los estudiantes reconozcan la importancia de comenzar a planear su futuro a partir de su trayectoria de vida.
2. Un recorrido por el Sistema Financiero	Por medio de una carrera de observación, los estudiantes conocerán los principales actores financieros del país enfrentando retos de conocimiento con el fin de comprender el impacto directo que cada institución tiene en sus vidas.
3. Mis finanzas en el Colegio/ Universidad	Los estudiantes aprenderán a realizar y a ejecutar correctamente un presupuesto por medio de innovadoras actividades. Comprenderán cuáles son sus ingresos y gastos durante su época de colegio y universidad para administrar eficientemente sus recursos.
4. Administrando mi futuro sueldo	Luego de realizar un interesante y didáctico assessment center donde se competirá por un mejor empleo, los estudiantes deberán asumir retos financieros por medio de los cuales tomarán decisiones cruciales utilizando su sueldo. En esta sesión aprenderán y se concientizarán sobre la importancia de llevar un control adecuado de sus finanzas personales desde temprana edad con el fin de evitar las trampas financieras.
5. Testimonios de empresarios y visitas guiadas	Los estudiantes tendrán la oportunidad de interactuar con empresarios para conocer sus experiencias y competencias de vida como emprendedores e identificarán cómo se materializa un emprendimiento, lo cual se complementará con la visita guiadas.
6. Emprendimiento	Utilizar estrategias de innovación en el planteamiento de ideas de negocios a partir de una situación planteada.
7. Ideación	Se pretende que los estudiantes planteen sus ideas de negocio a partir de las necesidades del entorno y sus intereses.

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Ahora veamos los resultados más relevantes del proyecto; la tabla se muestra con la intención de caracterizar a los estudiantes y su relación con su entorno social y familiar. De acuerdo con la caracterización socioeconómica y familiar se aprecia que, en ambas instituciones, los estudiantes se ubican en los estratos 2 y 3 respectivamente, el nivel de escolaridad de los padres está entre primaria (35%) y secundaria (41%) y en menor porcentaje con formación técnica y universitaria. Respecto a las metas a corto y mediano plazo planteadas, los estudiantes manifiestan su interés por culminar sus estudios e incursionar en la educación superior y realizar estudios de postgrado, así como vincularse laboralmente y en otros casos, generar su propio emprendimiento. lo cual puede apreciarse en la tabla N°. 2:

*Tabla N° 2. Caracterización Socioeconómica y familiar de los estudiantes*

Aspectos	Resultados
1. Población	Corporación Universitaria Iberoamericana: 30 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación infantil.
	Instituto Técnico Industrial de Facatativá: 30 estudiantes de grado 11
2. Estrato Socioeconómico	E1: 11% E2: 65% E3: 20% E4: 4%
3. Edad	15-20 años
4. Nivel de formación de los padres	Primaria: 35% Secundaria: 41% Técnico: 16% Universitario: 8%
5. Metas a corto plazo	96% terminar los estudios
6. Metas a largo plazo	Ubicarse laboralmente
	Realizar estudios de postgrado
	Crear empresa

Fuente: Elaboración propia

Como se advierte, en el instrumento correspondiente a percepción sobre el emprendimiento, se presentan variaciones en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre el emprendimiento, donde en general se evidencia en la prueba de entrada un porcentaje más bajo respecto a las dimensiones evaluadas, frente a la prueba de salida en la cual se muestra un aumento progresivo en la mayor parte de dimensiones, sin embargo, en algunas de ellas ocurre el caso contrario con porcentajes bajos, como se observa en la Tabla N°3:

Tabla N° 3. Resultandos prueba de entrada y salida percepción de emprendimiento

DIMENSIONES	RESPUESTA	UNIVERSIDAD IBERO	UNIVERSIDAD IBERO	INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL	INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL
		INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
Percepción sobre el Emprendimiento	Le gustaría tener su propia empresa o negocio	60%	71%	52.4%	75%
	Recibir formación para la creación de empresa	61.6%	78.6%	65%	71.4%
	Crear una empresa es muy complejo y de riesgo	71%	60%	81%	70%
Comportamiento Planificado	Entre varias opciones preferiría ser una persona emprendedora	78.6%	70%	57.1%	60%
	Está decidido crear una empresa en el futuro	60%	78.6%	15%	35%
Capacidades	Es capaz de reconocer las oportunidades	53.6%	65%	30%	42.9%
	Es capaz de resolver cualquier problema que se presente	57.1%	70%	31%	38.1%
Competencias	Es seguro de sí mismo	46.1%	55%	71.4%	65%
	Asume riesgos	50%	50%	51.1%	55%
	Toma decisiones fácilmente	60%	55%	76.2%	25%
Estilos de Aprendizaje	Resuelve situaciones paso a paso de manera metódica	75%	35%	14.3%	15%
	Cuando escucha una nueva idea se piensa enseguida cómo ponerla en práctica	57%	60%	28.6%	30%
	Planifico las cosas pensando en el futuro	50%	67%	51%	57.1%

DIMENSIONES	RESPUESTA	UNIVERSIDAD IBERO	UNIVERSIDAD IBERO	INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL	INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL
		INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
Comportamiento Percibido	Si intenta crear una empresa tendría muchas posibilidades de éxito	81%	30%	11%	15%
	Crear una empresa y mantenerla en funcionamiento sería fácil	71.4%	10%	14.3%	15%

Fuente: Elaboración propia

Con base en el diagnóstico realizado a los estudiantes sobre su caracterización socioeconómica y familiar, y los resultados de percepción de emprendimiento, se procedió a planear los talleres de aprendizaje experiencial con el propósito de afianzar la actitud emprendedora y el desarrollo de capacidades.



Foto: Autor

Pasemos ahora a la tabla N°4, en la que se presenta el nombre de cada uno de los talleres basados en el aprendizaje experiencial, así como el propósito y las categorías observadas a partir de las cuales se generaron los resultados finales:

A continuación, presentamos en la tabla N°4 el nombre de cada uno de los talleres basados en el aprendizaje experiencial, el propósito y las categorías observadas a partir de las cuales se generaron los resultados finales:

Tabla N°4. Resultados Talleres de aprendizaje experiencial

Nombre del Taller	Propósito	Temas	Categoría observada	Resultados obtenidos
¿Cómo me veo en el futuro?	A través de actividades de sensibilización, se busca que los estudiantes reconozcan la importancia de comenzar a planear su futuro a partir de su trayectoria de vida.	Reconociendo mis fortalezas, planteamiento de metas, intereses y administración de recursos	Toma de decisiones, intención emprendedora, percepción sobre emprendimiento.	Los estudiantes desarrollaron representaciones sobre su proyecto de vida a partir de unas instrucciones dadas respecto a Cómo me veo en el futuro en periodos de tiempo definidos. Los dibujos resaltan los intereses y expectativas de los jóvenes representados en la adquisición de bienes materiales (casa, carro, viajes, propiedades) que se van obteniendo a partir del trabajo como fuente de ingresos económicos.
Un recorrido por el Sistema Financiero	Conocer los principales actores financieros del país a través de una carrera de observación, enfrentando retos de conocimiento con el fin de comprender el impacto directo que cada institución tiene en sus vidas.	Banco de la República, Bancos comerciales, tasa de interés, Ministerio de Hacienda, Superfinanciera, Fondos de pensiones y cesantías, seguros, impuestos, valor del dinero en el tiempo.	Aprendizaje significativo, trabajo en equipo, toma de decisiones, Conocimiento de entidades financieras	A través de las actividades desarrolladas, los estudiantes conocieron el funcionamiento del sistema financiero del país, y aprendieron a priorizar las necesidades básicas de los ciudadanos teniendo en cuenta la distribución del presupuesto, así mismo comprendieron a partir de ejemplos de la vida cotidiana con situaciones reales (pensiones y cesantías), donde los estudiantes discutieron, analizaron y formularon preguntas.
Mis finanzas en el Colegio/ Universidad	Brindar herramientas que le permitan a los estudiantes el manejo óptimo del dinero en su vida escolar.	Presupuesto, gastos fijos y variables, ahorro, emprendimiento, créditos, bancos, cuentas de ahorro, oferta y demanda, tasas de interés.	Trabajo en equipo, Liderazgo, percepción emprendimiento, intención y actitud emprendedora, toma de decisiones, riesgo financiero.	Los estudiantes comprendieron la importancia del ahorro y el manejo de sus finanzas a través de la elaboración de un presupuesto de sus gastos diarios, priorizando de acuerdo con las necesidades particulares.

Nombre del Taller	Propósito	Temas	Categoría observada	Resultados obtenidos
Administrar mi futuro sueldo	Reconocer la importancia de la administración y control adecuado de las finanzas personales desde temprana edad con el fin de evitar las trampas financieras.	Preparación para entrevista, hoja de vida, salario, seguridad social, seguro de vida, presupuesto, deuda, tarjeta de crédito, ahorro.	Toma de decisiones, actitud de emprendimiento, riesgo financiero.	Los estudiantes asumieron retos financieros y tomaron decisiones cruciales para una adecuada administración del sueldo a través de estrategias como el assessment center, el cual permitió que los estudiantes analizaran y reflexionaran sobre una mirada lo que transcurre en el proceso de vinculación laboral y la posibilidad de generar un emprendimiento y sus implicaciones económicas.
Testimonios de empresarios y visitas guiadas	Favorecer el acercamiento a experiencias significativas basadas en testimonios del sector real respecto al emprendimiento para el fortalecimiento de la trayectoria de vida de los estudiantes.	Metas de vida, competencias, manejo de recursos financieros, solución de problemas y trayectorias de vida. Visita de un funcionario la Superintendencia financiera y un experto en emprendimiento.	Percepción hacia el emprendimiento, intención emprendedora, capacidades emprendedoras.	Los estudiantes mostraron interés en las experiencias de emprendimiento y reflexionaron sobre las posibilidades que tienen los jóvenes de hoy de realizar un emprendimiento como opción de vida. Además, los estudiantes comprendieron el sentido y la importancia de las instituciones del Estado y su relación con la toma de decisiones personales.
Emprendimiento	Plantear estrategias de innovación en el desarrollo de una idea de negocio a partir de situaciones.	Creatividad, innovación, presupuesto, mercado internacional e inversión.	Percepción sobre el emprendimiento, actitud e intención emprendedora, liderazgo, toma de decisiones y capacidades emprendedoras.	Los estudiantes trabajaron en equipo alrededor de una idea de negocio basada en la generación de un automóvil donde se evidenció la creatividad, la innovación y dinámicas de inversión en el mercado global. Luego, los estudiantes realizaron un mercado de venta de su producto (Automóvil) mostrando las innovaciones y ventajas del mismo, así como el costo de inversión.
Ideación	Construir una idea de negocio que respondan a una necesidad de contexto actual  a partir de la estrategia del Pitch en la búsqueda de inversionistas.	Identificación de problemas, generación de ideas de negocio, emprendimientos sociales, administración de los recursos (costos fijos, costos variables), inversión, riesgo, punto de equilibrio, innovación y creatividad.	Percepción emprendedora, actitud e intención emprendedora, liderazgo, toma de decisiones, tolerancia al riesgo, resolución de problemas.	Los estudiantes identificaron una necesidad/problema, plantearon una idea de emprendimiento, la construyeron y desarrollaron prototipos a partir del trabajo en equipo. Por otra parte, los estudiantes desarrollaron la capacidad de comunicación a través de la estrategia del Pitch de su emprendimiento y la importancia de ofertar sus ideas para buscar aceptación e inversión.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se desarrolló un grupo focal con los estudiantes de ambas instituciones con el propósito de evaluar de manera integral las actividades realizadas en este proyecto y su incidencia en la visión, valoración y capacidades relacionados con el emprendimiento y la metodología de aprendizaje experiencial para el fortalecimiento de su trayectoria de vida y su compromiso con las transformaciones de las realidades sociales.

Para ello, se utilizó una guía de preguntas generadoras que pretendían indagar sobre conocimientos financieros y actitudes frente al ahorro y al emprendimiento, encontrando que el 90% de los estudiantes de ambas instituciones reconocen qué entidades conforman el sistema financiero, el papel de la DIAN y de la Superintendencia Financiera, así mismo, el 100% de los estudiantes frente a una situación planteada analizan la tasa de interés más conveniente a la hora de hacer un crédito bancario, por otra parte, se percibe una inclinación hacia el ahorro 98%, guardando una parte del dinero personal, por otra parte, reconocen la importancia de administrar adecuadamente el dinero personal para futuras inversiones o para atender gastos o emergencias que puedan ocurrir. Al respecto, en general perciben que ahorrar les permite proyectar sus sueños, aprovechar las oportunidades que se presenten, asegurar el futuro y cumplir metas y objetivos de vida. Además, consideran los estudiantes que, al interior de sus familias, también se ha promovido el ahorro.

Respecto al emprendimiento, los estudiantes manifiestan que es importante desarrollar actitudes y habilidades para emprender a partir del plan de vida personal, los sueños e intereses, que permitan reconocer las oportunidades para crecer personal y económicamente. Así mismo, se expresa que emprender está relacionado con generar ideas, formar empresa, proyectar, crear e innovar como se pudo vivenciar a través de los talleres para crear productos innovadores y su introducción en el mercado.

Prosiguiendo con la presentación de los resultados, la tabla N°. 5 expone la síntesis del cumplimiento de los objetivos específicos y de los aportes e impactos evidenciados como resultados de las actividades ejecutadas en el proyecto.

*Tabla N° 5. Cumplimiento de objetivos y aportes*

Objetivos específicos	Actividades	Aportes
1. Identificar los factores internos y externos que inciden en el desarrollo del pensamiento emprendedor de los estudiantes de Educación Media y Educación Superior.	<p>Aplicación instrumento de caracterización socioeconómica y familiar y elaboración de Informe diagnóstico de caracterización de los estudiantes.</p> <p>Elaboración de proyecto de vida.</p> <p>Talleres</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Cambio conceptual de proyecto de vida por trayectoria de vida</p> <p>Caracterización socioeconómica y familiar de los estudiantes influye en el desarrollo del pensamiento emprendedor.</p> <p>Visión y oportunidades de crecimiento personal y social</p> <p>El contexto escolar abierto a las experiencias de vida de los estudiantes incorporando metodologías activas.</p>

Objetivos específicos	Actividades	Aportes
<p>2. Aplicar la metodología activa de aprendizaje experiencial con estudiantes de grado 11 del Instituto Técnico Industrial de Facatativá, y estudiantes de primer semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana para desarrollar habilidades de pensamiento emprendedor.</p>	<p>Realización de siete talleres con estudiantes orientados bajo la metodología de aprendizaje experiencial desde los cuales se trabajarán aspectos encontrados en el diagnóstico relacionados con proyecto de vida y proyección personal para el desarrollo de pensamiento emprendedor.</p>	<p>Identificación de factores que inciden en el desarrollo de la actitud emprendedora de los estudiantes.</p> <p>Desarrollo de siete talleres donde se identificaron factores que inciden en el desarrollo del pensamiento emprendedor.</p> <p>El trabajo a partir del aprendizaje experiencial ha sido positivo en cuanto al fortalecimiento del trabajo en equipo, liderazgo y toma de decisiones que se evidencian en las actividades desarrolladas.</p> <p>Fortalecimiento de los procesos cognitivos y socioemocionales.</p>
<p>3. Evaluar el efecto de la metodología activa de aprendizaje experiencial en el desarrollo del pensamiento emprendedor.</p>	<p>Aplicación de una prueba de entrada y de salida que permitió evidenciar el avance en la visión de los estudiantes frente a su trayectoria de vida, proyección y desarrollo de la creatividad y la innovación para el emprendimiento.</p> <p>Se desarrolló un grupo focal y la evaluación ex post sobre percepción sobre el emprendimiento.</p>	<p>Se fortaleció el pensamiento crítico frente al proyecto de vida de los estudiantes.</p> <p>Los talleres fueron diseñados a partir del aprendizaje experiencial articulados con la vida cotidiana.</p> <p>Se evidenció la importancia del trabajo teórico-práctico.</p> <p>El aprendizaje experiencial permitió el desarrollo en los estudiantes de su creatividad e innovación en el planteamiento de prototipos para la resolución de problemas.</p>

Fuente: Propia

Finalmente, se realizó una retroalimentación del trabajo realizado a lo largo de los 7 talleres con el propósito de evidenciar los aprendizajes, capacidades, autoconocimiento y percepción de los estudiantes respecto al emprendimiento y su incidencia en el proyecto de vida.

## Conclusiones

Después de la implementación de la metodología del aprendizaje experiencial en los dos grupos ya descritos y de avanzar en el análisis de los resultados arrojados de la intervención concluimos que la detección, el fomento y la propagación del espíritu emprendedor deben realizarse desde las aulas. Por consiguiente, es necesario fomentar los valores del emprendimiento y de la innovación desde una educación inclusiva.

Desde muy jóvenes, los estudiantes han de percibir el emprendimiento como una alternativa más que les brinda el mercado laboral. Además, un aspecto importante dentro de la formación en el emprendimiento, es motivar e incentivar a los estudiantes en la creación de ideas innovadoras como una estrategia de inclusión social y participación activa.

La incorporación de pedagogías activas en las Aulas como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en proyectos, los estudios de caso, proyectos steam, entre otros, contribuyen en la formación y desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes fomentando su participación y la expresión de su creatividad, liderazgo y emprendimiento.

Con una clara intencionalidad pedagógica se direcciona al estudiante en su proyección de vida a nivel personal y en su realidad social, con la implementación de estrategias que les brinde seguridad y confianza y que permitan al estudiante visionarse, enfrentándose a la construcción de su propio conocimiento y así transformar sus propias realidades.

La institución educativa debe promover de manera congruente, acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico desde un currículo inclusivo que se traduzca en reales modificaciones de las prácticas docentes. De ahí, la importancia de que el docente también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación, que le permita desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los estudiantes.

## *Discusión*

Se entiende que el emprendimiento no es una nueva profesión, sino que es el resultado de la construcción de un nuevo significado hacia la inclusión social que a partir del reconocimiento de la diversidad promueva una formación que integre el conocimiento de diferentes áreas con la experiencia de prácticas innovadoras donde se exprese una actitud y una visión emprendedora. Para ello, es importante pasar de una orientación de la educación “acerca” del emprendimiento y la empresa, a una educación “para” el emprendimiento, donde se enseñe a gestionar las ideas creativas, innovadoras y emprendedoras.

Un aspecto importante en el desarrollo del pensamiento emprendedor resalta lo trabajado en el Taller N°1, *Cómo me veo en el futuro*, en el cual los estudiantes realizaron una representación de su proyecto de vida, donde a través de sus dibujos organizaron sus intereses de una manera lineal y secuencial, en una trayectoria ascendente, ligada a las etapas de vida. Se observa como el estudiante transita por una formación que está fuertemente predeterminada por la familia y la escuela. Persiste la idea de estudiar para ser alguien en la vida, como un refuerzo de la identidad y el rol social del estudiante, marcado por fuertes influencias de la cultura y los mandatos sociales, que ve el estudio como palanca de movilidad social ascendente.

De esta manera, con una clara intencionalidad pedagógica se direcciona al estudiante en su proyección de vida a nivel personal y en su realidad social, con la implementación de estrategias que les brinde seguridad y confianza y que permitan al estudiante visionarse, enfrentándose a la construcción de su propio conocimiento y así transformar sus propias realidades.

La incorporación de pedagogías activas (aprendizaje experiencial) dentro del currículo inclusivo, potencian el papel transformador a partir de la cultura de emprendimiento en el proceso formativo en todos los niveles, para generar y proyectar oportunidades de crecimiento personal y profesional como refiere Duarte & Tibana (2009), a través de las sinergias entre los distintos sectores e instituciones, para consolidar la educación como un derecho fundamental que promueva el desarrollo humano y los procesos de cambio social para el mejoramiento de la calidad de vida.

Para fortalecer el emprendimiento es necesario la construcción de ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses de los estudiantes, por ello, se requieren docentes comprometidos, donde su rol de formador permita el desarrollo de competencias emprendedoras, dando respuesta a las necesidades sociales y educativas, a través de escenarios que propicien la creatividad, la innovación y el emprendimiento.

La educación enfrenta grandes retos entre los cuales está la eliminación de brechas entre los intereses entre la educación media, universitaria y la empresa, así mismo, en la integración de estrategias y metodologías alternas que conlleven al estudiante a despertar el interés por el descubrimiento y a potenciar el desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades de emprendimiento para el mejoramiento de la calidad de vida.

Las instituciones educativas están llamada a jugar un papel decisivo en la consolidación de ecosistemas de emprendimiento durables, dado su rol en la sociedad, su compromiso con el desarrollo del conocimiento, la formación de ciudadanos emprendedores, así como, por su capacidad de convocatoria; que permita formar una generación de líderes emprendedores dispuestos a asumir riesgos sin temor a los nuevos retos.

## **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Barrios, P. M., & Gáfaró, J. F. C. (2014). *La educación superior inclusiva en Colombia: enfoque de derechos y camino para la paz.*
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Blanco, G. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy.* *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- De Rivera, M. E., Bohóquez, E., & Guitierrez, C. (2015). *Estrategias para el fomento del espíritu emprendedor de los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago.* *Visión Gerencial*, (2),301-324. ISSN: 1317-8822. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4655/465545899004> Revista: *Visión Gerencial*, (2), 301-324. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Denyer, A. (2018). *El reto del aprendizaje experiencial.* DAI, Centro ministerial Costa Rica. Recuperado de: <https://daintl.org/wp-content/uploads/2018/07/El-reto-del-aprendizaje-experiencial.pdf>

- Duarte, T., & Tibana, M. R. (2009). *Emprendimiento, una opción para el desarrollo*. *Scientia et technica*, 15(43), 326-331.
- Durán, S.; Parra, M.; Márceles, V. (2015) *Potenciación de habilidades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el contexto universitario*. *Opción*, 31(77),200-215. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31041172012> EUROPEAS, C. (2003).
- Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. COM (2003), 58.
- Granados, H., García, C. (2016). *El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula*. *Ánfora*, 23(41),37-54. ISSN: 0121-6538. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3578/357848839002>
- González, M., Marchueta, J., Vilche, E. (2013). *Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica*. UNITEC. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26533>
- Hernández, S. R., & Fernández, C. C. Y Baptista PL, (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. Mc Graw Hill Interamericana. México.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). *Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions*. *Entrepreneurship theory and practice*, 33(3), 593-617.
- Ministerio de Educación Nacional – LEY 1014 DE 2006 Recuperado de: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1672727>
- NISBET, J., & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. [Traducción de Ana Bermejo] Madrid: Santillana.
- Pérez, F. V. (2006). *Educación emprendedora*. *Pharos*, 13(1), 59-65.
- Unesco. (1998). *Informe mundial sobre la educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*.
- Veciana, J.M. (1999). *Creación de empresas como programa de investigación científica*. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 8, nº 3, pp. 11-36.

---

Martha Liliana **Heredia Peña**

[Martha.heredia@ibero.edu.co](mailto:Martha.heredia@ibero.edu.co)

Javier Mauricio **Morales Bermúdez**

[Javier.morales@ibero.edu.co](mailto:Javier.morales@ibero.edu.co)

## Capítulo 4

# Educación en el siglo XXI

## retos y oportunidades para la educación inclusiva

---

Francy Milena **Ladino**  
Sandra Milena **Rincón**

En los últimos 40 años, el mundo ha cambiado desde múltiples aristas; la comprensión de conceptos como el de hábitat, territorio o familia ya no es la misma de hace apenas algunos años, y las formas y mecanismos de comunicación social se han ampliado hasta niveles en muchos casos incomprensibles para quienes han presenciado tal transición. Estos cambios sociales vienen acompañados de avances tecnológicos que llevaron a una vertiginosa revolución digital en los ámbitos personal, cultural y de la información, que tienen como plataforma las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, a las que inevitablemente tienen acceso todos los miembros de las generaciones de la época. Pensar en los niños, adolescentes y adultos jóvenes actuales sin contacto o intercambio permanente con las TIC sería inaudito, por lo que es evidente que la educación no puede ser ajena a estos cambios (Ferreiro, 2006; Cuervo, González, López, Bacca, & Garzón, 2018).

Esta revolución digital atrapa la atención permanente de quienes tienen acceso a ella, dado que atraviesa barreras hasta ahora existentes para el logro de objetivos personales y sociales. El tiempo y el espacio ya no son un obstáculo para acceder a información de manera inmediata; la velocidad de transmisión que ocurre ante cualquier tema, implica un acceso sin límites que abre las puertas del mundo a todo tipo de intereses y relaciones. De acuerdo con García Aretio (2019), el potencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el campo educativo aún se encuentra en proceso de exploración, el acceso a millones de personas en todo el mundo exige estrategias novedosas que permitan el aprovechamiento eficiente de los recursos tecnológicos en pro del logro de la alfabetización, esta vez digital, el manejo de códigos y sistemas informacionales y el uso de un lenguaje universal que va más allá del idioma o cultura de un país.

Sin embargo, la educación del Siglo XXI aún se encuentra marcada por temores e incertidumbres frente a la integración adecuada de las metodologías educativas con sustento tecnológico a los procesos pedagógicos de la escuela tradicional, especialmente porque ello invita a resignificar el currículo, los procesos, las didácticas y las perspectivas del aprendizaje que hasta este momento han sido de mayor uso en la enseñanza, por ende, la migración a modelos pedagógicos con mayor interactividad, flexibilidad y cooperativismo, con diseños de aprendizaje universales, que respondan a todos y a una educación equitativa de calidad, cambios que además terminarán llevando a la evaluación profunda de las estructuras organizacionales y administrativas en el sector educativo.

Es por eso que estos cambios van más allá de las formas superficiales y requieren de fortalecer competencias y la adquisición de habilidades indispensables para la adaptación y ajuste a las nuevas realidades; como la capacidad para desaprender y volver a aprender constantemente, realizar gestión del conocimiento, racionalizar desde el pensamiento crítico o rediseñar los constructos de individuo y sociedad. La sociedad del Siglo XXI demuestra la necesidad de acceder al mundo digital en integración con el análogo y la participación activa de todas las personas en sociedades informacionales eficaces, digitalizadas y con uso extensivo de los recursos que tienen a su alcance. Esto implica romper todas las barreras existentes, entre ellas, las barreras geográficas y sociales, la exclusión y la falta de acceso, recursos y participación, a partir del entendimiento de una educación inclusiva como factor transversal y prioritario, que se valida al ligarse al desarrollo de la condición humana y social (García Aretio, 2019; Cuervo, González, López, Bacca, & Garzón, 2018).

Los retos a los que se enfrenta la educación superior en particular en América Latina son deben ser atendidos para que los países de la región tengan posición para combatir la desigualdad social y alcanzar mejores niveles de vida y responder al desarrollo sostenible. Es así, que la universidad como base del capital humano presenta una responsabilidad social inherente a su naturaleza y misión, a través de la cual debe responder a los principios universales de desarrollo y actualización epistémica, científica y tecnológica con proyección social e innovación; brindando herramientas de búsqueda de la verdad y la construcción del conocimiento para desarrollar estrategias – a través de la investigación – que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje adaptados a los nuevos retos de la época y que incrementen el capital intelectual de la sociedad a través del mejoramiento de los índices de alfabetización, escolaridad, accesibilidad, permanencia y profesionalización.

Lo anterior invita al cuestionamiento de los enfoques pedagógicos actuales, el logro de una educación inclusiva real y la comprensión de la diversidad humana en enlace con la implementación de metodologías de enseñanza, entrenamiento y formación de habilidades y promoción de acciones sociales, acordes a un mundo cada vez más abierto a las múltiples formas de llegar al conocimiento (Dominguez Granda & Rama, 2012). De esta manera, el docente se enfrenta al desafío de ejercer su rol desde una postura crítica y reflexiva en constante búsqueda de aquellas didácticas que conviertan sus clases en espacios accesibles, participativos y enriquecedores, capaces de atender a las necesidades e intereses de sus estudiantes, relacionando sus prácticas con cuestiones que permitan un acercamiento de este a su realidad social y a sus conflictos principales. Así, las instituciones de educación superior se enfrentan al reto de ser orientadoras y facilitadoras de un aprendizaje estratégico e incesante desde un

estilo propio, diverso, altamente flexible y personalizado para responder a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

## *Fundamentación*

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el internet, los sistemas informáticos, las aplicaciones y demás medios disponibles actualmente, ofrecen oportunidades valiosas para la interacción y presentación de información desde una naturaleza integradora, en las que las redes visuales, auditivas y kinestésicas tienen igual posibilidad de activación. Los usuarios de estas tecnologías asumen actitudes activas, flexibles y creativas que les ayudan a desarrollar nuevas habilidades para las que en otros tiempos se requería de mayor entrenamiento; es por eso que la decodificación visual, la toma de decisiones, la solución de problemas cotidianos y los procesos atencionales se han transformado definitivamente en las nuevas generaciones. Hoy en día una persona puede al mismo tiempo estar escuchando música, chateando con sus amigos, cumpliendo con sus responsabilidades cotidianas y haciendo la búsqueda en Google de la solución para un problema en su hogar, y aun así cumplir con tal diversidad de tareas con cierta precisión. A su vez, puede participar de una tele consulta especializada, conseguir pareja sin conocerla físicamente o estudiar en una institución educativa a miles de kilómetros de distancia graduándose sin haber pisado nunca el campus universitario (Ferreiro, 2006).

Sin embargo, estas tecnologías ahora omnipresentes, pueden verse desde perspectivas contradictorias, tal nivel de conexión ha reemplazado la interacción interpersonal, la sobreabundancia de información ha llevado posiciones extremistas sin sustento crítico, al dominio de grandes corporaciones sobre la información personal y la imposibilidad de separar entornos desde lo social, laboral y familiar. Todas estas situaciones han llevado a la generación de iniciativas sociales de desconexión con poco éxito, normas que impiden el acceso a ciertas herramientas tecnológicas en determinados espacios educativos o intentos por equilibrar las posibilidades de acceso a un mundo abierto con el riesgo de deshumanización que trae el no tener las competencias necesarias para manejarlas.

La conectividad, la interacción, la hipertextualidad y el hipermedia incitan a cambiar profundamente las concepciones de escuela y universidad, la idea del aula física como recinto educativo y, por supuesto, el rol del educador y del aprendiz. En consecuencia, “parecería necesario realizar un esfuerzo por parte de las administraciones públicas, las instituciones y los docentes para integrar lo digital en la educación o la educación en lo digital” (García Aretio, 2019, p. 19). Esto implica educar para una ciudadanía que logre dominar la tecnología para ponerla al servicio de las necesidades actuales.

Es por eso que los procesos de aprendizaje del mundo actual suponen retos importantes frente a la generación de nuevas competencias que faciliten en el individuo el mejor aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso a su alcance y no como sentido de vida, pero que permitan el desarrollo de habilidades y estrategias efectivas para los requerimientos de un mercado laboral que será exigente en el uso de medio tecnológicos; reduciendo obstáculos, incrementando la productividad y brindando servicios eficaces. Aunado a esto, la incorporación de las redes sociales en los procesos académicos abre

un portal con disímiles posibilidades para establecer acciones que prometen el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje. De acuerdo con González Galán, Reyes Sandoval, & Gordillo Herrera, (2019, p. 5) una red social se caracteriza por la concepción de creación de mallas de usuarios que interactúan, dialogan y aportan comunicación y conocimiento, por tal motivo, lo más importante en las redes sociales son los usos que hacen los usuarios.

*El papel de las redes sociales como promotoras de aprendizaje en la educación es uno de los aspectos que la literatura pedagógica contemporánea señala como claves principalmente para la formación de docentes y para el aprovechamiento de las posibilidades de la cultura contemporánea acorde con las características de los alumnos actuales que viven una nueva escuela: la que incorpora todo tipo de herramientas a sus procesos académicos, donde se abre un portal con diversas posibilidades para establecer acciones que prometen el mejoramiento del aprendizaje con múltiples beneficios para todos aquellos que deseen involucrarse (González Galán, Reyes Sandoval, & Gordillo Herrera, 2019, p. 2)*

Hoy en día no es posible pensar en el logro de la calidad de los programas académicos sin contemplar instituciones con características dinámicas y participativas que involucren a toda la comunidad en el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Y desde ese punto de vista la implementación de escuelas inclusivas adaptadas a estas nuevas necesidades y al reconocimiento de diferentes modalidades, medios, estilos y ritmos de aprendizaje se hace indispensable (Moreno Martínez, Leiva Olivencia, & Matas Terrón, 2016).

La educación para todos será una realidad siempre y cuando visualice a los estudiantes como participantes activos de la construcción de conocimiento, a los docentes como mediadores del proceso y no como los dueños de la verdad y a los recursos tecnológicos y las didácticas como facilitadores del proceso pedagógico (Dominguez Granda & Rama, 2012). Afrontar las nuevas dinámicas del mundo contemporáneo puede constituir retos importantes, pero es responsabilidad de las instituciones educativas la creación de modelos integrales orientados a los objetivos del proceso educativo desde la formación de competencias para el siglo XXI.

Por esta razón, el pensar un currículo mediado desde un diseño universal de aprendizaje abre posibilidades para su transversalidad y la transformación de las prácticas educativas con miras a responder a los retos futuros y la creación de una verdadera Educación para Todos. El diseño universal es entendido como la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar dispositivos y servicios. Como bien señalan McGuire, Scott y Shaw “el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo” (Díez Villoria & Sánchez Fuentes, 2014, p. 14).

*El Diseño Universal DU conecta con una cualidad de los contextos educativos, la diversidad. En toda aula hay estudiantes con diferentes capacidades, lenguas, culturas, formas de aprender, intereses e ilusiones. Y docentes que tienen que lograr que todos aprendan y alcancen los objetivos previstos. Con frecuencia se confunde igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje y se propone una enseñanza*

*basada solo en actividades homogéneas, iguales para todos los estudiantes (Pastor, 2018, p. 22)*

En este sentido, la misión de lograr equidad de oportunidades en las prácticas educativas pone de manifiesto la importancia de enriquecer con flexibilidad todos los componentes del proyecto educativo y del currículo (objetivos, métodos, materiales y evaluación). Flexibilidad entendida no como dispersión, sino como enriquecimiento, al promover la toma de decisiones de los estudiantes para diseñar y construir la ruta de su formación profesional de acuerdo con sus características, cualidades y alcances. Para hablar de diseño universal de aprendizaje en educación superior, tal y como lo dice Rincón Infante (2020) se requiere de una planificación, diligencia y aplicabilidad de sus principios orientadores y requiere de formar y acompañar a toda la comunidad académica, respondiendo a estándares de calidad en la educación superior y reconociendo la diversidad en el aula.

Estos principios son preestablecidos por el Centro Nacional en Diseño Universal para el Aprendizaje (2013) que los describe así:

**Principio I:** Establece proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje). Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el estudiante. Además, el aprendizaje y la transferencia del aprendizaje ocurren cuando múltiples representaciones son usadas, ya que eso permite a los estudiantes hacer conexiones interiores, así como entre conceptos.

**Principio II:** Insta a proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar, facilitar opciones expresivas y de fluidez mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales y procurar opciones para las funciones ejecutivas.

**Principio III:** Instituye proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). Existen múltiples fuentes que influyen a la hora de explicar la variabilidad individual afectiva, como pueden ser los factores neurológicos y culturales, el interés personal, la subjetividad y el conocimiento previo, junto con otra variedad de factores presentados en estas pautas.

Así, el camino se abre al fortalecimiento de los procesos enseñanza aprendizaje en diferentes modalidades de formación y a las reflexiones de la educación frente a las acciones necesarias para la transición de los modelos para el acercamiento a todos los actores del proceso, el establecimiento de redes, la cooperación de las partes y el desarrollo de estrategias de enseñanza y competencias para el aprendizaje que contemplen la diversidad humana y las características particulares de cada momento educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC pensadas desde una educación inclusiva e integral permitirán generar nuevas formas de enseñar y aprender diseñadas específicamente para afrontar estos retos y no como

una adaptación de lo existente, siendo así más efectivas y garantizando la calidad de los procesos de formación (Cuervo, González, Lopéz, Bacca, & Garzón, 2018).

## *Antecedentes*

La implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC ha influido en diferentes momentos en la transformación de las políticas, la administración y la gestión del sistema educativo, especialmente en la construcción de procesos pedagógicos innovadores que se orienten a la satisfacción de las necesidades de la población, la creación de estrategias y secuencias didácticas que busquen responder a las características de los contextos, los intereses de los estudiantes y las formas diversas de aprendizaje presentes en el aula. Las TIC suministran recursos que benefician estos procesos educativos, facilitan la participación de todos los estudiantes, integran sus conocimientos e intereses y acercan a cada uno de los actores a la información acumulada en el mundo digital, así como a la oportunidad de descubrir nuevas percepciones de la realidad (Cuervo, González, Lopéz, Bacca, & Garzón, 2018).

Las herramientas pedagógicas diseñadas desde el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación inmersas en los ambientes de aprendizaje, facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento, las funciones ejecutivas y los procesos psicológicos de los estudiantes. La diversidad de formas adquisición, apropiación y expresión del conocimiento asociadas a la tecnología propicia el ejercicio de la autonomía, la observación, la exploración y búsqueda, la comparación, el ordenamiento y la clasificación, la toma de decisiones, el procesamiento de la información y el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización, todas ellas herramientas deseadas para el éxito académico y profesional.

La interacción social que se da de manera sincrónica y asincrónica en los programas de formación mediados por la tecnología lleva al estudiante a asumir un papel activo y trabajar de manera cooperativa en la construcción de nuevos conocimientos, además permite la creación de espacios de comunicación interpersonal en los que se reconoce al otro desde sus aportes y potencialidades y no desde el prejuicio social, por lo que apoya los procesos educativos inclusivos; como es obvio, todo esto se logra con un uso de los recursos que complemente y enriquezca las relaciones interpersonales y promueva las habilidades psicomotoras, sociales, las actitudes y los valores (Ferreiro, 2006).

En todo proceso educativo es viable identificar el dominio directa o indirecta de otras personas, bien sea docentes, padres de familia o pares, a través del lenguaje verbal y no verbal, se forjan procesos de interacción comunicativa que intervienen como agentes mediadores en la construcción de nuevo conocimiento. Sin embargo, las nuevas representaciones del sistema educativo esperan que este aprendizaje sea potencializado por la adquisición de habilidades de auto conocimiento y auto regulación en el estudiante. Es así, que el aprendizaje debe destacarse en la generación de autonomía del aprendizaje diferenciándolo de la noción de independencia, considerando la primera como la posibilidad de tomar decisiones que regulen de manera individual el aprendizaje y busquen la consecución de una meta que tenga en cuenta las condiciones específicas del contexto (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, 2008).

En esta misma línea, Monereo y otros (2008), refieren que quien ha logrado un adecuado nivel de autonomía en el aprendizaje es capaz de analizar la información que recibe, reconocer puntos comunes con información anterior, predecir el nivel de esfuerzo requerido para completar una actividad y los tiempos necesarios para aprender una temática, además puede tomar decisiones acerca de las estrategias más eficaces para aprender optimizando los tiempos, resolviendo problemas que puedan presentarse. Es por eso por lo que la promoción del aprendizaje estratégico adaptado a unas condiciones específicas del contexto debe contemplar la creación de herramientas conceptuales, teóricas y prácticas que generen procesos mentales de autorregulación del aprendizaje, análisis reflexivo y el reconocimiento e interiorización de las diferentes opiniones y posiciones respecto a un tema, estos procesos deben gestarse de manera intencional, consciente y sensible a las variables del entorno (Rincón Infante & Ladino Calderón, 2019).

La moderna sociedad digital se caracteriza por la multiplicidad de información, la accesibilidad y la velocidad de las transformaciones. De esta manera se reconoce que el presente y futuro están inmersos en la vida digital, el aprendizaje ya no estará circunscrito a un recinto escolar, sino que cada vez será más externo y autónomo, cada uno elegirá qué, cuando y como aprender, y la institución educativa será la responsable de brindar el acceso a currículos, metodologías y didácticas diseñadas para lograrlo. La innovación pedagógica ya no da espera a las transiciones lentas a las que está acostumbrada la educación, la implementación de estrategias de enseñanza aplicadas a contextos mixtos que integren elementos reales y virtuales desde la interactividad es una necesidad de la educación de hoy, obligando a una revisión de los enfoques tradicionales y la generación de contextos de aprendizaje amplificadas y enriquecidos (García Aretio, 2019).

Lo anterior implica reflexionar acerca de la problemática de la enseñanza, las didácticas existentes y la forma de lograr una conexión significativa con el proceso, que motive al estudiante al desarrollo de las acciones de aprendizaje desde el conocimiento de sí mismo, la expresión de sus emociones y la solución de las dificultades que encuentre en el camino, pues es necesario que logre una actitud autónoma y de apropiación para que aproveche de mejor manera el proceso formativo. Es por eso que se demanda re pensar las estrategias de enseñanza que se utilizan en el aprendizaje en línea, en las modalidades virtual o distancia tradicional, incluso en el mobile learning y las demás alternativas que irán surgiendo con el pasar de los años, con el objetivo de diseñar modelos adaptados a las necesidades educativas de los estudiantes y de la modalidad misma, que partan de la variedad de aplicaciones que pueden llegar a tener estas tecnologías, pero que hasta el momento, solo ha sido traducido como la implementación de las metodologías tradicionales en un medio virtual.

En relación con lo anterior, Olmedo Moreno (2004) en su tesis doctoral denominada “Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior” presenta un acercamiento socio cultural a los procesos de aprendizaje, ofreciendo una mirada teórica de los conceptos de motivación e interés por el estudio y un recorrido por las investigaciones centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, para finalmente presentar un estudio comparativo a partir de tres indicadores: estrategias de aprendizaje, modelos de evaluación y contexto cultural; analizados desde la aplicación del Cuestionario de Procesos de Estudio” creado en 1987 por Biggs adaptado por Hernández Pina. La autora realiza un recorrido

histórico de las perspectivas del aprendizaje en las que se considera la naturaleza social de los individuos como un mediador determinante en los comportamientos y la enseñanza-aprendizaje desde la interacción comunicativa entre los docentes y los estudiantes, así mismo, desarrolla un análisis acerca de la importancia que tiene la educación superior para satisfacer las necesidades de la sociedad actual.

En el indicador correspondiente a las estrategias de aprendizaje explica la evolución y comprensión conceptual del término, incluyendo el enfoque de aprendizaje estratégico que implica componentes cognitivos y motivacionales desde diferentes niveles de procesamiento. Los resultados del estudio, interpretados desde el modelo estrategia-motivo, demostraron intención por parte de los participantes de realizar conductas de aprendizaje bajo una metodología extrínseca-mecánica en la que se da mayor valor a cumplir los requisitos del curso con un nivel mínimo de superación de la tarea, concibiéndolos como obligaciones impuestas distantes de sus intereses personales, priorizando la memorización de los temas más susceptibles a la evaluación, y enfocándose en aspectos concretos y literales de la tarea con el objetivo de disminuir el esfuerzo (Olmedo Moreno, 2004).

De acuerdo con esto, es recomendable que dentro del acto educativo mediado por las TIC, se cuente con horarios y espacios adecuados para la actividad de estudio; pues un estudiante muy cansado o que intenta repasar a última hora todos los contenidos seguramente tendrá dificultad para lograr una memorización a largo plazo, se sentirá más inseguro y perderá la confianza para presentar adecuadamente los resultados de su proceso de aprendizaje; así mismo, el espacio disponible debe contar con las características mínimas para generar cierto nivel de comodidad y concentración, estando adaptado a su estilo de aprendizaje; además el estudiante tendrá que contar con diferentes herramientas que le permitan recibir información, reflexionar sobre ella, contrastarla, apropiarla e integrarla con sus saberes previos, para a través de ello, construir su propio conocimiento acerca de la realidad estudiada, permitiéndose de esta manera obtener los mejores resultados con la menor cantidad de esfuerzo posible (Elizalde, 2017).

Por otro lado, Jiménez Hernández, Sancho Requena, & Sánchez Fuentes (2019) tras los resultados de su investigación indican que el perfil del docente en formación se ocupa desde diferentes aristas, la atención a la diversidad, la alfabetización digital, la inteligencia emocional y la capacidad de adaptación a los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos que el sistema y sus usuarios requieren. De igual manera tendrán que seguir fortaleciendo sus habilidades siguiendo la premisa del aprendizaje para la vida e incorporar constantemente nuevas prácticas en sus aulas.

A razón de esto, es importante tener en cuenta los componentes del aprendizaje estratégico que plantea Monereo (2007) a la hora de la planeación pedagógica y así apuntar a una transformación de estas prácticas: aspectos cognitivos, metacognitivos y afectivos. Los aspectos cognitivos remiten a los procesos, habilidades y estrategias que facilitan el manejo de información, tanto generales (análisis, síntesis, analogías, etc.) como específicamente disciplinarios (para el caso de la matemática, por ejemplo, se tienen los siguientes: inducción, deducción, demostración, graficación, factorización, entre otros). Los aspectos metacognitivos remiten a la capacidad que tienen los seres humanos de estar conscientes de su actividad cognitiva propia, concurrentemente con la realización de alguna tarea intelectualmente exigente,

y los aspectos afectivos se refieren a las actitudes, emociones y creencias, tanto acerca de sí mismo, como en relación con la disciplina y con las demás personas (González, 2009) citado por Rincón Infante & Ladino Calderón (2019, p.47).

Sin embargo, a pesar de la cercanía de la población a los medios tecnológicos, hoy en día es evidente la resistencia de gran parte de los padres, estudiantes y de algunos directivos a adelantar procesos mediados por este recurso, dado que aún permanece la idea de que la presencialidad facilita el proceso de aprendizaje y tiene unos criterios de calidad superiores respecto a la virtualidad. Aunque esto puede ser cierto en algunos casos, realmente se sustenta en que el fenómeno educativo aun se encuentra atrasado frente a la sacudida tecnológica y no ha logrado realizar un aprovechamiento eficiente de este medio y sus potencialidades.

La educación tiene a su disposición la inteligencia artificial, el Internet de las cosas, la realidad virtual, la realidad aumentada, las tecnologías inmersivas, los artefactos autónomos y los dispositivos inteligentes, entre otros elementos que pueden dar al estudiante una mirada más globalizadora y cercana de la realidad, ayudándole a visualizar su entorno sin limitaciones geográficas, culturales, sociales o físicas. Basta con identificar la diferencia entre la percepción del análisis de un mapa en el atlas tradicional respecto a hacer el recorrido de una ciudad en Google Maps, a través del que es posible no solo la mirada global sino la específica, llegando hasta a hacer el recorrido de las calles o la comparación del crecimiento de las ciudades en fechas específicas. Las oportunidades crecen en la medida en la que las tecnologías acercan al mundo y la innovación pedagógica está en mora de generar estrategias para aprovecharlas (García Aretio, 2019).

## *Contexto*

Los principios pedagógicos que se utilizan tradicionalmente en la educación, fundamentados en las teorías clásicas, han tratado de integrarse a las nuevas tecnologías a través de ajustes en la mediación. Sin embargo, gran parte de estos procesos no han sido exitosos debido a la falta de solidez y reflexión sobre la necesidad de lograr un punto de quiebre que permita realizar una relectura del proceso de enseñanza-aprendizaje y establecer nuevos principios y soportes teóricos consistentes con las creencias y los valores que trae la nueva realidad. No se trata de olvidar los avances que se han venido dando hasta el momento en el campo pedagógico, sino que se realicen diseños específicos para una sociedad cambiante, con comportamientos y necesidades muy diferentes a las de épocas anteriores (García Aretio, 2019).

Aún existen barreras curriculares, metodológicas, actitudinales y administrativas asociadas al sistema educativo que no apoyan el paso a una educación digital. Pero la educación tradicional debe comprometerse a dar respuesta a las diversas necesidades de aprendizaje de cada estudiante, y encontrar ventajas en el pensamiento diverso y la participación. La institución educativa ha sido llamada a reconocer la educación como derecho, trabajar constantemente por la calidad de los servicios que presta y diseñar transformaciones educativas que comprendan la diversidad educativa. Pero se encuentran adicionalmente barreras sociales que impiden el acceso al sistema educativo y al ejercicio de la educación como derecho, la exclusión social aún percibe a los individuos desde la presencia o ausencia de capacidades y limita sus posibilidades

de acceso a la educación a partir de ellas, en lugar de ofrecer espacios que faciliten la cobertura de todos los educandos en todos los niveles (Dominguez Granda & Rama, 2012).

Como aporte, la Declaración de Salamanca describe los principios de la educación inclusiva: el aprendizaje como base del desarrollo y la dignificación humana; el aprendizaje como generador de conocimientos y de la resignificación de estos y la escuela al servicio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes de calidad (Unesco, 2000). Esto implica un llamado a los Estados a adoptar políticas orientadas a reducir las brechas sociales y aumentar el acceso a la educación y la educación a distancia, por sí misma, constituye una herramienta pedagógica de inclusión social y educativa, teniendo en cuenta que rompe los límites espacio temporales y facilita la interacción con actores que de otra manera no tendrían posibilidades de acceso.

Marchesi, Blanco, & Hernández (2014) refieren que se requiere de un impulso en las políticas educativas, para que las escuelas aseguren una formación multicultural e inclusiva. Pues hablar de una escuela inclusiva constituye una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, de participación, favoreciendo el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconociendo grupos minoritarios y contribuyendo al desarrollo de sociedades más justas. Por otro lado, rescatan que las escuelas inclusivas son la mejor experiencia para todos y se constituyen en una palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios.

Dentro de los desafíos a los que se enfrenta la educación en este tiempo de cambios tecnológicos y sociales, hay dos condiciones inherentes para avanzar: por un lado el compromiso ético que oriente este proceso y lo sostenga, y por otro lado un esfuerzo compartido de la comunidad educativa.

Ahora bien, con el avance en las Tecnologías de la Información y las comunicaciones la educación a distancia ha experimentado un crecimiento en la demanda al estar en la capacidad de ofrecer una “dimensión transterritorial, trascendiendo los espacios geográficos” y llegando a otros escenarios tecnológicos (Domínguez Granda & Rama, 2012, p.35), lo que le permite legitimar su poder como herramienta de política educativa contra la inequidad social educativa. Pero para lograrlo requiere superar las limitaciones de cobertura tecnológica de las poblaciones más vulnerables; un ejemplo esto se dio a partir de la experiencia de adaptación a la nueva realidad que trajo el Covid-19, que demostró la necesidad de muchos sectores de Colombia de contar con infraestructura disponible y accesibilidad a la tecnología para garantizar la continuidad de los espacios educativos a pesar del aislamiento social.

Hoy en día existen una gran variedad de dispositivos que podrían facilitar el acceso al aprendizaje. No será extraño en el futuro próximo encontrar una mayor disponibilidad de funciones de aquellos aparatos que hoy en día tienen otros usos; un ejemplo cercano ocurre con los teléfonos móviles que inicialmente se pensaron para la comunicación interpersonal sin la limitación de estar conectados a través de cables a una central, y ahora tienen una infinidad de usos desde cámaras fotográficas de alta tecnología, consulta de información, elaboración de documentos, envío de mensajes, participación en redes sociales, entre otros, ahora se espera

que en un tiempo no mayor a 4 años el Mobile Learning sea una realidad y se convierta en herramienta básica en los procesos de aprendizaje.

Así mismo, la integración del mundo real con elementos virtuales se genera a través de la realidad aumentada (RA), que facilita la participación con el apoyo de la tecnología en escenarios interactivos, en tiempo real y registrados en 3D, que tienen el potencial de enriquecer y amplificar la lectura de la realidad, mejorando la experiencia y el acceso a contextos de otra forma difíciles de alcanzar. A partir de aplicaciones que ya se encuentran disponibles y que están basadas en el aprendizaje por descubrimiento, se abren caminos para nuevas corrientes pedagógicas como el aprendizaje basado en juegos (Serious Game y Gamificación), que motivan y generan el interés en los estudiantes porque aprovechan la conexión de estos con los videojuegos y usan a través de smartphones y tablets, frente a las que cada vez más educadores están mostrando su apoyo porque reconocen que si son diseñados eficazmente, pueden favorecer un aumento significativo de la productividad, fidelidad y creatividad de los estudiantes (Moreno Martínez, Leiva Olivencia, & Matas Terrón, 2016).

Pero además de la herramienta, se hace necesaria la formación a la población en el uso de adecuado de estos recursos tecnológicos y a los docentes en estrategias de enseñanza favorables para la mediación y el uso de las TIC. La integración de las TIC en las estrategias didácticas debe reconocerse como apoyo a la práctica pedagógica que les permite a los futuros docentes: a) acercarse, comprender, estudiar y proyectarse en el contexto de una institución educativa; b) reconocer y comprender las dinámicas institucionales; c) dimensionar su labor como generador de transformación social; d) identificar problemas, necesidades contextualizadas y que sean posibles objetos de estudio; e) establecer relaciones dialógicas con docentes de la institución educativa; f) reconocer y comprender el cómo, por qué y para qué de lo que conlleva el proceso educativo; g) reconocer, apropiarse y usar los diferentes referentes de calidad, entre otros puntos (Cuervo, González, López, Bacca, & Garzón, 2018, pág. 8).

A esto se suma que la habilidad tecnológica no es suficiente, el nativo digital debe adquirir competencias digitales para establecer a través de criterios claros y reflexivos, una adecuada selección y filtro para el procesamiento de la información, el uso ético y seguro de las tecnologías y las habilidades asociadas a la autonomía, autocontrol y auto regulación de su propio aprendizaje. La innovación educativa con criterios de integralidad, calidad e inclusión requiere contemplar nuevos espacios de aprendizaje sin restricciones de tiempo, con reconocimiento de los espacios, ritmos de aprendizaje, vida laboral, ocupaciones familiares, libertad de movimiento, nivel educativo, entre otros, y a su vez dejar de centrarse en contenidos puros para ofrecer a los estudiantes una formación equilibrada, valores y entrenamiento en estas competencias. Es por eso, que seguir generando resistencias a la democratización del acceso a una educación desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación detiene el avance y desarrollo social; en cambio, las instituciones, los administradores, padres y educadores pueden generar acciones para preparar el terreno adecuado para el futuro digital (García Aretio, 2019).

Es por eso que de acuerdo con García Aertio (2017), la educación digital bajo estos presupuestos está llamada a reunir una serie de características que le permitan ofrecer estas condiciones. Entre ellas se encuentran:

- Apertura, en el sentido de ofrecer una amplia oferta de servicios destinados al aprendizaje aprovechando la eliminación de barreras de tiempo y espacio que ofrecen las tecnologías;
- Flexibilidad, hoy en día es clara la necesidad de identificar diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, esta educación facilita el acceso a metodologías flexibles en las que el estudiante puede decidir acerca de sus tiempos y el nivel que desea alcanzar a través de múltiples alternativas de formación;
- Eficacia, el estudiante está llamado a ejercer su metacognición y “aprender a aprender” haciendo el mejor uso de sus recursos y tiempos con el mayor nivel de éxito respecto al esfuerzo realizado;
- Inclusión, las tecnologías ofrecen nuevas formas de presentación de información desde diferentes vías sensoriales, lo que propicia espacios de aprendizaje diseñados para todos y facilita una educación inclusiva real que elimine las barreras existentes en la educación tradicional;
- Economía, la educación digital reduce la necesidad de espacios físicos y amplía las posibilidades de acceso libre a la información, reduce tiempos y puede abarcar más usuarios con una única plataforma;
- Motivación y aprendizaje activo, las posibilidades de interactividad y cercanía con las realidades y contextos del mundo de hoy logran un aprendizaje más significativo, aumenta la participación del estudiante en su propio aprendizaje y le permite centrar su proceso en sus intereses particulares;
- Formación permanente, la actualización es uno de los requisitos fundamentales en la educación actual, las TIC facilitan el acceso a una gran variedad de oferta para todas las necesidades;
- Socialización, bien manejada, la tecnología apoya la generación de redes con miembros de cualquier parte del mundo lo que amplía las posibilidades de reconocimiento del otro desde culturas e ideas diferentes;
- Gestión de la información, el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades de síntesis y evaluación de la información disponible son indispensables para que el nativo digital logre procesos de aprendizaje real;
- Inmediatez y ubicuidad, ya no es necesario esperar meses para obtener acceso a los últimos avances en un tema al otro lado del mundo, en cuestión de segundos la sociedad vive los cambios, puede conocer los últimos resultados en cualquier área o comunicarse con expertos internacionales con mucha facilidad.

## *Proyecto*

### *Descripción*

Este documento se sustenta en el proyecto de investigación docente “Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en las licenciaturas en educación especial y educación infantil: modalidad distancia tradicional” (2019) a través del cual se realizó una identificación

de las estrategias empeladas por docentes y estudiantes y de los factores asociados en los procesos de enseñanza aprendizaje en una institución de educación superior en la modalidad distancia tradicional; contribuyendo de esta manera al desarrollo de herramientas y estrategias innovadoras orientadas al currículo que permitan optimizar los esfuerzos para el aprendizaje, mejorar el desempeño académico y favorecer la calidad educativa, teniendo en cuenta una perspectiva integral del proceso de formación.

Para ello, en términos metodológicos se propuso una investigación de enfoque mixto, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias y lograr mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio; con un diseño anidado concurrente cuya intención es responder a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario y agrupar de manera paralela datos cuantitativos y cualitativos de investigación, en este caso, el método central que tuvo mayor prioridad fue el cuantitativo y dentro de este, es anidado el cualitativo.

En este sentido dentro de la investigación se realizaron dos procesos a la vez, para los resultados cuantitativos se aplicaron dos cuestionarios adaptados, uno a docentes y otro a estudiantes, y para la recolección de datos cualitativos se ejecutaron cuatro grupos focales. Los cuestionarios para docentes y estudiantes fueron adaptados de la prueba ACRA de Román Sánchez y Gallego Rico (2008), que se conforman a través de escalas de evaluación de Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo, resultado de una exhaustiva recopilación teórica contrastada con instrumentos análogos de evaluación, valoración de expertos y aplicación de pruebas piloto.

Desde este marco, se definen las estrategias de adquisición como un proceso crucial para el aprendizaje puesto que se encarga de filtrar la entrada de información que posteriormente procesaremos (Tejedor, González, & García, 2008), las estrategias de codificación como los procedimientos utilizados para conectar los conocimientos previos integrándolos en estructuras de significado más amplias, las estrategias de recuperación son apoyo fundamental para optimizar los procesos atencionales y de repetición y las estrategias de apoyo son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan o entorpecen el funcionamiento de las otras estrategias (Pizano Chavez, 2014).

La prueba ACRA, puede ser aplicada de manera individual o colectiva, se encuentra baremada y validada en el idioma y busca evaluar el uso que regularmente hacen los estudiantes de siete estrategias de información, de trece estrategias de codificación de información y de nueve estrategias de apoyo al procesamiento y pueden ser aplicadas como caracterización inicial, de seguimiento o evaluación final en el proceso de enseñanza aprendizaje (Román Sánchez & Gallego Rico, 2008).

De acuerdo con este marco referencial, los cuestionarios adaptados evaluaban las escalas de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información en una escala tipo Likert para determinar los rangos de puntuación asignado, distribuidos así: nunca: 1, algunas veces:

2, casi siempre: 3, siempre: 4. El cuestionario para estudiantes estuvo compuesto por 57 ítems que medían las estrategias de aprendizaje que utilizan durante sus actividades académicas y el de docentes fue un cuestionario compuesto de 32 ítems para medir las estrategias de enseñanza empleadas en tres momentos diferentes del proceso formativo: durante la tutoría, en el encuentro sincrónico y en el encuentro asincrónico.

Por otro lado, se realizaron cuatro grupos focales, dos grupos focales para estudiantes y dos grupos focales para docentes, con un mínimo de 5 participantes cada uno, instrumentos que fueron validados por cuatro pares expertos en la temática con experiencia metodológica en investigación y en modalidades de enseñanza aprendizaje innovadoras y con apoyo de las TIC. Con esta técnica, se esperaba determinar las características y los factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje utilizados en la modalidad distancia tradicional.

Para el desarrollo de la investigación se hizo un muestreo intencional por conveniencia que toma en cuenta los datos de todos los estudiantes y docentes asistentes en el momento de la aplicación que cumplieran con los criterios que a continuación se mencionan y que accedieran a participar en la aplicación de las pruebas con consentimiento (Rincón Infante & Ladino Calderón, Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en las licenciaturas en educación especial y educación infantil: modalidad distancia tradicional, 2019).

### *Criterios de inclusión*

1. Estudiantes que se encontraran cursando en modalidad distancia tradicional de las licenciaturas.
2. Docentes activos de la modalidad distancia tradicional de las licenciaturas.

### *Criterios de exclusión*

A fin de buscar que los participantes contaran con información suficiente para el diligenciamiento del cuestionario, se tuvieron los siguientes criterios de exclusión:

1. Estudiantes menores de 18 años de edad.
2. Estudiantes de recién ingreso o primer semestre de la modalidad distancia tradicional en cualquiera de las licenciaturas.
3. Estudiantes homologantes de otros centros educativos que lleven cursado menos de 10 créditos de la modalidad distancia tradicional en la institución participante.
4. Estudiantes reportados ante la institución, con discapacidad o dificultades del aprendizaje.
5. Docentes con menos de un año de experiencia en acompañamiento tutorial en la modalidad distancia tradicional en cualquier institución de educación superior.

## Implementación

La ejecución del proyecto tuvo tres momentos: creación y validación de instrumentos, aplicación de instrumentos de orden cuantitativo y aplicación de técnicas cualitativas.

Para el primer momento, tal y como se ha mencionado se realizó la adaptación de dos cuestionarios, tomando como referencia la escala ACRA (Román Sánchez & Gallego Rico, 2008), los cuales se validan a través de una prueba piloto tanto a docentes como estudiantes, para estimar la validez y fiabilidad por medios estadísticos. De acuerdo con Corbetta (2007) se asocia la fiabilidad al error 'aleatorio' y la validez al error 'sistemático', haciendo que la fiabilidad se pueda verificar de una manera más sencilla ya que el error aleatorio puede identificarse a través de repeticiones en el mismo sujeto, mientras que el error sistemático se presenta permanentemente en cada observación haciendo que no se pueda tener un acercamiento efectivo a la propiedad estudiada. En este sentido, el resultado de la prueba piloto fue un análisis de fiabilidad usando el Alfa de Cronbach a los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes.

Con respecto al segundo momento, se realizó la aplicación de los cuestionarios a docentes y estudiantes, con previo consentimiento. Con los docentes, en convocatoria de reunión de facultad, se realiza aplicación del cuestionario y con el grupo de estudiantes se diligencian durante algunas clases presenciales con apoyo directo del tutor, es importante señalar que el cuestionario de estudiantes contó inicialmente con una encuesta sociodemográfica con el fin de evidenciar las características y recursos de su contexto.

Finalmente, con el objetivo de cotejar los resultados obtenidos en los cuestionarios y ampliar la información recogida, se desarrollaron los grupos focales. Para su respectivo análisis se hizo uso de la técnica de análisis de contenido, que de acuerdo con Tinto Arandes (2013) permite la utilización de material no estructurado y parte de dicha información para posteriormente codificarla por medio de unidades de análisis que son generadas por el investigador.

De esta manera las categorías de contenido a analizar de acuerdo con el objetivo de la investigación y la fundamentación teórica fueron:

- a. Estrategias de adquisición.
- b. Estrategias de codificación.
- c. Estrategias de apoyo
- d. Estrategias de recuperación.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de cotejo de la información derivada de los datos cuantitativos con los datos de orden cualitativo. Es justo recordar que la importancia de la presente investigación residió en la revisión, análisis, reflexión y contrastación de los instrumentos aplicados para la recolección de la información y que se establecieron cuatro

categorías de análisis para los dos grupos poblacionales: estrategias de adquisición, estrategias de codificación, estrategias de apoyo, estrategias de recuperación. Sin embargo, tras el análisis, se constituyeron algunos factores asociados al proceso formativo importantes para transformar las prácticas educativas y así alcanzar una educación de calidad.

Con respecto al grupo de estudiantes se encontró que, de manera autónoma para su proceso de adquisición de información nueva, hacen uso de la búsqueda y rastreo en la red de videos, documentos, recursos en la web en general y bases de datos académicas, de igual manera, implementan el epigrafiado como estrategia de señalización y recordación de ideas o conceptos relevantes y encuentran el repaso reiterado y el repaso en voz alta como estrategias de memorización para favorecer los aprendizajes; generalmente, usan los mapas mentales y organizadores gráficos para relaciones intra-contenidos, y así maximizar los tiempos y los procesos de evaluación y aprendizaje, teniendo en cuenta que se enfrentan con contra jornadas laborales y situaciones específicas de conectividad y accesibilidad.

De esta manera hacen uso de una gran variedad de acciones que ayudan a potenciar su rendimiento frente al afianzamiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de información, acciones que fortalecen principalmente las competencias blandas, estrategias de autorregulación y los hábitos de estudio. Frente a los hábitos de estudio se encuentran acciones de planificación y contra distractores, la primera de estas estrategias hace referencia a la organización, el uso de planificadores y cronogramas, y en cuanto a los contra distractores referencian los espacios y condiciones físicas para disponerse frente al estudio.

En lo que tiene que ver con el fortalecimiento de competencias blandas, la acción de mayor uso referenciada es la interacción social, el poder conversar con el otro como estrategia para afianzar los conocimientos previamente adquiridos y fortalecer los nuevos; por otro lado, resaltan la importancia de la contextualización de los aprendizajes con su realidad inmediata laboral y estudiantil. Desde las estrategias de autorregulación, se evidencian la autonomía, la auto instrucción y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas como estrategias de aprendizaje efectivas que fortalecen la metacognición y el seguimiento consiente individual que realiza cada estudiante al empoderarse de su proceso de aprendizaje.

En relación con los resultados obtenidos con los docentes, se encontró que es necesario ludificar y gamificar los encuentros en las aulas de clase, recordando que las TIC son solo el medio, pero que son herramientas que nos permiten desarrollar aprendizajes significativos; de igual manera recalcar la importancia del reconocimiento de los saberes previos y el establecimiento de relaciones con los nuevos aprendizajes. Así mismo implementar nuevos procesos de evaluación, que reconozcan las habilidades adquiridas dentro del proceso formativo y fortalezcan las competencias blandas y la autonomía estudiantil.

El docente refiere la importancia de generar comunidad académica para la actualización y capacitación constante, formación que le permita responder a los nuevos retos educativos, estableciendo un contexto estratégico, y así ser parte de la formación de licenciados competentes. En este mismo sentido, la organización y planeación curricular debe responder a las diversas formas de aprender de los estudiantes y guardar unos criterios mínimos dentro de su estructuración.

## Conclusiones

La modalidad a distancia en la educación superior emerge como una posibilidad frente a la desigualdad de oportunidades, superando los problemas en accesibilidad y cobertura, llevando al abandono de las modalidades universitarias tradicionales. Sin embargo, es importante reconocer aquellos factores asociados que permiten transformar las prácticas educativas para alcanzar una educación de calidad.

Entrar en conciencia de que la escuela en su totalidad debe reformarse, es una de esas primeras apuestas; pues no podemos obviar que el tipo de estudiantes y docentes a los que se enfrenta hoy la educación no son los mismos de veinte o treinta años atrás, por lo tanto, si se quiere una educación eficiente, de calidad y accesible no podemos ignorar las características del estudiante, puesto que, de acuerdo a sus intereses y particularidades es que los docentes deben preparar sus metodologías y didácticas, de lo contrario, la relación enseñanza aprendizaje sería poca o nula.

Por un lado, estas nuevas dinámicas, exigen del estudiante un rol diferente, el estudiante debe estar en constante preparación donde su papel es ser un agente activo en la construcción de su conocimiento, un ser más autónomo, habilidad que emerge mediante la mediación tutor-aprendiz y de una tecnología adecuada; por lo tanto las instituciones educativas deben preocuparse por ofrecer herramientas que faciliten su mediación y adaptación a unos procesos de aprendizaje en los que constantemente deberán tomar decisiones, ofrecer respuestas inmediatas, discriminar la mejor información, organizar sus propios procesos y construir de manera autónoma su conocimiento. Leño & Jaramillo (2018, p. 22) refieren que estos nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitan a los alumnos aprender en forma independiente; pero, por medio de la mediación tecnológica, potencian las características requeridas para el proceso de aprendizaje colaborativo.

Estas apuestas, indican que el papel del docente cambia, no se invisibiliza como quizás se creería, al contrario, se potencia al ser el orientador de nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, mediados por las TIC, se convierte en un facilitador del proceso de enseñanza, orientador, diseñador, asesor, organizador. Barragán (2009) citado por Mena-Young (2018, p. 118) afirma que el profesor no ha de limitarse a enseñar contenidos o ayudar a aprender contenidos, sino que ha de enseñar al estudiante a pensar y a mejorar con constancia su pensamiento (p.7). Así, la mediación pedagógica no es solamente colocar el conocimiento al alcance del estudiante, implica guiarle para que pueda asimilarlo y hacer uso de él en su beneficio, abriendo espacios para que pueda incluirle su visión y construir algo nuevo.

Las TIC propician nuevas formas de aprender que, por supuesto, no sustituyen a las tradicionales, lo que hacen es ampliar y enriquecer las posibilidades de educación (Ferreiro, 2006), pero tienen el potencial de ampliar las posibilidades de interacción social, individualización y optimización de recursos, siempre y cuando se cuente con la preparación suficiente para establecer un justo equilibrio entre la realidad física y la virtual, se empleen adecuadamente los recursos tecnológicos y se ofrezcan procesos de enseñanza suficientemente motivadores y con calidad.

En este sentido, es imprescindible tener en cuenta que dentro de este proceso también se deben realizar modificaciones curriculares, que de acuerdo con Larraz-Rada, (2013) estas no pueden ser vistas meramente desde lo instrumental, limitándose a la capacitación en el uso determinadas tecnologías; es decir, dichas modificaciones no pueden quedarse simplemente en el desarrollo de la alfabetización digital, sino deben trascender a la universalización del aprendizaje.

Es así como el siglo XXI invita a la generación de modelos de aprendizaje abierto, activo, interactivo, en comunidad, social y colaborativo, para un pensamiento crítico con aprendizaje flexible, innovador, creativo, conectado, personalizado, multidisciplinar, motivador, que incentive el aprender a aprender; aprendizaje a través de canales y soportes diferenciados, enfocado a la resolución de problemas complejos, al descubrimiento, a la argumentación y el debate en entorno colaborativo y soportado siempre en contenidos potentes; aprendizaje permanente, que permita una readaptación continua y para una cultura digital. En fin, aprendizaje que potencie la inteligencia emocional y los valores que puedan guiar la acción y miren hacia una sociedad más justa y equitativa (Moreno Martínez, Leiva Olivencia, & Matas Terrón, 2016).

La mera dotación de equipos tecnológicos en los centros educativos no implica una innovación pedagógica en sí misma, por lo que es necesaria la participación del docente con una planificación de clase apropiada, sólida y específica a las necesidades de los estudiantes, además con un aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles y una evaluación centrada en los procesos y avances individuales.

Las políticas públicas también deben tener como misión ampliar las posibilidades de acceso a una educación para todos, orientar la introducción de las tecnologías a la educación tanto pública como privada, establecer criterios para lograr la equidad y calidad en la educación, potencializar la formación y capacitación docente y ofrecer alternativas de evaluación de la nueva oferta educativa con criterios mínimos de reconocimiento de la variabilidad que implica la educación digital.

Hoy en día se encuentran un sin número de posibilidades aún poco exploradas en beneficio de los procesos educativos, incluso útiles en la presencialidad; las clases invertidas, la creación de comunidades de aprendizaje, el aprendizaje situado, la realidad aumentada, el aprendizaje asincrónico, la gamificación, el mobile learning y la educación a distancia y virtual y con ellas las redes sociales; solo son algunos ejemplos de las posibilidades infinitas que trae la nueva educación. Las redes sociales favorecen el aprendizaje autónomo, además del colectivo, rompiendo diversas barreras de espacio y tiempo a través de varias personas ubicadas en diferentes partes del municipio, del estado, del país y del mundo; que indiscutiblemente van enriqueciendo sus prácticas y reflexiones docentes (Contreras Durán, Contreras Omaña, Perafán Baños, & Vargas de la Torre, 2015).

## *Discusión*

Podemos dilucidar que uno de los tantos retos a los que se enfrenta la escuela de hoy está centralizado justamente en la atención a la diversidad de aprendizaje, sin importar condición,

estratificación o caracterización sociocultural, lo verdaderamente importante es que el acto educativo responda a los diferentes estilos, ritmos y talentos que se pueden encontrar en el aula presencial, o en este caso virtual. La diversidad humana no es tan sólo orgánica o biológica sino también bioquímica, psicológica, genotípica, fenotípica, social, cultural. “El término diversidad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias” (Ainscow, 2001).

De acuerdo con lo expuesto, se puede sintetizar que los retos de la educación del siglo XXI demanda miradas integrales que manen desde diferentes aristas: fortalecimiento de las metodologías a distancia, formación permanente al docente y al estudiante en TIC, una organización y estructuración curricular transversal e implementación de nuevas estrategias de formación.

Las metodologías a distancia, hoy digitales, continuarán tomando terreno a los formatos educativos que durante siglos han configurado nuestros sistemas de formación. El aprendizaje social a través de la red se está convirtiendo hoy en un campo de estudio muy complejo, debido fundamentalmente a los grandes avances tecnológicos y a la permanente demanda de formación por parte de la población, ello requiere de estudios y análisis serios que puedan propiciar formas de avanzar y mejorar la calidad de estas actividades de formación; en este sentido, el docente bien preparado para estos nuevos tiempos va a ser imprescindible dentro de los sistemas educativos.

Si las tecnologías no se introducen al espacio educativo, los estudiantes cada vez estarán más desmotivados y centrarán mucho más en sus intereses particulares fuera del aula. El docente que propicia la capacidad crítica y la toma de decisiones para un uso racional de los dispositivos tecnológicos tendrá mayores posibilidades de control del acceso y fomentará capacidades que los estudiantes necesitarán para sus procesos de aprendizaje futuros (García Aretio, 2019).

Para dar respuesta eficaz a las nuevas demandas, exigencias y desafíos que plantea la era digital, es una prioridad en el terreno educativo que nuestro profesorado esté formado en el uso de las TIC. Los docentes deben estar capacitados para seleccionar, reutilizar, diseñar recursos multimedia aprovechando las posibilidades que les ofrecen las plataformas de Android e iOS de dispositivos como smartphone, phablet y tablets. Aunque lo más importante acerca de las características de estas herramientas y las propuestas de actividades que podemos plantear en el aula haciendo uso de esta tecnología, es el carácter global del aprendizaje que genera en un espacio mixto en el que se mezclan la virtualidad y la realidad, así como la idea de obtener una interactividad significativa y amplificada.

*Al tratarse de actividades más interactivas, flexibles, dinámicas, versátiles y en las que el discente puede experimentar y manipular diversas situaciones. Pero para que su implementación tenga un sentido pedagógico, debemos plantearnos como objetivo primordial comprender este proceso innovador a través de la incorporación de nuevas tendencias y tecnologías emergentes en el campo educativo teniendo en cuenta que*

*una correcta incorporación e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, no es concebida como la mera dotación de equipamiento tecnológico a los centros educativos, sino como una verdadera innovación pedagógica que ofrezca nuevas posibilidades metodológicas que faciliten la tarea de los agentes que intervienen en el proceso educativo (Moreno Martínez, Leiva Olivencia, & Matas Terrón, 2016, p. 12).*

Adoptar decisiones y estrategias rápidas fundadas en análisis objetivos, supone un apoyo sustancial a docentes que no tienen por qué estar preparados pedagógicamente para implementar determinadas teorías o modelos para la mejora de los resultados académicos de sus estudiantes. La profusión de herramientas o aplicaciones móviles hacen que resulte extraño que no exista una aplicación para cada necesidad de aprendizaje, el acceso a las fuentes del conocimiento, el aprendizaje, es posible en cualquier momento y desde cualquier lugar e, incluso, en movimiento (García Aretio, 2017).

Las TIC no sólo han significado el tránsito de un tipo de sociedad a otro, también implica ser conscientes de que los modelos y paradigmas tradicionales de la educación ya no se ajustan a las necesidades del siglo XXI y que las instituciones educativas y los docentes están obligados a transformar sus prácticas educativas, en los años transcurridos en el presente siglo, el cambio tecnológico digital, ha demostrado su enorme capacidad de transformación de la realidad y su dependencia de una educación que incorpore las TIC como herramientas fundamentales de adaptación y preparación para existir (Cuervo, González, Lopéz, Bacca, & Garzón, 2018).

Por otro lado la posibilidad de organizar el trabajo en forma transversal, que de acuerdo con Corbetta, Sessano, & Krasnanski (2012) es lo que equivale a hablar de y para practicar desde la interdisciplina, desde una transversalidad colaborativa entendida como conocimiento transversal; sugiere la unificación de las TIC en educación a distancia como un componente común para el diseño curricular de diferentes asignaturas de la malla curricular, esto es, en el caso de las licenciaturas, aprender sobre pedagogía y sobre las didácticas específicas a enseñar con el apoyo indeleble de la tecnología. Es así como es beneficioso tener en cuenta que no se trata de convertir a las TIC en el eje del desarrollo de otras asignaturas, sino en herramientas utilizadas por los docentes, para que los estudiantes aprendan a utilizarlas a partir del ejemplo, es decir, a través de su uso transversal (Ortiz-Colón, Almazán Moreno, Peñaherrera León, & Cachón-Zagalaz, 2014). De esta manera, los componentes del plan de estudios, desde su diseño se beneficiarán del trabajo con dichas herramientas. La integración transversal no se puede dejar al azar, esta debe ser orientada desde los modelos pedagógico y educativo de la institución, organizada desde el área académica y planificada con el fin de evidenciar la forma en que se desarrollarán las competencias TIC y a su vez las competencias de los saberes específicos propios de cada asignatura, pues de lo contrario, se corre el riesgo que cada docente lo haga desde su saber propio y desde su intuición pedagógica obstaculizando los resultados esperados.

Llorete Cejudo (2008) refiere que la formación del profesorado para su adecuada capacitación en TICs debe estar enfocada en algunas dimensiones: instrumental, semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, seleccionadora/evaluatora, crítica, organizativa, actitudinal, investigadora. También resalta la importancia de ser formados para que tengan una actitud y aptitud intercultural, aspectos muy significativos con las tecnologías

actuales que llegan a romper la simultaneidad del espacio y el tiempo, aunque no desaparecen – sobre todo el espacio donde emisor y receptor pueden estar situados en espacios distintos, en los cuales se den modelos culturales diferentes (p. 124).

La creación de asignaturas específicas en TIC, el apoyo en proyectos extracurriculares son otros elementos que permean esta transversalidad y no permiten que desde la modalidad se genere una ruptura en la formación. Para este propósito es conveniente de acuerdo con Roselló planear y proponer experiencias significativas adicionales como lo son las prácticas profesionales, proyectos Inter facultades, participación en eventos académicos, seminarios, webinar, semilleros de investigación, redes académicas.

Desde el análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje y el uso de destrezas específicas para la modalidad, se encuentra que existe la posibilidad de implementar algunas estrategias curriculares. La estrategia curricular constituye un abordaje pedagógico del proceso docente que se realiza con el propósito de lograr objetivos generales relacionados con determinados conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional. Las estrategias curriculares de una carrera constituyen una forma particular de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una direccionalidad altamente coordinada que responda al perfil de salida de la profesión en la que se imbrican de manera creciente los contenidos y los diversos métodos teóricos y prácticos de las unidades curriculares del plan de estudio que intervengan en ella.

Lo expresado anteriormente tendrá una influencia valiosa en el proceso formativo solo si se toman en cuenta desde el diseño del plan de estudios hasta la concreción del trabajo cotidiano en el aula o en las actividades prácticas que se realicen en los escenarios docentes reales, para el desarrollo de las estrategias curriculares se requiere de un enfoque interdisciplinario o transdisciplinario, mediante acciones concretas y escalonadas por años a lo largo de la carrera, en cuya coordinación horizontal y vertical intervienen la Unidad Curricular Coordinadora y las Participantes.

El trabajo educativo, pedagógico, didáctico, metodológico, tecnológico e investigativo es necesario para la formación de los profesionales en cualquier parte del mundo y en nuestro país favorece a la formación de una personalidad integral, con elementos éticos, políticos, culturales y crítico reflexivo.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. RIPEI.
- Barragán, A. (2009). *Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara*. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*.
- Beltrán, J., & Pérez Sánchez, L. (2014). *Estrategias de Aprendizaje: Función y Diagnóstico en el aprendizaje adolscente*. *Orientación Educativa*, 34-38.
- Candray, Z., & Martínez, Y. (2012). *Hábitos de estudio*. *Anuario de investigación*, 2(1), 11-19.

- CAST (Center for Applied Special Technology). (2013). *Pautas sobre el diseño Universal para el aprendizaje. Traducción al español version 2.0. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Madrid. Obtenido de [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_v2.0-full\\_espanol.docx](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx)
- Castro, C. (2015). *Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje.* *Rev. Fundac. Juan Jose Carraro*, 14(29), 20-25.
- Contreras Durán, B., Contreras Omaña, E., Perafán Baños, W., & Vargas de la Torre, S. (diciembre de 2015). *El impacto de las redes sociales en el aprendizaje de los futuros docentes.* Ponencia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de la investigación social*. España: Mc Graw Hill.
- Corbetta, S., Sessano, P., & Krasnanski, M. (2012). EDUCACIÓN AMBIENTAL (EA), FORMACION DOCENTE Y TIC'S, EL DESAFÍO COMPLEJO DE UNA TRIPLE ARTICULACIÓN. HACIA LA DEFINICIÓN DE UN ESPACIO TRANSVERSAL. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 267-290.
- Cuervo, L., González, C., Lopéz, I., Bacca, J., & Garzón, K. (2018). *Sociedad del conocimiento, revolución educativa y transformaciones de los paradigmas del modelo educativo.* *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 108-124. doi:<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020308>
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (30 de Diciembre de 2014). *Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad.* *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. Recuperado el Octubre de 24 de 2018, de <http://www.elsevier.es/index.php?p=revista&pRevista=pdf-simple&pii=S0210277315000025&r=389>
- Dominguez Granda, J., & Rama, C. (2012). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia.* *Chimote (Perú): Universidad Católica de los Ángeles.*
- Elizalde, A. (2017). *Hábitos de estudio.* *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-20.
- Ferreiro, R. (2006). *El reto de la educación del siglo XXI: la generación N.* *Nueva época*, 6(5), 72-85.
- García Aretio, L. (2017). *Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil.* *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 09-25.
- García Aretio, L. (2019). *Necesidad de una educación digital en un mundo digital.* *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 09-22. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Aretio, L., Ruíz-Corbella, M., & Domínguez-Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual.* Barcelona (es): Ariel. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo\\_Garcia-Aretio2/publication/235794287\\_De\\_la\\_educacion\\_a\\_distancia\\_a\\_la\\_educacion\\_virtual/links/0f3175331b5c898fdb000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo_Garcia-Aretio2/publication/235794287_De_la_educacion_a_distancia_a_la_educacion_virtual/links/0f3175331b5c898fdb000000.pdf)
- González Galán, J., Reyes Sandoval, G., & Gordillo Herrera, V. (2019). *Redes sociales: Reto en la formación docente.* *CONISEN*, 1-19.
- González, F. E. (2009). *Metacognición y aprendizaje estratégico.* *Integra Educativa*, 11(2), 127-136. Obtenido de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación (Vol. 6 Ed).* México, México, D.F: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición*. México, México, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jiménez Hernández, D., Sancho Requena, P., & Sánchez Fuentes, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EES. (U. d. Rioja, Ed.) *Contexto Educativos*, 23, 125-139. doi:<https://doi.org/10.18172/con.3471>
- Larraz-Rada, V. (2013). *tesis doctoral. La competència digital a la Universitat*.
- Leaño, A., & Jaramillo, D. (2018). La autonomía del aprendizaje: el caso del programa Tecnología Empresarial en el municipio de San Alberto, Cesar. *Revista Docencia Universitaria*, 19-29.
- Llorente Cejudo, M. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Revista de Medios y Educación*, 33, 121-130.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. MAPFRE. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>
- Martin, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*(51), 67-85.
- Mejía, J., & López, D. (2016). Modelo de Calidad de E-learning para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 9(2), 59-72.
- Mena-Young, M. (2018). Retos docentes en ambientes virtuales: del modelo a distancia al entorno virtual en un posgrado en Comunicación. *COMMUNICATION PAPERS –MEDIA LITERACY & GENDER STUDIES*, 107-122.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *Estudio: Modelos virtuales en las IES Colombianas*. Bogotá (co).
- Monereo, C. (2007). El aprendizaje estratégico. *Preguntas con respuesta. Perspectiva escolar*, 2-10.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona(es): EDITORIAL GRAÓ.
- Montoya, J., Hernández, C., García, D., & Ramírez, M. (2018). Mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de investigadores del currículo: Un estudio de caso. En H. Monarca, & M. Prieto, *Calidad de la Educación en Iberoamérica* (págs. 94-122). Dykinson.
- Moreno Martínez, N., Leiva Olivencia, J., & Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 16-34.
- Nambisan, S., & Sawhney, M. (2007). *The Global Brain: Your roadmap for innovating faster*. Philladelphia, Pensilvania: Wharton School.
- Olmedo Moreno, E. (2004). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. (Tesis doctoral). *Estrategias de aprendizaje y modelos de enseñanza en educación superior*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

- Ortiz-Colón, A., Almazán Moreno, L., Peñaherrera León, M., & Cachón-Zagalaz, J. (2014). *Formación en tic de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén*. *Revista de Medios y Educación*, 127-142.
- Pastor, C. (2018). *Diseño Universal para el aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes*. *Padres y Maestros*(374). doi:pym.i374.y2018.003
- Pizano Chavez, G. (2014). *Las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el rendimiento académico de los alumnos*. *Revista de Investigación Educativa*, 27-30.
- Reyes Roa , M. L. (2017). *Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* , 16(32), 67-82.
- Rincón Infante, S. M. (2020). *Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior*. *Horizontes pedagógicos*, 22(1), 1-12. Obtenido de <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1772>
- Rincón Infante, S. M., & Ladino Calderón, F. (2019). *Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en las licenciaturas en educación especial y educación infantil: modalidad distancia tradicional*. *Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá*.
- Román Sánchez, J. M., & Gallego Rico, J. G. (2008). *Escalas de estrategias*. ACRA. Manual 4a edición. (T. E. S.A, Ed.) Madrid. Obtenido de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA\\_extracto\\_web.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf)
- Roselló, R. A. (2014). *El papel dinamizador de las TIC en el aprendizaje extracurricular: formación específica e innovación educativa*. *Historia y Comunicación Social*, 27-36.
- Ruiz, J., Martínez, M., & Sánchez, M. (2016). *El impacto de las TICs en la calidad de la educación superior*. *Revista de Investigación en Ciencias Contables y Administrativas*, 1(1), 28-44.
- Salguero, F. L., & Ruiz Peña, F. J. (2015). *The ICT Coordination and Teacher Education as Drivers of Educational Reform in the School*. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 33(2), 105-121.
- Soler Costa, R. (2007). *Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 183-196.
- Sucerquia Vega, E. A., Londoño Cano, R. A., Jaramillo López, C., & de Carvalho Borba, M. (2016). *La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas*. *Revista Vitual Universidad Católica del Norte*, 33-55.
- Tejedor, F. J., González, G., & García, M. D. (2008). *Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 123-132. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80500110.pdf>
- Tinto Arandes, J. A. (2013). *El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen*. *Provincia*, 135-173. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55530465007>
- Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la educación*. Recuperado el 20 de Octubre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Francy Milena **Ladino**

[francy.ladino@ibero.edu.co](mailto:francy.ladino@ibero.edu.co)

Sandra Milena **Rincón**

[sandra.rincon@ibero.edu.co](mailto:sandra.rincon@ibero.edu.co)



## Capítulo 5

# El contexto y su injerencia en el desarrollo de los problemas de lenguaje

La detección oportuna previene necesidades  
educativas especiales

---

Ángela María **Polanco Barreto**  
Ulises **Delgado Sánchez**  
Orlando **Garay Quevedo**

### Resumen

*Los problemas de lenguaje infantil con frecuencia son detectados en el contexto escolar, ya que de no hacerlo pueden originar repercusiones negativas en el logro académico, y en el desarrollo social y afectivo del niño. Esta investigación, procura aportar evidencia sobre la importancia de la detección oportuna de los trastornos de lenguaje, en niños y niñas colombianos y mexicanos de educación preescolar y primaria, mediante el empleo del “Tamiz de Problemas de Lenguaje” (TPL). Se contó con una muestra de 129 niñas y niños colombianos caracterizados por ser de bajos recursos de zona urbana y 49 niñas y niños mexicanos caracterizados por ser de bajos recursos de zona rural. Se encontró que los participantes colombianos tuvieron un índice menor de problemas de lenguaje detectados con respecto a los niños mexicanos, resultados en los que destaca la influencia del contexto urbano o rural sobre la incidencia y tipo de problemas.*

**Palabras clave:** Desarrollo del lenguaje, influencia, contexto cultural.

## **Abstract**

*Children's language problems are frequently detected in the school context, since failure to do so can have negative repercussions on academic achievement, and on the child's social and affective development. This research seeks to provide evidence on the importance of early detection of language disorders in Colombian and Mexican children in preschool and primary education, using the "Language Problems Screen" (TPL). There was a sample of 129 Colombian girls and boys characterized for being low-income in urban areas and 49 Mexican girls and boys characterized for being low-income in rural areas. It was found that the Colombian participants had a lower rate of detected language problems with respect to Mexican children, results in which the influence of the urban or rural context on the incidence and type of problems to intervene stands out.*

**Keywords:** language development, influence, cultural connection

El lenguaje ha sido estudiado a lo largo de la historia de la humanidad, desde distintas disciplinas y posturas teóricas. En este recorrido por las diferentes concepciones del mismo, se ha definido como el resultado de una actividad nerviosa compleja que favorece la comunicación interindividual de estados psíquicos a través del empleo de signos multimodales de acuerdo a una convención propia de una comunidad (Moreno, 2013). Adicionalmente, cualquier cultura posee las condiciones biológicas para su adquisición, a no ser que se presenten alteraciones orgánicas como inconveniente prenatales y perinatales (Moriano, Colomer, Sanjuán, y Carot, 2017) , o bebés prematuros, en los cuales aumentan las posibilidades de una alteración en el desarrollo del lenguaje (De Schuymer, De Groote, Beyers, Striano, & Herbert, 2011). Por otro lado, también Barragan y Lozano (2011) lo definen como "un sistema de símbolos aprendidos que contienen un significado social y dan la habilidad a un individuo de clasificar experiencias" (p. 227).

Añaden que la adquisición del lenguaje puede establecerse desde el comienzo de vida de un individuo, en donde influyen aspectos como la predisposición genética, el contexto y la sinergia entre la biología y el medio ambiente. El lenguaje es tan complejo que no solo permite la transmisión de símbolos, es el medio por el cual transita los legados sociales y culturales. Es un determinante para la supervivencia, de hecho, su proceso evolutivo surge del mismo (Baranoha, 2019).

Por otro lado, el grupo de los trastornos de lenguaje oral se está constituyendo de alta prevalencia dentro de la población infantil. Este grupo de trastornos se caracteriza por ser heterogéneo pues incluye desde simples problemas de articulación de un fonema (dislalias) hasta trastornos graves de comunicación que en el caso de la población infantil son denominadas disartrias (Conde, Conde, & Albistegui, 2009). Las alteraciones en el lenguaje pueden estar asociadas a diferentes problemas neuropsicológicos, entre ellos, atención, funciones ejecutivas, disfunciones motoras, problemas de aprendizaje, entre otras. (Acosta, Ramírez, & Hernández,

2015), mencionan que específicamente, el trastorno en el desarrollo del lenguaje (TELD) se caracteriza por presentar alguna de las siguientes alteraciones: mixtas expresivas/receptivas, predominantemente expresiva o en el procesamiento del orden. Sin embargo, con una adecuada intervención a tiempo, permite al sujeto tener la capacidad de expresar su “mundo interior”, como también mejorar la capacidad de modular sus propias conductas y organizar el pensamiento y por ende el comportamiento (Barragán & Lozano, 2011). Otros autores lo determinan de manera más sencilla, como un retraso en la adquisición del lenguaje oral. Este trastorno se puede manifestar en la edad cronológica de 24 meses, para ello se debe llevar a cabo una buena evaluación, en la que esencialmente se hace una mirada de los componentes fonológico, semántico y morfosintáctico (Acosta, Moreno, & Axpe, 2017).

Así mismo Valdivia et al. (2013), reconocen que uno de los factores que influyen en el trastorno (TELD) es una tendencia familiar cromosómica de los rasgos del lenguaje específico, también la presencia de malformaciones corticales, al basarse en la imagen de resonancia electromagnética cerebral (IRM) en pacientes que se encuentran entre edades de 8 a 17 años, con el objetivo de identificar la estructura y la función del cerebro en que presentan TEL, y realizar una caracterización teniendo en cuenta las “anormalidades funcionales y estructurales”, y que se asocian en el proceso “expresivo y receptivo del lenguaje”. Como conclusión se encontraron que con mayor frecuencia es hiperintensidad de la sustancia blanca en distintas zonas, con mayor prevalencia en la región periventricular. Por otra parte, estudios en gemelos reportan un incremento de trastornos del lenguaje en los rangos de concordancia de gemelos homocigóticos, lo que sugiere que esta agregación puede ser atribuida a influencias genéticas. Igualmente, se ha reconocido otros antecedentes como: embarazos múltiples, cuidados durante la etapa del embarazo, puntuación de APGAR, cantidad de hijos, peso al nacer inferior a 1500 gramos, estrés materno, infecciones prenatales, medicamentos que pueden afectar el feto, parto inducido entre otros.

Moreno (2013) indica que en niños escolares que no presentan trastornos neurológicos y tampoco genéticos, el porcentaje de prevalencia de trastornos del lenguaje es del 2% a 3%, del trastorno del habla es de 3% a 6%. Añade que en niños son más comunes los problemas de lenguaje, la prevalencia aumenta cuando existen antecedentes familiares de retraso de habla o lenguaje, como también de problemas de lectura.

Frente a la injerencia del contexto, varias investigaciones han asociado la influencia que tiene el contexto sobre el desarrollo de lenguaje. De hecho, ponen en evidencia que, si bien las condiciones biológicas pueden estar dadas para un buen desarrollo del lenguaje y/o aprendizaje, el contexto puede incidir para tener o no un buen curso o funcionamiento. Entre las investigaciones se encuentra la de Guevara, López, García, Delgado, y Rugerio (2008) donde evaluaron procesos de lectura. En esta investigación se resalta que encontraron la existencia de una relación entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado. Estas habilidades preacadémicas y lingüísticas tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia. Es decir, destacan la relación entre el lenguaje oral construido a partir de esa sinergia mencionada anteriormente, con el contexto y la escritura, lo cual lo lleva a un tema de reconocimiento de cómo es que se transmite la palabra y los recursos que se manejan para afianzarlo, no solo desde la repetición, también de la comprensión de este. Ellos

concluyeron que es determinante el rol de las habilidades preacadémicas y lingüísticas las cuales se reitera son dependientes del contexto social con la efectividad de procesos de escritura.

Ahora, si bien cuando se habla de aprendizaje se asocia una complejidad de dificultades de tipo comportamental y/o enseñanza – aprendizaje, es importante detenerse en identificar la relación que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito que, aunque son diferentes en cuanto a la forma, función y modo de representación se ha identificado una fuerte interrelación y paralelismo. Gonzalez y Martin (2016) demostraron que tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito comparten algunos procesos cognitivos, lo que hace que exista una influencia recíproca entre ellos (Robles, Sánchez, & Valencia, 2015). Estas investigaciones llevan a un proceso reflexivo desde Vygotsky quien mencionó bajo su teoría que el lenguaje es derivado de contextos sociales y culturales, lo que lo hace moldeable o ajustable por el mismo entorno (Mota de Cabrera & Villalobos, 2007). Autores como (Brunner, 2010), haciendo un análisis sobre el lenguaje del hogar, capital cultural y escuela, mencionan lo determinante para un proceso de aprendizaje satisfactorio reflejado en el rendimiento académico, el efecto cuna. Es decir, los padres generalmente de estratos socioeconómicos alto y medio, con mayores niveles de escolarización, tienden a desarrollar creencias, expectativas y comportamientos desde el primer día de nacido y a lo largo de sus vidas, de tal manera que se preocuparán por favorecer todos los recursos necesarios para que sus hijos logren sus objetivos académicos y las probabilidades de que esto suceda aumentan. La reflexión estaría entonces, cuando las expectativas de vida son otras, qué puede suceder.

Según El Boletín de Salud Mental en niños niñas y adolescentes, emitido por el Ministerio de Salud de Colombia (2018), los problemas de lenguaje se encuentran entre los problemas mentales más frecuentes en esta población. Este indicador solo nos muestra la importancia de iniciar procesos de intervención eficaces y eficientes que nos lleven a atender las necesidades que se presentan con los niños colombianos, especialmente con aquellos que se encuentran iniciando su etapa escolar y comprenden edades entre los 3 y 7 años. Igualmente, los problemas de habla y de lenguaje en México afectan en promedio entre el 8 y 10 % de la población global (INEGI, 2010). Sin embargo, notan una falencia importante, la intervención de las instituciones educativas. En la mayoría de los casos se evidencia en el momento en que el rendimiento académico conductual del estudiante se hace evidente. La carencia de procesos evaluativos a temprana edad ha llevado a encontrar una posición de desventaja frente al desarrollo de estrategias de intervención, ya que en muchos casos los problemas de lenguaje en los niños se han desarrollado desde su gestación y la vida escolar sólo se convierte en un factor precipitante que deja en evidencia las dificultades en la funcionalidad y los potenciales indicios de un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Jackson, 2011).

Finalmente, frente al sistema de evaluación, autores como Mendoza y Carballo (2012), realizaron una revisión de los instrumentos que se utilizan para evaluar una población determinada, concluyendo que son pruebas estáticas realizadas bajo procedimientos estandarizados, que intentan identificar las áreas que se les dificultan a los niños que presentan el trastorno pero que se limitan a la comprensión de la problemática en sí, citados por Robles, Sánchez, y Valencia (2015). De igual forma estos mismos autores indican que varios investigadores han llegado a la conclusión de que las pruebas estandarizadas de uso cotidiano pueden ser inadecuadas para evaluar con precisión y de forma global a estos niños, pues también pueden interferir en

los resultados otros aspectos como diferencias culturales y su lenguaje, la falta de atención la actitud, como también la falta de experiencia del evaluador (Law & Camilleri, 2007). Como dato adicional frente a la transversalidad del lenguaje en la intelectualidad y el proceso evaluativo, Carmona, Peña, Cornelio, y Borbolla (2014), en su artículo refieren que en niños que presentan TEL su coeficiente intelectual (CI) es normal, sin embargo, el puntaje del CI es el más bajo y como no, si el proceso mediador en cada una de las pruebas que utilizan en las pruebas de CI es el lenguaje.

Auza, Chaharu, Márquez, y Morgan (2018) diseñaron un instrumento que denominaron “Tamiz de Problemas de Lenguaje” (TPL) que en México ha permitido la identificación de una amplia variedad de problemáticas del lenguaje en niños pequeños, posibilitando intervenir oportunamente, en niños de preescolar y primaria. Sin embargo, ese instrumento se ha empleado escasamente en Colombia, por lo tanto, aportar evidencia sobre eficacia en la detección oportuna de los trastornos de lenguaje, en niños y niñas colombianos y mexicanos de educación preescolar y primaria, mediante el empleo del TPL, constituye un objetivo central de la presente investigación. Es importante destacar que, como factor secundario se tomará el origen urbano o rural de la muestra de niños en cada país.

## *Método*

### *Participantes*

Se contó con una muestra de 129 niños colombianos, de zona urbana de los cuales el 52,9% eran hombres con una media de edad de 67,31 meses (D.T. = 12,78). Las mujeres tuvieron una media de edad de 65,57 meses (D.T.= 13,55). No se hallaron diferencias significativas en la edad entre ambos sexos ( $t = 0,47$ ;  $p = 0,64$ ). Así mismo, se evaluaron 49 niños mexicanos, de zona rural de los cuales el 55% fueron mujeres con una media de edad de 84 meses (D.T.= 9.88). A su vez, los varones tuvieron una media de edad de 81,31 (D.T.= 12,84).

No se hallaron diferencias significativas en la edad ente hombres y mujeres ( $t = - 0,83$ ;  $p = 0,43$ ). En cuanto a las edades por países se observó que los participantes colombianos tuvieron una media de edad de 66,13 meses (D.T.= 11,63) mientras que los mexicanos tuvieron un promedio de edad de 82,58 meses (D.T. = 11,28). Se hallaron diferencias significativas en la edad entre las dos nacionalidades ( $t = 8,40$ ;  $p < 0,01$ ). En ambos grupos con antecedentes pre y perinatales con buen curso. Además de en su mayoría convivir con sus padres o al menos uno de los dos. Se tuvo como criterio de exclusión no existiera un diagnóstico de base como retraso intelectual además de estar ya sea en jardín y /o escuela.

### *Tipo y Diseño de Investigación*

El estudio siguió un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo – transversal, en la cual el proceso fue la aplicación del instrumento TPL en la detección oportuna de problemas de aprendizaje.

## ***Instrumento***

El Tamiz de problemas de lenguaje TPL, es un instrumento diseñado en México por Auza, Chaharu, Márquez, y Morgan (2018), que tiene como propósito llevar a cabo un proceso de tamizaje que permita detectar de manera oportuna falencias y problemáticas gramaticales en niños de habla Hispana, de los 3:00 a 6:11 años, identificando aquellos niños y niñas que se encuentran en riesgo de presentar, Trastornos específico del lenguaje (TEL) que de acuerdo con Bishop y Leonard (2001) y Leonard (2002) se define como todo inicio retrasado, lento y alterado del lenguaje que no pueda ser relacionado con algún otro trastorno o déficit bajo el marco de un diagnóstico diferencial, comprometiendo selectivamente el lenguaje durante sus fases evolutivas en el desarrollo integral del niño, impactando el lenguaje considerado el principal instrumento de la comunicación y de la cognición, ocasionando efectos sobre las formas de relacionamiento interpersonal en el contexto social y educativo.

## ***Procedimiento***

Adicionalmente al TPL, se empleó un instrumento para recabar información prenatal, perinatal y posnatal de los niños, que se aplicaron una vez que profesores, padres y niños tuvieron conocimiento de la finalidad del estudio y otorgaron mediante firma su consentimiento informado, en el caso de los menores, se obtuvo su asentimiento informado. Se aplicaron los cuestionarios en una sola sesión en cada aula destinada para ese propósito, en cada país. El tiempo promedio para completar el instrumento fue de 20 minutos, y fue administrado por psicólogos con experiencia en la aplicación de estos materiales.

## ***Resultados***

El promedio de los participantes en la dimensión de Morfología fue de 9.57 (D.T.= 2.74) y en la tarea de repetición fue de 34,84 (D.T.= 10.95).

Se realizó un análisis múltiple de la covarianza MANCOVA para establecer si existen diferencias en las puntuaciones en el TPL entre países controlando el efecto de la edad como covariable.

De manera preliminar, se realizó la comprobación del cumplimiento de los supuestos de normalidad para las variables Morfología y Repetición utilizando el estadístico Kolmogorov-Smirnov encontrando que ninguna de las variables se distribuye normalmente, (Morfología Kolmogorov-Smirnov = 0,12;  $p < 0,01$ ; Repetición Kolmogorov-Smirnov = 0,12;  $p < 0,01$ ) por tanto se procedió a realizar los análisis correspondientes utilizando estadísticos no paramétricos.

Se seleccionó el análisis de la varianza, puesto que es un procedimiento que ofrece robustez aun cuando se incumple el supuesto de normalidad (Schmider, Ziegler, Danay, Beyer y Bühner, 2010).

Igualmente, se comprobó el supuesto de igualdad de matrices de covarianzas utilizando el estadístico M de Box (6.05;  $p = 0.11$ ). También se comprobó la igualdad de varianzas entre los grupos en las variables Morfología ( $F=0.95$ ;  $p=0.33$ ) y Repetición ( $F=0.63$ ;  $p= 0.43$ ).

Previamente se realizó un análisis múltiple de la varianza MANOVA y posteriormente se procedió a incluir la edad como covariable encontrando que la nacionalidad tiene un efecto en la varianza de la variable morfología que no es explicada por la edad. Por otro lado, aunque la edad presenta una relación significativa con la variable Repetición, esta no afecta la relación entre el factor país y esta variable dependiente.

En este sentido, se encontró que tanto en el componente Repetición como en el de Morfología, los participantes colombianos tuvieron promedios estadísticamente superiores que los mexicanos.

**Tabla 1.**

*Medias y desviaciones típicas, por país, f, p valor y tamaño del efecto para MANOVA y MANCOVA controlando el efecto de la edad.*

				MANOVA			MANCOVA		
TPL	País	Media	Desv.	f	P	Eta	f	p	Eta
Morfología	México	9,31	2,31	0,60	0,44	n.a.	41,69	0,00	0,20
	Colombia	9,67	2,88						
Repetición	México	31,50	12,27	6,37	0,01	0,003	11,01	0,00	0,06
	Colombia	36,12	10,95						

Posteriormente, se utilizaron los criterios del TPL para establecer la proporción de niños con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), como se muestra en la tabla 2, encontrando que el 71% de la muestra mexicana y el 40% de la colombiana presentan un TEL.

**Tabla 2.**

*Porcentaje de TEL por país y para el total de la muestra*

	País		Total
	Colombia	México	
Sin trastorno	60,0%	22,9%	49,7%
Trastorno	40,0%	77,1%	50,3%

A partir de una regresión logística se observó existe asociación entre el país de origen de los participantes y la presencia o no de un TEL ( $X^2 = 19,90$ ;  $p < 0,01$ ). Estos resultados señalan que es 5,01 (IC 95% = 2,35-10,81) veces más probables que un niño mexicano sea diagnosticado con un TEL según los criterios del instrumento TPL (Wald = 17,32;  $p < 0,01$ ). Como es de esperarse con una sola variable predictora, el coeficiente R2 de Nagelkerke indica que solamente el 15% de la variabilidad en la variable dependiente es explicada por el modelo de regresión (Schmider, 2010) .

## *Discusión*

El propósito de esta investigación fue identificar la Incidencia del contexto en el desarrollo de los problemas de lenguaje y hacer un comparativo Colombia – México. Los resultados evidenciaron diferencias significativas entre los grupos. El rendimiento y la efectividad fue mucho mejor en los niños y niñas colombianos. Sin embargo, las razones de estos resultados, se debe a las zona y posibles condiciones a las que pertenecían cada uno de los grupos. Vygotsky en la teoría sociocultural mencionó que la actividad mental humana de orden superior como lo es lenguaje es derivada de contextos sociales y culturales, agregó que son moldeables o ajustables por el mismo entorno y el lenguaje siendo una función mental superior también se convierte en un puente entre el entorno sociocultural y el funcionamiento mental del individuo (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007). De hecho, recalcan que el lenguaje a su vez constituye un hecho cultural en sí mismo. Los datos arrojados si bien no evidencia la funcionalidad de la cultura en el proceso evaluativo, si denota diferencias significativas debido al entorno, de hecho, de acuerdo al proceso estadístico específicamente como se muestra en la tabla 2, hace una asociación entre el país de origen y las probabilidades de presentar un TEL. Es decir, como si el estar en México aumentara las probabilidades de generar un TEL. Pero estos resultados muestran una diferencia radical que es que los niños y niñas mexicanos pertenecían a una zona rural, contrario de los colombianos que eran de una zona urbana. Se consideraron otros factores, tomando en cuenta investigaciones como la de (Moreno, 2013), donde resalta la importancia de la relación que existe en el entorno, entre ellos la relación familiar, ya que aspectos como ausentismo por parte de los padres, inadecuado vínculo entre madre e hijo, sustitución de cuidador por televisión o videojuegos, poca estimulación lingüística, son factores que pueden afectar la inteligencia del sujeto, como también su lenguaje formal y pragmático, sin embargo, al indagar los dos grupos no mostraron diferencias significativas entre los grupos. Al igual se revisaron los antecedentes pre y perinatales de los dos grupos donde tampoco las tuvo (Baca, 2010).

Si bien en numerosos estudios se han identificado, que de acuerdo (Moriano, Colomer, Sanjuán y Carot, 2017) factores que contribuyen en el retraso del lenguaje, pueden llegar a ser de antecedentes pre y perinatales y el bajo nivel educativo materno entre otras, se ha concluido en esta investigación que no siempre se puede atribuir a un enfoque organocentrista. Realizar el estudio del TEL no es tan fácil, ya que se involucran factores por supuesto genéticos y ambientales, aunque no por separado, se hace necesario ver el resultado de esta conjugación. Los estudios han demostrado ser bastante heterogéneos, no integran los múltiples factores que parecen contribuir a la evolución y el aprendizaje correcto del lenguaje humano, lo que no permite sacar conclusiones globales” de hecho el resultado reflexivo es que se necesitan nuevos estudios que integren los aspectos genéticos de tipo poblacional y ambientales y que permitan obtener conclusiones claras sobre factores de riesgo en el desarrollo de trastornos específicos del lenguaje”. (Moriano, Colomer, Sanjuán, y Carot, 2017). Estos resultados asocian el país nacimiento como un factor de riesgo, pero se reitera que es debido a las características de los sujetos de esta investigación. Por otro lado, si bien se puede hablar de un contexto son múltiples las variables que deberán relacionarse de tal forma a partir de los resultados datos en esta investigación, es claro que si existe una variable que es diferente en los dos grupos y reitero que es que los niños y niñas colombianos son de un entorno urbano versus los de México que fueron elegidos de un entorno rural.

Se han encontrado en otras investigaciones como la (Fuica, y otros, 2014) buscaron comprender las diferencias en estos dos entornos frente a la evolución cognoscitiva, ellos quisieron evaluar la cognición de las dos poblaciones con una prueba denominada WAIS IV (Escala de inteligencia de Weshler para adultos). Notaron que las personas de zona rural tuvieron resultados más bajos y en su discusión, hacen el análisis de la relación que puede existir entre la zona de residencia y nivel socioeconómico con la evolución o desarrollo de las habilidades cognoscitivas. Ahora, en las zonas urbanas existen niveles socioeconómicos bajos, sin embargo, ellos destacan que los efectos del nivel socioeconómico sobre ciertas habilidades cognoscitivas dependerán de donde vive el sujeto. Es decir, no será el mismo desarrollo cognitivo niños y niñas de estratos socioeconómicos bajos de zona urbana versus las mismas características en zona rural.

Estos resultados pueden darse como consecuencia de la inequidad educativa propia de los sectores rurales los estudiantes de zonas urbanas cuentan con más y mejores recursos que aquellos que habitan en un sector rural. Si adicionalmente se habla de comunidades densamente pobladas. Los sectores aislados deben contar con apoyos muy limitados y focalizados. Como se mencionó anteriormente el lenguaje se constituye un hecho cultural en sí mismo, ello hace que cada idioma del mundo no se limita a saber expresar gramatical o lingüísticamente una oración, también se debe tomar en cuenta que cuando se expresa existen otros aspectos, tales como lo es el estatus de las personas que interactúan, la intensidad del proceso, además de diferentes convenciones, los roles, los recursos para que se conviertan en algo significativo, etc. (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007).

Es por esto por lo que Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979; Hasson y Botting, 2010; Hasson y Joffe, 2007; Vigotsky, 1978, sugirieron cada uno en su momento la posibilidad de realizar evaluaciones creativas que tengan en cuenta el proceso, y que este esté relacionado o sea de fácil aplicación en el entorno y no en el resultado, citados por Robles, Sánchez, y Valencia, (2015). La calidez de hacer un proceso cualitativo es completamente válida si se contempla los contextos y el modelamiento en cada una de las funciones cerebrales, como una evaluación ecologista. De acuerdo con (Alzate, Ocampo, y Jormaris, 2016) quienes busquen hacer una mirada evaluativa de la cognición deben evitar limitarse a estos procesos y así como al comportamiento puesto que debe considerarse la importancia el contexto, lo cual no solamente se permite ver las fallas sino también las posibilidades.

## *Conclusiones*

Para determinar el desarrollo del lenguaje y general es importante notar varios factores tanto culturales como biológicos es decir si bien existen unas condiciones biológicas dadas realmente es una interacción y la mediación por el medio ambiente en la cual se permite evolucionar en cada uno de los procesos cognitivos especialmente los superiores. Los resultados en la evaluación del TPL en este caso el grupo de México fueron menores, sin embargo, es importante determinar las características del grupo al que fue evaluado versus las características que es un grupo que fue avalado por parte en Colombia. Estos resultados arrojan la comprensión de como el entorno y los recursos que este posee, puede llegar a incidir en el desarrollo del lenguaje. Hacer abordaje tomando en cuenta varios factores puede llegar a favorecer la intervención

tanto a nivel individual como grupal. El buen desarrollo del lenguaje es fundamental para hacer procesos preventivos que permitan identificar desde temprana edad estas dificultades de tal manera que pueden abordarse y prevenirse un TEL como tal y su injerencia en el desarrollo de otros trastornos. El contexto será un determinante en todo proceso, desde lo evaluativo hasta lo interventivo.

## Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2017). *La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos*. *Educacion XXI*, 20(2), 387-404.
- Acosta, V., Ramírez, G., & Hernández, S. (2015). *Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje*. *Revista de Neurología*, 32(6), 355-362. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-neurologia-295-pdf-S021348531600030X>
- Alzate, L., Ocampo, M., & Jormaris, M. (2016). *Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neurpsicopedagogía infantil*. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 222-230.
- Auza, A., Murata, C., Márquez, M. E., & Morgan, G. (2018). *Tamiz de problemas del lenguaje "TPL"*. México: Manual Moderno.
- Baca, M. (2010). *El lenguaje como hecho cultural, en contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm)
- Baranoha, A. (2019). *Origen y evolución humana. ¿Como ves?*, 10-14. Recuperado de <http://www.comoves.unam.mx/assets/revista/32/origen-y-evolucion-del-ser-humano.pdf>
- Barragán, E., & Lozano, S. (2011). *Identificación temprana de trastornos de lenguaje*. *Revista Medica Clínica Condes*, 22(2), 227-232. Recuperado de [http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED\\_22\\_2/12\\_Dr\\_Barragan.pdf](http://www.clc.cl/clcprod/media/contenidos/pdf/MED_22_2/12_Dr_Barragan.pdf)
- Brunner, J. J. (2010). *Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela*. *Revista Pensamiento Educativo*, 46(1), 17-44. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/459-1025-1-PB.pdf>
- Conde, P., Conde, M., & Albistegui, B. Q. (2009). *Perfiles neuropsicologicos asociados a los problemas de lenguaje oral infantil*. *Revista de neurologia*, 48(1), 32-38.
- De Schuymer, L., De Groote, I., Beyers, W., Striano, T., & Herbert, R. (2011). *Preverbal skills as mediators for language outcome in preterm and full term children*. *Early Human Development*, 87(4), 265-272.
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., & Miranda, R. (2014). *Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes*. *Terapia Psicológica*, 32(2), 143-152. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v32n2/art07.pdf>
- Gonzalez, M., & Martin, I. (2016). *Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: un estudio longitudinal*. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 50-60.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., & Rugerio, J. (2008). *Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrasociocultural bajo*. *Revista Mexicana DE Investigación Educativa*, 13(37), 573-597. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART37009&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/RMIE37009.pdf>

- INEGI. (2010). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Jackson, D. (2011). La Identificación del Trastorno Específico de Lenguaje en Niño Hispano-hablantes por medio de Pruebas Formales e Informales . *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 33-50.
- Ministerio de Salud de Colombia. (2018). *El Boletín de salud mental en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf>
- Moreno, N. (2013). *Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento*. *Revista de Neurología*, 57(1), 85-94.
- Moriano, A., Colomer, J., Sanjuán, J., & Carot, J. (2017). *Variables ambientales y genéticas relacionadas con alteraciones en la adquisición del lenguaje en la infancia*. *Revista de Neurología*, 60(1), 31-37.
- Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (2007). *El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vigotskyana*. *Revista Educere*, 11(38), 411-118. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603805>
- Robles, M., Sánchez, D., & Valencia, N. (2015). *Evaluación del potencial de aprendizaje en niños con trastorno específico del lenguaje*. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 19-24.
- Schmider, E. Z. (2010). *Is It Really Robust?* *Methodology*, 6(4), 147-151.

---

Ángela María **Polanco Barreto**  
Ulises **Delgado Sánchez**  
Orlando **Garay Quevedo**



## Capítulo 6

# Diversidad en la percepción de anomia social. Validación de la *Perception of Anomie Scale* (PAS) en una muestra poblacional Colombiana<sup>1</sup>

Diversity in the perception of Social Anomie. Adaptation of the *Perception of Anomie Scale* (PAS) in a Colombian population sample

---

Andrés Felipe **Guillen Villamil**  
Erika Bibiana **Ariza Forero**  
Karen Alejandra **Herrera Zubieta**  
Felipe **Ramírez-Cortázar**  
Alejandro **Bejarano Gómez**

### Resumen

*El estudio de la Anomia Social se ha constituido como un punto central para la comprensión de los elementos psicosociales envueltos la participación política y, en general, para el entendimiento de la relación entre individuo y sociedad. En este texto se exponen los resultados de dos estudios dirigidos a la adaptación lingüística y cultural de la **Escala de Percepción de Anomia Social** (PAS) (*Perception of Anomie Scale*, 2016) en dos grupos de participantes de la ciudad de Bogotá y Leticia, Colombia. Para el desarrollo del estudio se implementó un diseño instrumental (Ato, López & Benavente, 2013; León & Montero, 2002) con alcance descriptivo comparativo. La muestra fue*

---

<sup>1</sup> Investigación asociada al proyecto de investigación “Representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno a la participación política: un estudio comparativo entre Bogotá (Colombia) y Nápoles (Italia)”, aprobado y financiado en la Convocatoria para la conformación del banco de proyectos de investigación e innovación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, año 2020. Código del proyecto: 202010D050.

de 158 estudiantes universitarios, de los cuales el 91.77% fueron de género femenino y el 8.22% restante de género masculino, con edades entre los 18 y los 42 años. Para el primer estudio se hizo uso de las siguientes escalas: la escala de Srole, la escala de McCloskey y Shaar, la escala de PAS, la escala de Identidad Nacional y la escala de Seguridad, mientras que para el segundo se empleó únicamente la escala del PAS. Se presentan estadísticos descriptivos asociados a los resultados del estudio 1 y 2. Con el estudio 1 se pudo comprobar que existe una percepción bastante elevada de inseguridad y de la ruptura de liderazgo político, mientras que el segundo estudio mostró diferencias estadísticamente significativas en todas las subdimensiones y en los puntajes globales de la escala, siendo siempre mayores para la población de Bogotá. En conclusión el actual estudio de la adaptación y validación de la escala del PAS presentó buenas propiedades psicométricas, por lo que se sugiere que para futuras investigaciones deben realizarse comparaciones entre el contexto urbano y rural, que permita evaluar la percepción de inseguridad y su relación con la anomia a futuro en Colombia.

**Palabras clave:** anomia social; Identidad Nacional; liderazgo político.

## **Abstract**

*Social Anomie has become a central point for understanding the psychosocial elements involved in political participation and, in general, for understanding the relationship between the individual and society. This text presents the results of two studies aimed at the linguistic and cultural adaptation of the Perception of Social Anomie Scale (PAS) (2016) in two groups of participants from the city of Bogotá and Leticia, Colombia. For the development of the study, an instrumental design was implemented (Ato, López & Benavente, 2013; León & Montero, 2002) with a comparative-descriptive scope. The first sample was 158 university students, 91.77% were female and the remaining 8.22% male, with ages between 18 and 42 years. In this study, the following instruments were used: the Srole's scale, McCloskey and Shaar's scale, the PAS scale, the National Identity scale, and the Security scale, while for the second one only the PAS scale was used. Descriptive statistics associated with the results of studies 1 and 2 are presented. With study 1, it was possible to verify that there is a fairly high perception of insecurity and the breakdown of political leadership, while the second study showed statistically significant differences in all the sub-dimensions and the overall scores of the scale, being always greater for the population of Bogotá. In conclusion, the current study of the adaptation and validation of the PAS scale presented good psychometric properties and is suggested that for future research, comparisons should be made between the urban and rural context, to evaluate the perception of insecurity and its relation to future anomie in Colombia.*

**Keywords:** social anomie; national identity; political leadership.

El concepto de anomia social se remonta a mediados del siglo XIX. Entre sus pioneros está Jean-Marie Guyau (1854-1888) quien en 1885, señaló que el hombre moderno dentro de sus relaciones busca escapar de las normas morales para atender a sus pasiones o libertades, de modo que va construyendo y crea a su vez, nuevos valores y formas de relacionarse (Reyes, 2016). El término anomia lo acuñó como una crítica a la idea kantiana de autonomía, dado que para él, la moral no tenía una naturaleza trascendental, estaba definida de manera situacional y por las relaciones individuales (Orru, 1983). En este sentido, la moral moderna estaba originada en el individuo y era libre de reglas externas o de convicciones dogmáticas. Fue por esta crítica de Guyau que Emile Durkheim (1858-1917) se interesó por la anomia, empero, para él la moral dependida directamente de la conciencia colectiva, y por lo tanto, la anomia era en términos generales, la desregulación o falta de cohesión que podría sufrir la sociedad, lo que la determinaba como un fenómeno social (Orru, 1983).

Lo anterior se ve de manera clara en su obra *La División Social del Trabajo*, donde este autor realiza la conceptualización de este término, y lo emplea para describir el decaimiento de los controles sociales en Francia a finales del siglo XIX, debido a los cambios sociales que trajo consigo la llegada de la industrialización (Durkheim, 2013). Describe entonces estos cambios, como la sustitución de la solidaridad mecánica por una de índole orgánica (Durkheim, 2013; Merton, 2002). La primera de estas, estaría fundamentada por el principio de uniformidad social, que expresa a través de las leyes que se imponen a la sociedad con el fin de que se adopten creencias y prácticas comunes, bajo la amenaza de castigo a todo tipo de comportamiento desviado de la norma. La segunda, estaría caracterizada por la división de trabajo, es decir, surge de la interdependencia entre individuos y grupos que proceden colaborativamente (Merton, 2002; Waldmann, 2007).

Respecto a lo anterior Merton (2002) sostiene que la solidaridad mecánica nunca desaparece por completo, puesto que esta transición responde principalmente al aumento considerable de la población, y con ello se transforman las dinámicas e interacciones sociales, por lo que solo es posible la coexistencia si se establecen diferencias funcionales de la vida en sociedad y más concretamente en el trabajo, ya que de otro modo muchos no sobrevivirían. Lo que sucede es que esta nueva forma de solidaridad orgánica nunca fue suficiente para que se erigieran lazos que organizaran, vincularan y regularan a la sociedad, como sí lo hacía la solidaridad mecánica, generando en consecuencia una inclinación hacia el individualismo y el egoísmo, afectando así el tejido social (López, 2009).

A raíz de esto, Durkheim (2013) emplea el término anomia para señalar el estado de desorganización o perturbación en el que se encuentra la sociedad, al pasar de una solidaridad mecánica sin asentar nuevas formas de solidaridad que resulten apropiadas a la era moderna, empleando así su concepción como sinónimo de “*état de dérèglement*”, que se traduce como “un estado de desorden”, asociado a la ausencia de reglas y de prescripciones claras que rijan la vida en sociedad (Waldmann, 2007). Frente al término francés *dérèglement*, Meštrović (1985), plantea que Durkheim relaciona este término con la inmoralidad, el sufrimiento y la perturbación, lo que causaría afectaciones a la sociedad, los individuos y a su salud mental (Parales-Quenza, 2008). Sin embargo, Waldmann (2007) resalta que al sociólogo francés le preocupa aún más que el estado de desorden en las sociedades, las inclinaciones individualistas y egoístas acentuadas

en el desarrollo de la modernidad, es por el énfasis hecho en importancia de la conciencia colectiva como ente de control.

Aunque Robert Merton (1910-2003) es uno de los sucesores más destacados de Durkheim, su desarrollo conceptual solo adoptó la idea de que la anomia representa un desequilibrio en la estructura social, fue así que Merton (1985) encauzó en su obra *Social Structure and Anomie* el término de anomia para referirse a la alteración del equilibrio social a causa de tensiones entre la estructura cultural, que quiere decir los fines culturalmente establecidos y la estructura social, que son aquellos medios legítimos para alcanzar dichos fines, descripción que hace particularmente de la sociedad norteamericana (Reyes, 2008). Es así como, los mismos miembros de una sociedad se trazan los objetivos y metas culturales que son la base de las expectativas y ambiciones, y que a su vez definen, regulan y controlan los modos de llegar a dichas metas y objetivos, esto a través de medios institucionalizados que suelen ser congruentes con los sentimientos de la mayoría, que se convierten de esta forma en valores (Huertas, 2010). Sin embargo, cabe aclarar que, aunque las sociedades dan mayor importancia a los fines que se plantean así mismos y no tanto a los medios institucionalizados, no quiere decir que exista una ausencia de normas, respecto a esto Merton (1985) señala que:

*Ninguna sociedad carece de normas que gobiernen la conducta, pero se diferencia en el grado en que la tradición, las costumbres y los controles institucionales están eficazmente unificados con los objetivos que ocupan un lugar elevado en la jerarquía de valores culturales. La cultura puede ser tal, que induzca a los individuos a centrar sus convicciones emocionales sobre el complejo de fines culturalmente proclamados, con mucho menos apoyo emocional para los métodos prescritos de alcanzar dichos fines. (p.152).*

Los más propensos a ello dice Waldmann (2007) con base en lo expuesto por Merton, son las clases bajas quienes, en la búsqueda de alcanzar esos objetivos del llamado éxito, se encontrarán con diversos obstáculos como son las normas, lo que los hará entrar en conflicto si intentan superarlos y, en consecuencia, esto daría paso a la criminalidad como resultado de contradicciones en la estructura social. De este modo, el autor plantea que la anomia es “la ausencia de una estructura normativa consistente” (Waldmann, 2007, p. 104), que regule a la sociedad, y aunque este autor enfatiza en la esfera normativa como ausente, sugiere también que, así hubiesen normas estas no bastarían para que dicho estado anómico no se presentara, por lo que se hace necesario que estén organizadas, sean coherentes y funcionales entre sí. Caso que resulta común en los estados latinoamericanos, los cuales establecen cuerpos normativos incoherentes por ser excesivos en sus normas generales, formales o informales, careciendo de orden, prioridad o jerarquía. Entonces, identificó tres elementos que constituyen una norma social: el primero de ellos es que sea un comportamiento que se presente en reiteradas ocasiones; el segundo, es que la norma debe imponer alguna sanción para así controlar y regular el comportamiento en sociedad y el tercer elemento y no por eso el menos importante, se refiere a que la norma debe estar respaldada moralmente por lo menos por una parte del grupo; la ruptura en alguno de estos tres elementos indicaría la presencia de una estructura social anómica (Waldmann, 2007).

La propensión a ver una sociedad como anómica va ligada a la posición que se esté ubicando dentro de ella. Por lo general los sujetos que han sido apartados y marcados por ciertas privaciones como la educación, son quienes con frecuencia tienen sentimientos anómicos. Uno de los primeros acercamientos en operacionalizar y medir la anomia desde aspectos psicológicos fue a manos de Srole (1956) y McClosky y Shaar (1965). Srole (1956) partió de elementos entre la interacción de factores sociales y de la personalidad para señalar un desapego, desintegración o alienación interpersonal del individuo con la sociedad, al no sentirse parte de su grupo de referencia o al no identificarse con otros. Además se interesó por cinco dimensiones para entender el concepto: 1) El sentido individual hace referencia a que los líderes políticos no se interesan por los problemas de las personas; 2) La percepción individual de que el orden social es impredecible; 3) La visualización individual de que existe un retroceso de las metas conseguidas socialmente; 4) La poca internalización de las normas y valores sociales, lo que refleja una forma extrema de sentimiento individual de pérdida de sentido de la vida; y 5) La percepción individual donde las relaciones personales no les suministra un soporte.

Por su parte McClosky y Shaar (1965) acuñaron el término para denotar a individuos con una poca claridad en las normas, de sus metas y objetivos, haciendo que esta carencia en el aprendizaje de estos patrones normativos debilitara la socialización, inclinándolo al sujeto a la tenencia de sentimientos y creencias desviadas, McClosky y Shaar, (1965) plantean que:

*Los factores personales que perjudican el aprendizaje y la socialización pueden dividirse en tres categorías: Factores cognitivos que influyen en la capacidad de aprender y comprender; Factores emocionales que tienden a disminuir la habilidad de uno para percibir la realidad correctamente; Creencias y actitudes sustantivas que interfieren con la comunicación exitosa y la interacción. (p.21)*

En este orden de ideas los sentimientos anómicos pueden surgir a causa de factores sociales, psicológicos o personales, los cuales pueden presentarse de manera simultánea, es probable que la anomia aparezca cada vez que impida aprender las normas, ya sea por el entorno social o características de la personalidad. Los autores proponen un modelo en el que se identifique a la anomia como un compilado de actitudes, creencias y sentimientos en las mentes de los individuos, una sensación de que el mundo y uno mismo están a la deriva, con reglas débiles, confusas y carentes de moral (McClosky y Shaar, 1965). En general, Parales-Quenza (2008) sintetiza en 5 los diferentes conceptos que han trabajado diversos autores sobre anomia y que se han plasmado en los apartados anteriores, a saber: 1) las variaciones en la solidaridad social relacionados a transiciones culturales, sociales, económicas y políticas; 2) la desintegración y ruptura de los vínculos entre individuo y sociedad; 3) la insuficiencia de los sistemas y normas en regular el comportamiento de los individuos; 4) el desequilibrio entre medios y fines; 5) las consecuencias psicológicas de la desintegración y transformaciones sociales.

No obstante, aunque el término ha sido acogido desde la sociología, los estudios y la formulación de las escalas de Srole y McClosky y Shaar han dado paso a una serie de investigaciones más recientes sobre la anomia, que buscan avanzar en una teorización y operacionalización más amplia del concepto desde la mirada de la psicología social, que permita comprender los factores psicológicos que están involucrados y contribuyen al deterioro social y a las respuestas psicológicas de aquellos que viven la anomia (Teymoori, Bastian y Jetten, 2016).

Es tanta la importancia de este constructo que ha ido tomando fuerza en la investigación psicosocial, donde en la actualidad se destacan autores como Teymoori, et al. (2016), Schaible & Altheimer (2015), y Bygnes (2016), siendo estos algunos de los más representativos. Para Schaible & Altheimer (2015) la anomia es entendida desde el punto de vista de Merton, donde se evalúan las estructuras sociales y los atributos culturales de las sociedades de manera conjunta, haciendo que se produzcan diferentes niveles de delincuencia, refiriéndose a la subordinación de los medios y fines para conseguirlos. Esto debido a la variación que hay dentro de la cultura y del componente estructural que se observa en todas las sociedades, compartiendo de esta forma la postura del autor y relacionando la anomia con el crimen (Schaible & Altheimer 2015). Por otro lado, Bygnes hace énfasis en que la anomia proporciona un conjunto particular de problemas sociales y esto lo ve reflejado en la migración que ocurre en España a partir del año 2008, debido a los cambios bruscos que se dieron en la sociedad, entre ellos el desempleo, el colapso de la economía, desalojos, etc., estos cambios hicieron que el país iniciara protestas en contra de la corrupción política y la desigualdad social (Bygnes, 2016).

Se destaca el plausible estudio llevado a cabo por Teymoori, et al. (2016) denominado “Revisiting the Measurement of Anomie”, quienes describen la anomia como una percepción del estado de la sociedad desintegrado y desregulado, percepción que está ampliamente compartida y construida en la mente de los individuos. Teymoori, Bastian y Jetten (2016), plantean que esto se debe a diversidad de fenómenos como: cambios rápidos que se viven en una sociedad, cambios en la economía, desigualdad económica, conflictos internos, entre otros tantos. Esta desregulación y desintegración hacen referencia a la percepción social sobre el liderazgo en una sociedad que ya no imparte justicia ni en sus procesos ni sus recursos (desregulada), que no está en función de buscar el bienestar y protección de sus miembros, por otro lado, la percepción de que el tejido social se está desintegrando, produce desconfianza y una percepción de falta de normas morales, lo que estos autores denominan macronivel (Teymoori, Bastian y Jetten, 2016). Estas dos dimensiones la ruptura del tejido social y la ruptura del liderazgo político de un estado de sociedad anómica, aunque están interrelacionadas, pueden a su vez intensificar la presencia de la otra, Teymoori, et al. (2016) menciona que:

*Cuando se considera que los líderes son incapaces de manejar los problemas dentro de la sociedad (liderazgo ineficaz), y que no son representativos de la sociedad (liderazgo ilegítimo), la cohesión del entorno social más amplio se verá socavada (...) Del mismo modo, cuando se percibe que el tejido social se está desmoronando, resulta más difícil elegir líderes (legítimos) que sean representativos de todos (párr. 8)*

Por ende, el individuo siente que su bienestar y su estado mental están siendo afectados, generando así una respuesta a dicho sentimiento de zozobra frente a la sociedad en decadencia, a esta respuesta se le conoce como micronivel. Teymoori, et. al. (2016) partiendo de la categoría de la taxonomía de Williams (2009) identificó cuatro necesidades para explicar cómo se da la anomia a nivel micro, se diferencian en: la necesidad de una vida significativa, la necesidad de autoestima, la necesidad de establecer vínculos y la necesidad de tener un sentido personal, de control y seguridad grupal. Dicho micronivel está compuesto por la contracción de dos factores: el yo personal y el yo social, entendiendo el primero como el resultado de una reducción en el bienestar y la falta de un contexto social con normas claras, que suscita en los individuos la necesidad de encontrar contextos controlados y con liderazgos determinantes que regulen la seguridad individual, y el segundo como el desprendimiento de los vínculos que unen al sujeto

con la colectividad, lo que causa la adhesión a grupos más pequeños con lazos fuertes y seguros (Teymoori, Bastian y Jetten, 2016).

Konty (2005) usa el término microanomia para referirse a un estado de la persona que da prioridad a los valores de auto-mejora más que a los valores de auto-trascendencia, los individuos con afectación de microanomia tienden a ser proclives a someterse en actos de auto-mejora debido a que el comportamiento desviado suele enriquecerse así mismo sin fomentar los intereses sociales, por lo cual la microanomia genera conductas desviadas (Konty, 2005). Lo que indica un desajuste entre los modelos de control y los sujetos dentro de circunstancias normativas, obteniendo así, una degradación de los intereses colectivos y una propensión por los intereses individuales (Vera, Bautista y Ramírez, 2014). En conclusión, los niveles individuales de anomia están enteramente relacionados con el nivel macro de la misma, ya que la ruptura en el liderazgo político y en el tejido social debilitan la confianza y la cooperación dentro de la colectividad, causando una reducción en el compromiso e identificación y creando a su vez, un detrimento en la estructura social.

Para operacionalizar entonces el concepto, Teymoori et al., (2016) realizó tres estudios en 28 países: el primero de ellos, consistió en seleccionar los ítems que mejor describían la anomia en sus dos dimensiones aplicándose a estudiantes de psicología de primer año; en el segundo, se centraron en encontrar que la anomia se asocia con una percepción precaria de confianza y cohesión, por lo que aumenta la creencia de que el mundo es inseguro y amenazante, así como de una baja identidad nacional e insatisfacción con la vida; el tercero, consistió en identificar cómo cambiaba la percepción de anomia social dependiendo del funcionamiento de la sociedad. Por lo tanto, para el desarrollo del presente estudio se escogieron cinco escalas: la escala de Srole (1956), la escala de McClosky y Shaar (1965) la escala del PAS de Teymoori., et al (2016) para las mediciones de anomia, la escala de Identidad nacional de Murillo y Molero (2013) y la escala de Inseguridad nacional de Lipman y Havens (1965), aplicadas en poblaciones colombianas para poder así confirmar la posible relación del PAS con una baja identidad nacional y una percepción de inseguridad en una muestra colombiana.

## *Método*

### *Objetivo*

El objetivo del presente estudio fue adaptar lingüística y culturalmente la escala de percepción de anomia social, Perception of Anomie Scale (PAS) (2016), presentando evidencias de validez convergente y de impacto de medida para población colombiana.

### *Tipo de estudio y diseño*

Para el desarrollo de la investigación se utilizó un estudio instrumental (Ato, López & Benavente, 2013; León & Montero, 2002), ya que se buscó adaptar la escala del PAS a un nuevo contexto y de igual manera realizar el cálculo de propiedades psicométricas. Teniendo en cuenta que

este tipo de estudios se caracterizan por recabar evidencia teórica y empírica que fundamenta el uso de la presente adaptación, siguiendo los estándares actuales (American Psychological Association; American Educational Research Association, 2014). El alcance es de tipo descriptivo comparativo puesto que se hará una medición y recolección de datos sobre las variables objetivo y por otro lado, se pretende analizar las relaciones entre dichas variables considerando las diferencias entre dos grupos de individuos según las características de la sociedad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### *Participantes primer estudio*

La muestra en el presente estudio fue de 158 estudiantes universitarios, de los cuales el 91.77% fueron de género femenino y el 8.22% restante de género masculino, con edades entre los 18 y los 42 años, con un promedio de 22 años. Los estratos en los que dichos sujetos se encuentran varían entre el estrato 2 y 3, dando como resultado un 41.13% para el primero y un 48.10% para el segundo. Con respecto a la religión el 56.96% se identifica con creencias católicas, mientras que el 18.98% no lo hace con ningún tipo de creencia religiosa. Para participar en el estudio se tuvieron en cuenta ciertos criterios entre ellos ser ciudadano/a colombiano y mayor de edad. Únicamente se analizaron las respuestas totalmente diligenciadas y que cumplieran los criterios anteriores.

En el segundo estudio se contó con la participación de dos grupos: 50 individuos de Bogotá y 50 de Leticia para un total de 100 individuos. Se tuvieron en cuenta los criterios mencionados en el primer estudio. En relación a características propias de las variables, esta población se constituía por un 45% de género femenino y el 55% de género masculino, las edades estuvieron entre los 18 y 72 años de edad con un promedio de 26,43 años. La mayoría de estos individuos se encontraban entre los estratos 1 y 2 con 33% y 45%, respectivamente. Para la variable creencias religiosas el 51% eran católicos y el 17% no se identificaban con ninguna religión.

### *Instrumentos de medición*

Para el primer estudio se hizo uso de las siguientes escalas: la escala de Srole, la escala de McCloskey y Shaar, la escala de PAS, la escala de Identidad Nacional y la escala de Seguridad, y para el segundo se empleó únicamente la escala del PAS.

La escala de Srole mide los grados de anomia de los individuos, es decir que está orientada a un estado mental del individuo, el cual “se refiere principalmente a inadecuada integración social y alienación interpersonal” (Rodríguez, 2006, p.194). La escala original de Srole (1956) estaba compuesta por 5 ítems, aunque existe una versión extensa con 9 ítems con un formato de respuesta en escala tipo Likert desde “Totalmente en desacuerdo” (1) hasta “Totalmente de acuerdo” (5) (Robinson, Shaver y Wrihtsman 1991), esta es fue la versión adaptada por Ramírez-Cortázar (2018) con un alfa de Cronbach de .68.

La escala de McClosky y Schaar (1965) parte de estudiar los aspectos psicológicos que afectan a la anomia, como lo son las creencias, actitudes y sentimientos, que resultan en un estado mental de que el mundo y el individuo están a la deriva, donde no se cuenta con una estructura normativa clara, dejando así en el individuo un sentimiento de ambigüedad y desmoralización frente a las reglas. La escala que se rige bajo los preceptos anteriores se constituye por 9 ítems en escala Likert desde “De acuerdo hasta en Desacuerdo” (Rodríguez, 2006). En Colombia fue adaptada por Ramírez-Cortazar (2018) y se reporta un Alpha de Cronbach de .75.

La escala de Identidad Nacional permite conocer el grado de aceptación y reconocimiento de un individuo como miembro de un país o nación, además, de la importancia emocional que dicho sujeto le atribuye a esta pertenencia (Murillo y Molero, 2013). Esta escala está compuesta por 8 ítems, tiene una estructura de escala tipo Likert donde la respuesta más baja (1) corresponde a Totalmente en desacuerdo hasta la más alta (5) Totalmente de acuerdo. Cuenta con una fiabilidad de ,72 (Murillo y Molero, 2013).

La escala de Inseguridad, por su parte, fue desarrollada por Lipman y Havens quienes definen la inseguridad como “el grado en que un individuo se siente amenazado por su entorno social” (Lipman y Havens, 1965, p.239). Esta escala tiene un total de 10 ítems y fue creada específicamente para contexto colombiano y tiene un índice de consistencia interna aceptable. La escala de Percepción de Anomia Social PAS, propuesta por Teymoori et al. (2016), tiene un el alfa de Cronbach interna aceptable ( $\alpha = .77$ ) y un total de 12 ítems; esta escala presenta dos subdimensiones, que son ruptura del tejido social (6 ítems,  $\alpha = .69$ ), y del liderazgo político (6 ítems,  $\alpha = .74$ ),

### *Consideraciones éticas*

De acuerdo a la Ley 1090 de 2006, que rige el quehacer del profesional en psicología y los principios éticos, por tanto en la presente investigación se tuvo en cuenta la confidencialidad de los participantes frente a la información recolectada, se les explicó de manera clara y concisa el propósito de la misma, esto a través del consentimiento informado (Ley 1090, 2006).

### *Análisis de la información*

En el presente estudio se utilizó el programa SPSS versión 24 para el análisis de datos, se comprobaron los supuestos de normalidad univariante para cada uno de los estudios por medio de la Kolmogórov-Smirnov, y dado que todos los valores obtenidos fueron menores a 0.05, se hacen análisis estadísticos no paramétricos. Se presentan estadísticos descriptivos para cada uno de los instrumentos aplicados en el estudio 1 y 2. En el estudio 1 se utilizó la Rho de Spearman como medida de correlación, y comparación por subgrupos, por medio de la prueba U-Mann Whitney y Kruskal-Wallis y en el estudio 2 se realizó una comparación de medias por medio de la prueba U-Mann-Whitney.

## **Resultados**

### ***Análisis de consistencia interna***

En el estudio uno se obtuvieron los siguientes índices de consistencia para la escala global, un Omega de 0.67 con intervalo de confianza del 95% [0.59, 0.74], un Greatest Lower Bound (GLB) de 0.82 y un Alpha de Cronbach de 0.67 con intervalo [0.6, 0.73]. Al hacer el análisis en profundidad se encuentra que los ítems 1 y 12 deben ser eliminados, dado que su exclusión aumenta la consistencia interna de la escala. El análisis de los 10 ítems mostró un incremento importante de todos los índices, como se evidencia a continuación, Omega aumento a 0.71 [0.65, 0.78], el GLB paso a 0.76 y el Alpha de Cronbach subió a 0.74 [0.69, 0.8]. El cálculo por subescalas de los 10 ítems, mostró para la Ruptura de tejido social los siguientes indicadores Omega de 0.6 [0.5, 0.7], GLB de 0.66 y un Alpha de 0.6 [0.5, 0.7], y para Ruptura del liderazgo político se obtuvo un Omega de 0.86 [0.82, 0.89], GLB 0.87 y un Alpha 0.85 [0.82, 0.89].

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio dos, donde Ruptura del tejido social obtuvo los siguientes índices de consistencia: Omega de 0.59 [0.47, 0.72], GLB de 0.66 y Alpha de 0.56 [0.42, 0.7], que fueron mucho menores a los obtenidos por Ruptura de Liderazgo político con un Omega de 0.75 [0.67, 0.83], GLB de 0.83 y Alpha de 0.73 [0.64, 0.81]. Al final la consistencia obtenida para la escala en el segundo estudio fue de 0.65 [0.54, 0.75], GLB de 0.85 y Alpha 0.68 [0.59, 0.77]. Todo lo anterior evidencia que la subescala de Ruptura del Liderazgo Político tiene una mejor consistencia interna, y que la escala global tiene unos índices aceptables.

### ***Análisis en paralelo y estructura factorial confirmatorio***

Con las respuestas de los participantes de ambos estudios se llevaron a cabo dos diferentes formas de análisis en paralelo, que son técnicas estadísticas que ayudan a encontrar la cantidad de factores a retener en el análisis factorial (Lim & Jahng, 2019; Yang & Xia, 2015). En el primer caso se realizó el análisis de factor de rango mínimo (Debelak & Tran, 2016; Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) que compara la media del porcentaje de varianza común obtenida por la permutación al azar de los datos con la observada en la muestra y retiene las dimensiones que superen el porcentaje aleatorio. Las matrices de este análisis en paralelo se obtienen calculando matrices policóricas obtenidas y haciendo permutaciones de los datos brutos (Buja & Eyuboglu, 1992). El otro método de análisis en paralelo que se implementó fue el método Hull de estimación de factores (Auerswald & Moshagen, 2019; Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011), el cual compara el ajuste de diversos modelos según los índices robustos CAF y RMSEA por medio del método de robusto de mínimos cuadrados no ponderados (RULS). Compara entonces los índices y a la vez calcula un Scree Test. Los resultados expuestos en la tabla 1 sugieren la retención de dos factores.

**Tabla 1.**

*Resultados de los análisis en paralelo de rango mínimo y el método de Hull*

Numero de factores	Media-Observada	Media al azar	CAF	RMSEA
1	41.789	23.448	.410	.109
2	18.935	17.652	.530*	.049*
3	11.413	15.367	.557	.043

Posteriormente se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio, donde se comprobó el modelo propuesto por Teymoori, et al (2016), donde los primeros cinco ítems hacían parte de la subdimensión de ruptura del tejido social y los últimos cinco comprendían la dimensión ruptura del liderazgo político. Dado que no se cumplían los supuestos de normalidad, se optó por usar el método de análisis de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) siguiendo las recomendaciones de Krijnen (1996), por lo tanto, también se usó una técnica de Bootstrapping de re-muestreo, dado que esta combinación permite encontrar estimaciones similares a las encontradas por el método de máxima verosimilitud (Wolins, 1995), en este caso se utilizó el Bootstrap ULS con 1000 casos.

Los índices de ajuste que se tuvieron en cuenta fueron RMR, con valores aceptables iguales o menores 0.10 (Stacciarini & Pace, 2017). El GFI y AGFI con valores mayores a .090 (Bonilla & Rivero, 2018; Escobedo, Hernández, Estebané, & Martínez, 2016) el índice normado de ajuste (NFI), con un valor mayor a 0.90 (Escobedo et al., 2016) y el índice RFI que entre más cerca esté a 1 indica un mejor ajuste (Bollen, 1986) y los intervalos de confianza obtenidos por el Boopstraping (Krijnen, 1996). No se calculó el estadístico chi-cuadrado porque si no se cumple el supuesto de normalidad multivariante, este tendrá una valor inflado que no permite medir el ajuste del modelo (Rao & Sachs, 1999). En este caso el modelo muestra buenos índices de ajuste, dado que se obtiene un índice RMR de 0.062, GFI de .971, AGFI de .953, NFI de .917 y finalmente un índice RFI de .891. Igualmente como se observa en la tabla 2 todos los ítems tienen una carga factorial mayor a .3 y esta a su vez es significativa.

**Tabla 2.**

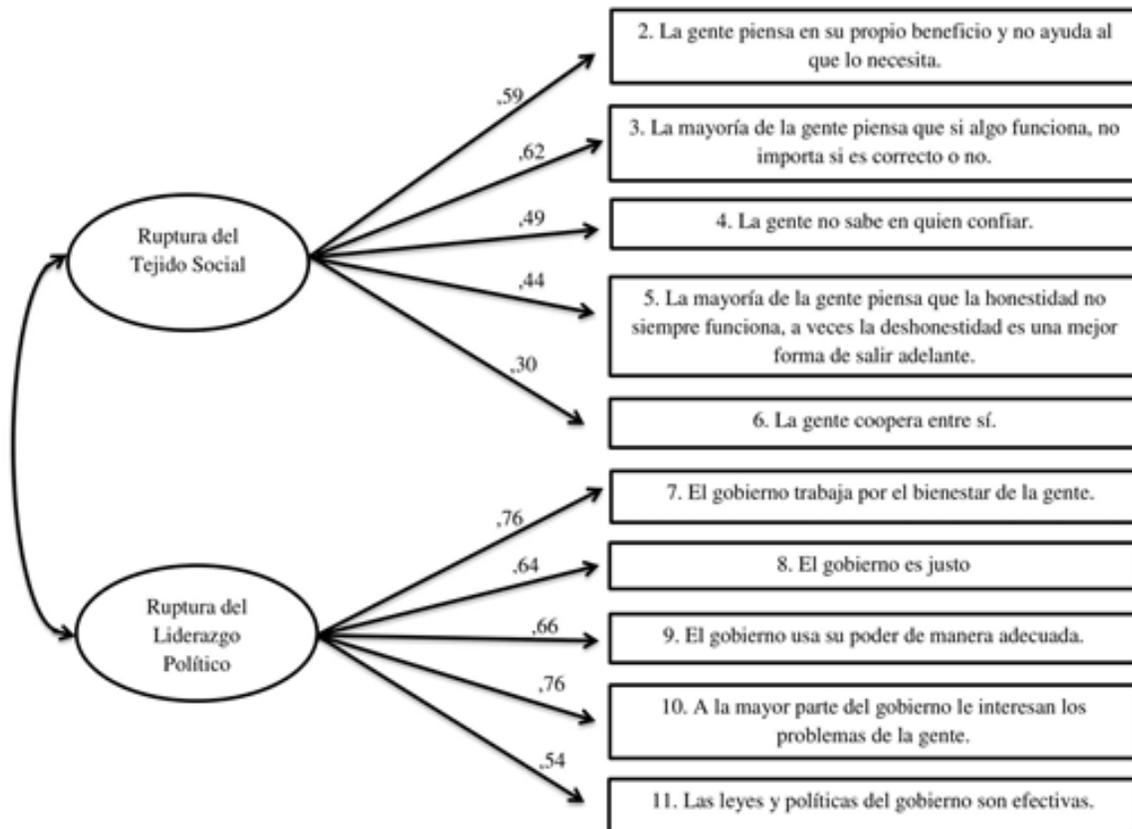
*Intervalos de confianza por bootstraping y prueba de significancia con sesgo corregido*

Ítem	Subdimensión	Carga	IC	Valor-p
2	RTS	.594	[.411; .747]	.002
3	RTS	.618	[.445; .776]	.002
4	RTS	.490	[.289; .650]	.003
5	RTS	.443	[.277; .603]	.002
6	RTS	.305	[.089; .513]	.009
7	RLP	.760	[.650; .853]	.002

Ítem	Subdimensión	Carga	IC	Valor-p
8	RLP	.640	[.477; .782]	.002
9	RLP	.660	[.478; .808]	.004
10	RLP	.757	[.621; .849]	.003
11	RLP	.543	[.397; .672]	.002

**Versión final**

La figura 1 muestra entonces la versión de 10 ítems con la cual se calcularon los puntajes para el estudio uno y dos, dentro de esta versión los ítems 6, 7, 8, 9, 10 y 11 tienen una calificación invertida. Igualmente es consistente con la propuesta original de la escala y tiene buenos índices de consistencia interna.



**Resultados estudio uno**

La tabla 3, muestra los estadísticos descriptivos para cada una de las variables medidas. En este caso se puede comprobar que existe una percepción bastante elevada de inseguridad y de la ruptura de liderazgo político. Incluso la ruptura de Liderazgo político es mayor a la ruptura del tejido social. Los puntajes de Anomia son consistentes y parecidos tanto a los reportados para

la escala de Srole y la escala de McClosky y Shaar. La tabla 4, muestra que tanto las subescalas como la escala de percepción de anomia correlaciona con las otras medidas de anomia y con la inseguridad social. En este caso se encuentra que la anomia está directamente relacionada con un contexto social peligroso, y que tienen sentido que esté relacionado con un tejido social inestable y con un liderazgo político ineficiente. De igual manera destaca que la escala de identidad nacional se relaciona únicamente con la percepción de inseguridad. Esto estaría ligado con el planteamiento de que los estados latinoamericanos se caracterizan por ser una fuente de inseguridad e irregularidad, lo cual lleva a una ruptura importante del tejido social.

Junto a esto se hicieron comparaciones por subgrupos teniendo en cuenta dos variables de comparación, que fueron estrato y grupo por creencia religiosa. En el primer caso únicamente se compararon los grupos estrato 2 y 3 por medio de la prueba U de Mann-Whitney, y no se encontraron diferencias estadísticamente en ninguna de las subescalas o medidas de anomia. Al comparar por grupo según creencia religiosa por medio de la prueba Kruskal-Wallis tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Esta ausencia de diferencias entre los subgrupos apoyaría los resultados obtenidos por Guataquí (2006), quien plantea que la anomia social afecta e incide en todos los grupos poblacionales dentro de Colombia.

**Tabla 3.**

*Estadísticos descriptivos para cada una de las medidas de anomia y medidas control*

Escala	Media	Error Estándar	SD	Mínimo	Máximo
R.T.S	17.77	.231	2.90	10	25
R.L.P	21.37	.258	3.24	11	25
PAS	39.13	.383	4.82	26	50
A.McS	25.31	.317	3.98	12	35
A.Sro	23.83	.347	4.36	11	33
I. N	29.92	.374	4.70	11	38
ISE	31.43	.364	4.57	18	44

**Tabla 4.**

*Tabla de correlaciones entre las escalas de anomia social, identidad nacional e inseguridad*

Escala	1	2	3	4	5	6
1.R.T.J.	1					
2.R.L.P	.262**	1				
3.PAS	-	-	1			
4.A.McS	.268**	.166*	.268**	1		
5.A.Sro	.376**	.198*	.345**	.414*	1	
6.I.N	-.064	.082	.028	.001	-.062	
7.ISE	.372**	.185*	.339*	.122	.211**	.278*

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

## Resultados estudio dos

En este segundo estudio se hizo la comparación para las subdimensiones y los puntajes globales de percepción de anomia, para dos grupos comunitarios particulares, uno de Bogotá y otro del municipio de Leticia, ubicado en el departamento del Amazonas. En este caso se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todas las subdimensiones y en los puntajes globales de la escala, tal cual como señala la tabla 5, siendo siempre mayores para la población de Bogotá. Este resultado si bien está en contravía de la propuesta de la anomia generalizada, si estaría apoyando la idea de vinculación directa de la percepción de anomia con la percepción de inseguridad, la cual podría ser más alta para la ciudad de Bogotá en comparación con Leticia.

**Tabla 5**

*Resultados comparación población de Bogotá y Leticia*

Variable	Bogotá-RP	Leticia-RP	U	Valor-z	Valor-p
RTS	57.51	43.49	899.5	-2.427	.015
RLP	60.85	40.15	732.5	-3.585	.000
PAS	61.88	39.12	681	-3.902	.000

## Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio corroboran lo encontrado por Teymoory, et al. (2016) en su investigación, ya que se evidencia que la subescala de Ruptura del Liderazgo Político tiene una mayor consistencia interna en comparación a Ruptura del Tejido Social. Asimismo a través del análisis factorial confirmatorio, fue posible evidenciar que estas dimensiones concuerdan con la estructura original de la escala, incluso con la eliminación de dos ítems. Además de esto se encuentran evidencias importantes de validez convergente dado que tanto las subescalas como la escala completa, tenía relación con las otras medidas de anomia y con la percepción de inseguridad social, incluso la subescala de ruptura del liderazgo político la que expuso una relación significativa con la percepción de una sociedad peligrosa, tal como lo encontró Teymoori et al., (2016) en su segundo estudio, pues la anomia se ha asociado con un sentimiento de desesperanza, falta de cohesión y confianza en la sociedad, lo que resulta en una interpretación del contexto como amenazante. Por el contrario, la escala de identidad nacional se relaciona únicamente con la percepción de inseguridad y no tiene relación directa con la anomia. Lo cual estaría ligado con el planteamiento acerca de que los estados latinoamericanos se caracterizan por ser un motivo de inseguridad e irregularidad, lo cual lleva a una ruptura importante del tejido social.

Por otro lado, opuesto a lo planteado por Ramirez-Cortazar (2018) los resultados contradicen distinciones en las puntuaciones de anomia por grupos religiosos. Aunque estos datos podrían apoyar la propuesta de Guataquí (2006) quien menciona que las puntuaciones de anomia son indiferentes el grupo social ya que los cánones de la anomia están divididos indistintamente en la población colombiana, en este caso se plantea realmente si la distinción se puede deber a grupos en relación con percepción de inseguridad, dado que en relación a los

resultados obtenidos en el estudio dos, Bogotá se ubicó como la ciudad con mayor percepción de inseguridad con un 84%, en el segundo semestre del 2018, según lo reportó el DANE en su Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana (ECSC) (2018), siendo el hurto, la información que ven en los medios y la falta de presencia de la fuerza pública, las principales fuentes de inseguridad. Asimismo, la Encuesta de Percepción y Victimización (2012) que realiza la Cámara de Comercio identificó que, una alta percepción de inseguridad tiene un impacto negativo en el tejido social, al disminuir la confianza en las autoridades y en la sociedad misma.

Estas construcciones son características claves de una sociedad anómica, o como lo llamaría Waldmann (2003) estados anómicos, y los países latinoamericanos son un claro ejemplo de lo anterior, ya que han vivido bajo un yugo corrupto y represivo, incapaces de afianzar un cuerpo normativo claro, estable, sancionable y aceptable; que pueda ayudar a superar el decaimiento de la estructura social, y son en estas coyunturas que la anomia emerge como producto de proyectos nacionales incompletos y que no cubren las necesidades de los miembros de las sociedades latinoamericanas, los resultados denotan en la tasa alta de hurtos y homicidios, de mortalidad por accidentalidad, casos de corrupción y fenómenos como el narcotráfico, todos problemas generalizados en la región (Parales-Quenza, 2008).

En un estudio realizado por Gélvez (2018) en la ciudad de Bogotá encontró que hay una fuerte relación entre delitos como: el hurto a individuos y viviendas, homicidios, riñas, y la percepción de inseguridad, donde solo el 19% de los bogotanos se sienten seguros en la capital, siendo el hurto a personas el que genera mayor impacto en la percepción de los ciudadanos (Gélvez, 2018). Colombia se ha visto inmersa en un conflicto interno de muchos años, por tanto el país ha realizado un acuerdo de paz con una de las guerrillas más antiguas de Latinoamérica, sin embargo se llega a creer que tras un acuerdo de paz, el conflicto se vuelve más agudo, haciendo que la violencia se siga presentando en las principales ciudades del país, pues algunos desmovilizados siguen cometiendo actos de criminalidad, sosteniendo así una cultura de violencia en sociedades post-acuerdo (Steenkamp, 2005).

Este conflicto es una de las razones por las cuales se ha visto afectada Leticia, ubicada en la región amazónica colombiana, donde hay una variedad de factores que influyen en la violencia que los aqueja, entre estos se puede ver: la incapacidad del gobierno por brindar una adecuada administración para resolver problemas y la falta de interés por parte de las élites nacionales. Esto ha llevado a que persistan las economías ilegales, permitiendo entender por qué la región es un escenario del conflicto armado y de violencia (Zárate, 2015). Por consiguiente las diferencias entre el grupo de Leticia y el de Bogotá, en el presente estudio soportan la idea de Lipman y Havens (1965) de que la percepción de inseguridad persiste debido a que la violencia es un fenómeno social que afecta principalmente a la ciudad y pueblos pequeños, en lugar de ser un fenómeno estrictamente urbano, y la anomia por su parte, para poder surgir necesita tener un nivel significativo de disrupción a nivel social, política y económica dentro de una sociedad, tales como: guerras, enfrentamientos, surgimiento de actividades terroristas, normas sociales, cambios políticos, ideológicos e institucionales o altos niveles de desigualdad social y delincuencia, entre otros (Teymoori, et al. 2016).

En conclusión el actual estudio de la adaptación y validación de la escala del PAS presentó un buenas propiedades psicométricas, por lo que se sugiere que para futuras investigaciones

deben realizarse comparaciones entre el contexto urbano y rural, que permita evaluar la percepción de inseguridad y su relación con la anomia a futuro en Colombia.

## Referencias

- American Psychological Association y American Educational Research Association, (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511
- Auerswald, M., & Moshagen, M. (2019). How to Determine the Number of Factors to Retain in Exploratory Factor Analysis : A Comparison of Extraction Methods Under Realistic Conditions. *Psychological Methods*, 24(4), 468–491.
- Bollen, K. A. (1986). Sample Size and Bentler and Bonnets Nonnormal Fit Index. *Psychometrika*, 51(1), 375–377.
- Bonilla, E., & Rivero, R. (2018). Propiedades psicométricas de la versión reducida de la escala de Mitos sobre el Amor en una muestra de estudiantes colombianos. *Suma Psicológica*, 25(2), 162–170. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/14362>
- Buja, A., & Eyuboglu, N. (1992). Multivariate behavioral remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27(June 2013), 37–41.
- Bygnes, S. (2016). Are They Leaving Because of the Crisis? The Sociological Significance of Anomie as a Motivation for Migration. *Sociology*, 51(2), 258–273. doi:10.1177/0038038515589300
- Cámara de Comercio de Bogotá (2012). Encuesta de Percepción y Victimización. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DsHaqGMZUE8J:https://www.ccb.org.co/content/download/15209/204780/file/dsc-formulario%2520epv%2520ccb%25202015.pdf+%amp;cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Congreso de Colombia. (06 de septiembre de 2006) Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 de 2006]. DO: 46.383. Recuperado de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1090\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html)
- DANE (2018). Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana (ECSC). Recuperado de: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/convivencia/2018/Bol\\_ECSC\\_2018.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/convivencia/2018/Bol_ECSC_2018.pdf)
- Debelak, R., & Tran, U. S. (2016). Comparing the Effects of Different Smoothing Algorithms on the Assessment of Dimensionality of Ordered Categorical Items with Parallel Analysis. *PLOS ONE*, 11(2), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148143>
- Durkheim, E. (2013). *La división del trabajo social* ((1 a . ed.)). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lea.
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Gélvez, J. D. (2018). ¿Cuáles determinantes se relacionan con la percepción de inseguridad? Un análisis estadístico y espacial para la ciudad de Bogotá, D. C. *Revista Criminalidad*, 61 (1), 69-84. Recuperado de: [https://www.policia.gov.co/sites/default/files/revista-criminalidad\\_61\\_-1\\_0.pdf](https://www.policia.gov.co/sites/default/files/revista-criminalidad_61_-1_0.pdf)

- Guataquí, J. (2006). *Forced displacement and internal migration in Colombia, 1992 – 2004*. (Tesis de doctorado), University of Warwick, Coventry, Inglaterra. Recuperado de <http://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/2453>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª Ed. México, D.F.: The McGraw-Hill. Recuperado de: [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- Huertas, O. (2010) *Anomia, normalidad y función del crimen desde la perspectiva de Robert Merton y su incidencia en la criminología*. *Revista Criminalidad*, 52(1), 365-376. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3620642>
- Konty, M. (2005). *Microanomie: The Cognitive Foundations of the relationship between anomie and deviance*. *Criminology*, 43 (1), 107-131. doi:10.1111/j.00111348.2005.00004.x
- Krijnen, W. P. (1996). *Algorithms for unweighted least-squares factor analysis*. *Computational Statistics and Data Analysis*, 21(2), 133–147. [https://doi.org/10.1016/0167-9473\(95\)00011-9](https://doi.org/10.1016/0167-9473(95)00011-9)
- Lim, S., & Jahng, S. (2019). *Determining the number of factors using parallel analysis and its recent variants*. *Psychological Methods*, 24(4), 452–467. <https://doi.org/10.1037/met0000230>
- Lipman, A., & Havens, A. E. (1965). *The Colombian violence: An ex post facto experiment*. *Social Forces*, 44(2), 238-245. doi:10.2307/2575633
- López, M. (2009). *El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores*. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales*, (8), 130-147. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2110/211014822005/>
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). *The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors*. *Multivariate Behavioral Research*, 46(April 2013), 340–364. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.564527>
- McClosky, H. y Schaar, J. (1965), "Psychological Dimensions of Anomy" en *American Sociological Review*, American Sociological Association, 1(30). 14-40. Recuperado de: [https://www.jstor.org/stable/2091771?seq=1&cid=pdfreference#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2091771?seq=1&cid=pdfreference#page_scan_tab_contents)
- Merton, R. K. (2002). *La División del Trabajo Social de Durkheim*. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 99, 201–209. <https://doi.org/10.2307/40184406>
- Merton, R. K. (1985). *Estructura social y anomia*. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Alfa y Omega.
- Meštrović, S. (1985). *Durkheim's "Discovery" of Religion Reexamined*. *Emile Durkheim and the Reformation of Sociology*. Boston, United States: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Murillo, J. y Morelo, W. (2013) *Percepción de prejuicio, identidad nacional y bienestar subjetivo en colombianos emigrantes* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Jamurillo/Documento.pdf>
- Orru, M. (1983). *The Ethics of Anomie: Jean Marie Guyau and Emile Durkheim*. *The British Journal of Sociology*, 34(4), 499-518. <https://doi.org/10.2307/590936>
- Parales-Quenza, C. (2008). *Anomia social y salud mental pública*. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 658-666. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/422/42210416/>
- Ramírez-Cortázar, F. (2018). *Escalas de anomia social: Confiabilidad y estructura factorial en una muestra colombiana*. *Informes Psicológicos*, 18(2), 169–187. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/8463/7744>

- Rao, N., & Sachs, J. (1999). Confirmatory factor analysis of the Chinese version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 59(6), 1016–1029. <https://doi.org/10.1177/00131649921970206>
- Reyes, V. (2008). Anomia y criminalidad: un recorrido a través del desarrollo conceptual del término anomia. *Revista Criminalidad*, 50(1), 319-332. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v50n1/v50n1a09.pdf>
- Reyes, V. (2016). *La Anomia. Espacios, tiempos y conflictos anómicos. Análisis de Casos*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- Robinson, J, Shaver, P, & Wrihtsman, L. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. Los Angeles, USA: Academic Press.
- Rodríguez, J. (2006). Análisis comparativo de confiabilidad y validez de dos escalas de anomia. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 193-204. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00349690200600020007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00349690200600020007&lng=pt&tlng=pt).
- Schaible, L. M., & Altheimer, I. (2015). Social Structure, Anomie, and National Levels of Homicide. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(8), 936–963. doi:10.1177/0306624x15595420
- Srole, L. (1956). Social integration and certain corollaries: An exploratory study. *American Sociological Review*, 21, 709-716. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/2088422>
- Stacciarini, T. S. G., & Pace, A. E. (2017). Confirmatory factor analysis of the Appraisal of Self-Care Agency Scale – Revised. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25(0). <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1378.2856>
- Steenkamp, C. (2005). The Legacy of War: Conceptualizing a “Culture of Violence” to Explain Violence after Peace Accords. *The Round Table*, 94(379), 253-267. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00358530500082775>
- Teymoori, A., Bastian, B., & Jetten, J. (2016). Towards a Psychological Analysis of Anomie. *Political Psychology*, 38(6), 1009–1023. doi:10.1111/pops.12377
- Teymoori, A., Jetten, J., Bastian, B., Ariyanto, A., Autin, F., Ayub, N., et al. (2016) Revisiting the Measurement of Anomie. *PLOS ONE*, 11(7), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158370>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Vera, J., Camino, C., Formiga, N., Yáñez, A., y Bautista, G. (2013). Propiedades psicométricas de anomia, alienación y desarrollo moral en estudiantes de bachillerato. *Psico-USF*, 18(2), 231-240. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/psuf/v18n2/v18n2a07.pdf>
- Vera, J., Bautista, G. & Ramírez, M. (2014). Efectos de la anomia, alienación y confianza en la conducta antisocial en jóvenes fuera del sistema escolar y laboral. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 14(27), 155-164. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S165789532014000200011&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165789532014000200011&lng=en&tlng=es)
- Waldmann, P. (2003). *El Estado anómico. Derecho, seguridad pública y vida cotidiana en América Latina*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Waldmann, P. (2007). *Guerra civil, terrorismo y anomia social: El caso colombiano en un contexto globalizado*. Bogotá, Colombia: Norma.

- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275–314.
- Wolins, L. (1995). A monte carlo study of constrained factor analysis using maximum likelihood and unweight least squares. *Educational and Psychological Measurement*, 55(4), 545–557.
- Yang, Y., & Xia, Y. (2015). On the number of factors to retain in exploratory factor analysis for ordered categorical data. *Behavior Research Methods*, 47, 756–772. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0499-2>
- Yáñez, A. (2011). *Propiedades psicométricas de las escalas de anomia y desarrollo moral para una muestra de bachillerato (Tesis de pregrado)*. Recuperado de: <https://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Licenciatura/49.pdf>
- Zárate, C. (2015). Estado, militares y conflicto en la frontera amazónica colombiana: referentes históricos para la interpretación regional del conflicto. *MUNDO AMAZÓNICO*. 6(1), 73-96. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v6n1.50059>

---

Andrés Felipe **Guillen Villamil**

Estudiante de Psicología Corporación Universitaria Iberoamericana.

Erika Bibiana **Ariza Forero**

Estudiante de Psicología Corporación Universitaria Iberoamericana

Karen Alejandra **Herrera Zubieta**

Estudiante de Psicología Corporación Universitaria Iberoamericana

Felipe **Ramírez-Cortázar**

Psicólogo, estudiante de Doctorado en Psicología Universidad Nacional de Colombia. Grupo de Investigación Socialización y Crianza, Universidad Nacional de Colombia. Investigador del proyecto “Representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno a la participación política: un estudio comparativo entre Bogotá (Colombia) y Nápoles (Italia)”, aprobado y financiado en la Convocatoria para la conformación del banco de proyectos de investigación e innovación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, año 2020. Código del proyecto: 202010D050

Alejandro **Bejarano Gómez**

Psicólogo, Candidato a Doctor en Psicología Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Psicología, Ciencia y Tecnología de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Editor en jefe de la Revista Iberoamericana de Psicología. Investigador del proyecto “Representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno a la participación política: un estudio comparativo entre Bogotá (Colombia) y Nápoles (Italia)”, aprobado y financiado en la Convocatoria para la conformación del banco de proyectos de investigación e innovación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, año 2020. Código del proyecto: 202010D050.



## Capítulo 7

# La invisible participación social en el contexto escolar

De los niños con deficiencias del lenguaje

---

Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**  
Sandra Patricia **Orozco Rico**  
Yenny **Rodríguez Hernández**

### *Introducción*

Pensar la comunicación humana como un elemento clave para la participación social, desde la perspectiva fonoaudiológica, requiere ir más allá de las estructuras y funciones biológicas propias del ser humano, por tanto, la apuesta es a estar en permanente resignificación de las posturas epistemológicas que le dan base a las acciones de los profesionales que estudian la Comunicación humana. Dicha resignificación, requiere el tránsito y aprehensión de diferentes teorías de la comunicación; acotando postulados de algunas escuelas que la han estudiado, esto ha llevado a que desde el Programa de Fonoaudiología de la Iberoamericana se haya perfilado un modelo que parte de la premisa de la imposibilidad de no comunicar (Watzlawick, 1986), denominado como Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI)

Este modelo comprende la comunicación humana como fenómeno, proceso social y sistema, considerándola como una esfera del desarrollo humano impactando su bienestar comunicativo y calidad de vida (Bernal, Pereira Alba, & Rodríguez Jiménez, 2018). De esta manera la comunicación se concibe como una parte esencial de los seres humanos, posibilitando la interacción comunicativa con los otros, permitiendo establecer relaciones que redundan en la construcción de sociedad, a través de procesos intersubjetivos que promueven la participación social, entendida como el acto de involucrarse en una situación vital en cada uno de los contextos en los que se desarrolla el individuo (Organización Mundial de la Salud, 2001)

De esta manera, se quiso indagar sobre los elementos que configuraban la participación social de los niños y niñas con deficiencia del lenguaje<sup>1</sup>, la búsqueda de literatura científica no arrojó amplia información, ya que se considera el proceso de participación social desde la óptica de los procesos democráticos, incluyendo gobierno escolar, y no se encontró información relevante sobre la participación social de niños y niñas con trastorno del lenguaje.

En esta línea se desarrolló un proyecto de investigación que permitiera identificar y describir la participación social de niños con deficiencia del lenguaje en contextos vitales y factores contextuales, ambientales y personales (Rodríguez-Jiménez & Orozco-Rico, 2014). con el propósito de describir las características de la participación social de la población infantil con deficiencias del lenguaje en los contextos educativo, familiar y social-recreativo, siendo estos reconocidos en donde mayor interacción comunicativa realiza los sujetos.

De esta manera como elementos conceptuales base para el proceso de investigación se tuvo en cuenta la propuesta de la Asociación Americana del Habla y Lenguaje, la cual afirma como objeto de interés el estudio de la comunicación y sus desórdenes (American Speech Language Hearing Association, 2016), así mismo se consideró los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001) a partir de tres principios: visión del ser humano desde una postura biopsicosocial quién necesita comunicarse con otros, visión del desarrollo humano desde una perspectiva evolucionista y visión de la rehabilitación como filosofía para la integración e inclusión social de las personas con desórdenes de comunicación (Rodríguez-Jiménez, Orozco-Rico, & Rodríguez Hernández, 2016), (Bernal, Pereira Alba, & Rodríguez Jiménez, 2018)

Es así, como la CIF define la deficiencia como los problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación o una pérdida; la actividad como el desempeño/realización de una tarea o acción por parte de un individuo, representa la perspectiva del individuo con relacional al funcionamiento; la participación como el acto de involucrarse en una situación vital, representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento; los factores ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida; y los factores personales son los factores contextuales que tienen que ver con el individuo (Egea & Sarabia, 2001)

Según Vásquez-Barquero, Herrera Castañedo, & Vásquez Bourgón (2006) define los facilitadores como todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como, la accesibilidad física, la disponibilidad de tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad, y también los servicios, sistemas y políticas que aumentan la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida.

Y las barreras como aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como la inaccesibilidad del ambiente físico, la ausencia de tecnología asistencial adecuada, las actitudes negativas de la población respecto a la discapacidad, y también los

---

1 En la literatura se reporta también como Trastorno del Lenguaje

servicios, sistemas y políticas que dificultan la participación de las personas con una condición de salud en todas las áreas de la vida (Vásquez-Barquero, Herrera Castañedo, & Vásquez Bourgón, 2006)

De esta manera, se entiende el funcionamiento de un individuo en un “dominio” específico como una relación compleja entre la condición de salud y los Factores Contextuales, de forma que existe una interacción dinámica entre estos elementos. La interacción funciona en dos direcciones; la presencia de la discapacidad puede incluso modificar a la propia condición de salud. Puede resultar razonable inferir una limitación en la capacidad por causa de uno o más déficits, o una restricción en el desempeño/realización por una o más limitaciones (Vásquez-Barquero, Herrera Castañedo, & Vásquez Bourgón, 2006)

Por otro lado, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de niños y jóvenes (CIF – NJ) de 2007, en el componente de actividades y participación, tiene en cuenta los procesos que se llevan a cabo como parte del desarrollo del individuo. Tiene presente el desarrollo constante que se da durante las primeras etapas del desarrollo del ser humano, así como su naturaleza cambiante, teniendo en cuenta, además, los desarrollos previos a la adquisición de habilidades tales como aprender a hablar, a comunicarse, entre otras habilidades que sugieren una ruta y proceso de aproximación previa (Bernal Castro, 2007)

Los trabajos realizados para caracterizar las personas con discapacidad en relación con la medición de la exclusión social en salud, encontraron que la marginación de este grupo poblacional está dada por las condiciones del entorno, las características individuales y las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida cotidiana de las personas con discapacidad, por lo cual se infiere que la condición de esta población depende no solo del sector de la salud sino de una respuesta multisectorial que aporte a mejorar sus condiciones de vida (Moreno, 2010)

A pesar de que el tema de las personas con discapacidad ha tenido auge en los últimos años, aún no ha alcanzado un espacio importante en el discurso y la acción pública nacional, aunque los organismos internacionales y los gobiernos han comenzado a prestarle mayor atención. No solo ha aumentado su visibilidad, sino que también ha experimentado cambios significativos en su abordaje, pasando desde un enfoque que consideraba a las personas con discapacidad como víctimas, objetos de caridad y beneficiarios de programas hacia una mirada que las concibe como sujetos de derechos, participantes y actores, reconociendo su contribución a la sociedad y reclamando su integración (Savedoff, 2006; Mujica & Calle, 2006)

Un elemento clave de este cambio de paradigma lo ha representado el pasar de la definición de la discapacidad centrada en el déficit, y partir de condiciones médicas hacia una concepción más dinámica e integral, que la piensa como un complejo proceso de salud, económico, sociocultural y también político, un fenómeno diverso, en el que la discapacidad se conforma en la interacción entre las capacidades funcionales de la persona y su entorno físico y social. (CEPAL, 2011)

La mirada deficitaria no escapa de los niños que presentan alguna deficiencia en el desarrollo del lenguaje, ya sea porque tienen alguna causa de base que les genere la deficiencia

o se dé por sí sola, según Hincapié y otros (2007), se estima que en por lo menos un 7.4% de los niños en Colombia tienen dificultades en su desarrollo de lenguaje y la mayoría de ellos no tienen otro retraso en el desarrollo. Aunque las dificultades lingüísticas aparentemente podrían ser resueltas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), hay un grupo de niños en los que las dificultades persisten a través del tiempo y a través de la edad escolar y la mayoría está relacionado con problemas en la lectura y la escritura; y como consecuencia, pueden aparecer algunas barreras para desempeñarse a nivel social y académicamente

Cable (2012) afirma que frecuentemente se observan alteraciones del comportamiento en niños con Trastorno del Lenguaje (TL), puesto que el niño que no procesa el lenguaje en la sala de clases puede parecer que sueña despierto. A medida que se acerca la adolescencia, aumentan en forma significativa las demandas de lenguaje para la interacción social y el niño con TL puede quedar excluido por sus pares. Los trastornos de adaptación son comunes en estos niños debido a su discapacidad para lograr un aprendizaje y socializar.

Por otro lado, Gorospe, Garrido, Vera, & Málaga, (1997, pág. 19) sostienen que “con frecuencia, los trastornos de aprendizaje, el fracaso escolar y las dificultades en la inserción social y laboral tienen su inicio en trastornos (que suceden a lo largo) del desarrollo y, especialmente, dada su elevada incidencia, en los trastornos del desarrollo del lenguaje”. Estas estimaciones sugieren que los retrasos del habla y lenguaje (que suceden) en la temprana infancia son un problema común que tiene importantes implicaciones para los niños presentando “conductas y aspectos psicosociales diferentes”.

Hay un volumen sustancioso de literatura que confirma que los niños con alteraciones específicas en el lenguaje (TL/TEL) cuentan con un riesgo considerable a la hora de presentar problemática social, emocional y de conducta y reducen sus posibilidades de alfabetización (lectura y escritura) en años posteriores. De todos modos, no existen archivos de investigaciones suficientes aún para acceder e interpretar la información válida relativa a diferentes aspectos de los TL/TEL: su prevalencia, su estabilidad y magnitud asociada al posterior desarrollo lingüístico (Prathanee, Thinkhamrop, & Dechongkit, 2006)

Cualquier dificultad en alguna de estas categorías disminuirá considerablemente las posibilidades de enriquecimiento personal, social y/o cultural pues las sociedades culturalmente más avanzadas han pasado de ejercer actividades laborales manuales a otras relacionadas significativamente con el lenguaje (Ruben, 2000)

Otros autores resaltan un aspecto crucial, las dificultades lingüísticas suelen asociarse a otras más complejas (bajo rendimiento académico, acoso escolar, delincuencia, etc.) las cuales no son consideradas desde la perspectiva fonoaudiológica requiriendo de trabajo multidisciplinar (García – Mateos, 2010)

Se destaca, el hecho de que es en la escuela donde se detectan con mayor claridad, las dificultades lingüísticas orales, generalmente por mayor exigencia, en cuanto a la competencia comunicativa hablada y/o escrita. La mayor parte de los niños están escolarizados entre los tres y cinco años, la escuela se convierte entonces en el contexto en el que se manifestarían muchos

de los problemas del lenguaje de los estudiantes, aunque será la familia seguramente quién habrá observado esas diferencias de forma temprana (Mayor, 1994)

Es claro que el ser humano en desarrollo va mostrando una transformación física, emocional e intelectual a lo largo de su ciclo vital, de igual manera dinamiza cada uno de los roles que asume, por tanto, es necesario caracterizar la participación social de los niños con deficiencias del lenguaje con el propósito de establecer un perfil evolutivo que permita dar cuenta de sus nuevas habilidades a través del tiempo, e incluso en algunos casos de retrocesos en algunos aspectos relacionados con la actividad y la participación, teniendo en cuenta los factores contextuales, personales y ambientales (Bernal Castro, 2007)

## *Participantes y tipo de diseño*

El estudio tuvo un enfoque descriptivo con un método observacional (Méndez – Alvarez, 2001)

Participaron 28 niños con deficiencias en los procesos de decodificación y codificación lingüística (en la interacción comunicativa mediada por el uso del código verbal oral). Estos procesos definidos como trastornos del lenguaje cuando son generados por causas genéticas, hereditarias o de tipo neurológico.

Para realizar la caracterización de la participación y los factores ambientales se usó un instrumento tipo cuestionario basado en los postulados generales de la Clasificación Internacional de la Funcionalidad de Discapacidad y la Salud (CIF) (Organización Mundial de la Salud, 2001). Con el propósito de identificar la participación social en el contexto escolar se establecieron preguntas propias del contexto y de los facilitadores y barreras tanto de factores ambientales como personales.

## *Resultados*

Al analizar la relación edad y sexo biológico de los participantes se encontró, que la mayor frecuencia correspondió al masculino con una edad de 6 años, no hay presencia de masculino en el rango de 9 y 12 años, ni de femenino de 6, 11, 13 y 14 años. En el sexo femenino la mayor frecuencia de edad correspondió al rango de a 9 y 10 años.

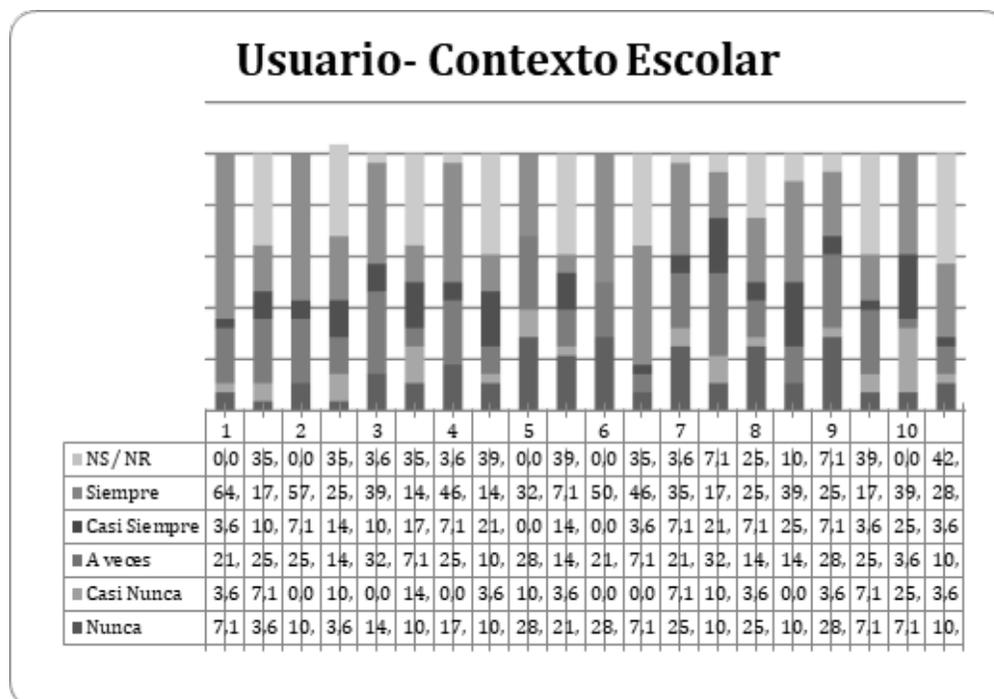
La frecuencia más alta correspondió a los niños de 10 años que cursaban primer grado, seguido de 3 niños de 6 años que cursaban grado 0 y tres que cursaban primero y tienen 8 años, luego dos de 6 años y dos de 7 años que cursaban primero, dos de 8 años que cursaban segundo, dos de 14 años que cursaban tercero y finalmente uno de 9 años que cursaba primero, uno de 7, uno de 9 y uno de 10 años cursaban segundo, uno de 12 años de tercer grado, uno de 12 años en cuarto, uno de 10 años en quinto.

Con el propósito de conocer información sobre la participación social en el contexto escolar, objetivo de este artículo, se encuestó a los niños y niñas y a los profesores que apoyaban el

proceso de aprendizaje de cada uno de los usuarios. Este bloque de preguntas contó con 10 ítems, en donde se indagó sobre la participación en actividades dentro del aula de clase relacionadas con tareas académicas, en el descanso con sus compañeros de clase en actividades recreativas y deportivas, en actividades dirigidas por el profesor dentro del aula, en actividades grupales en su espacio educativo con compañeros de otros cursos, en actividades extracurriculares con sus compañeros de clase en actividades recreativas, deportivas, lúdicas propias de dicho contexto, además se indagó sobre si contaban con el apoyo por parte de sus docentes para su participación en tareas académicas, con apoyo por parte de la institución educativa para su participación en actividades extracurriculares como gobierno escolar, representante de curso etc., frente a la toma de decisiones en actividades realizadas en el contexto en mención y finalmente si consideraban si la condición lingüística fuera diferente la participación en las diferentes actividades también lo sería.

Frente a la participación social en el contexto escolar (Figura 1) se encontró disparidad entre el punto de vista de los niños con deficiencias, y las respuestas de los docentes, el mayor porcentaje de niños consideraron que siempre participan en las actividades propias del contexto, el 64,3% consideran que participan con sus compañeros en actividades dentro del aula de clase relacionadas con tareas académicas, 57,1% participan en el descanso con sus compañeros de clase en actividades recreativas y deportivas, con un 39,3% participan en actividades dirigidas por el maestro dentro del salón, el 46,4% considera que esa participación se da en actividades grupales en su espacio educativo con compañeros de otros cursos, el 32,1% participa en actividades extracurriculares con sus compañeros de clase en actividades recreativas, deportivas, lúdicas, el 50 % reportaron que siempre cuentan con apoyo por parte de sus docentes para la realización de tareas y de igual manera el 35,7 % con apoyo por parte de sus compañeros, además el 39,3 % consideraron que si su condición lingüística fuera diferente su participación también lo sería.

Sin embargo, al indagar sobre si cuenta con el apoyo de la institución para la participación en actividades como el gobierno escolar, el mismo número de niños con un 25% respondieron que nunca, o no saben si cuentan con este apoyo y otro grupo con igual porcentaje considera que este apoyo si se da siempre. Frente a la toma de decisiones para la participación el 28,6% de los niños consideraron que no se les permite tomar las decisiones y otro porcentaje igual que algunas veces les permiten participar en la toma de decisiones.



*Figura 1: Participación Contexto escolar. Información brindada por los docentes (2014)*

Al indagar sobre los apoyos adicionales de docentes para desarrollar actividades académicas, se identificó que la mayoría de participantes y sus familias consideran que NUNCA los ha tenido, los primeros con un 39,3% y los segundos con un 74%, en el contexto escolar la mayoría desconoce si el usuario cuenta con estos apoyos, ya que no responden dicho cuestionamiento, el primero con 35,70% y el segundo con un 78,57%. Estos resultados siguen corroborando la falta de conocimiento y reconocimiento del sujeto con deficiencia, quizás por una falta de visibilización o de interés real de generar procesos de interacción para el bien común. .

Al indagar sobre si recibe apoyo dentro de su entorno académico para realizar actividades propias de ese contexto, en su mayoría los usuarios consideran que ALGUNAS VECES lo reciben, con un 42,9%, el contexto escolar en su mayoría consideran que SIEMPRE reciben este apoyo, los primeros con un 57,1% y los segundos con un 50%.

## *Discusión y conclusiones*

Frente a la pregunta orientadora del proceso ¿Cuáles son las características de la participación en el contexto educativo de un grupo de niños con deficiencias de lenguaje?, se encontró que los docentes que participaron en la investigación no conocían los elementos de participación social de los niños. Se encontraron características particulares, partiendo de los diferentes roles de los actores involucrados en el proceso, niños, familia, profesores y compañeros.

Los usuarios cumplen diferentes roles y funciones en cada uno de los contextos, sin embargo, es importante aclarar que esto depende de la perspectiva, el niño se identifica como hijo, estudiante, compañero y amigo, sin embargo, su funcionamiento depende del contexto.

En el contexto escolar cumplen el rol de estudiante dentro del aula de clase, siempre y cuando esto no requiera información adicional, siendo un rol más pasivo, evidenciando una invisible participación, ya que los profesores por desconocimiento se abstuvieron de responder algunas de las preguntas, o en ocasiones equiparaban participación social con la permanencia en un espacio, dando cuenta de lo que algunos autores han propuesto, y es que en muchas ocasiones en la escuela se entiende – y así se proyectan los planes de trabajo – la inclusión social como la integración en el aula, lo cual ha generado un dilema en el abordaje de la diversidad en este contexto (Domínguez Alonso, López Castedoi, Pino Justeii, & Vázquez Varelaiv, 2015)

De igual manera se evidenciaron los factores ambientales en términos de barreras y facilitadores, sin embargo, es importante resaltar que los usuarios que no se sienten rechazados, lo cual permite concluir que, aunque los docentes desconocen lo relacionado con la participación social de sus estudiantes, estos interpretan la integración – el estar en un espacio físico – como un elemento que favorece su participación con otros interlocutores.

Sin embargo, es importante resaltar que esto se puede convertir e barreras para los usuarios, ya que se evidencia desconocimiento del otro, pareciera que solo son observados porque asisten, pero no hay un seguimiento y un acompañamiento dentro del proceso, y quizás entre menos participen (en el sentido estricto de involucrarse en otras actividades) generan menos problemas para el desarrollo de las actividades propias del contexto

En los factores personales, se observa la misma situación, sin embargo, aparece una constante, el desconocimiento que tiene el mismo usuario de sí mismo, frente a él en relación con el contexto. Se ratifica que los participantes que tienen el rol de estudiante, interpretan de manera positiva el estar en el contexto, aunque ese estar no dé cuenta de una real participación social en el contexto. Lo cual corrobora la invisibilidad de la participación de los niños en dicho contexto, y para algunos actores la necesidad de que esta invisibilidad se perpetúe.

Por lo anterior se hace necesario generar programas que visibilice a cada sujeto como sujeto de derechos con unas particularidades que lo hacen diverso. Desde la concepción del proceso de investigación, además de tener en cuenta todos los referentes teóricos que sustentaran cada una de las acciones a realizar, fue prioritario identificar y visibilizar la participación social desde la perspectiva del usuario con dicho diagnóstico. En primer lugar, porque se considera que en general los niños y niñas no son tenidos en cuenta para participar en las diferentes actividades propias de la vida cotidiana de una sociedad, siendo invisible, imperceptible en el contexto escolar, y en segundo lugar porque se quería corroborar esta hipótesis al develar la perspectiva de cada uno de los niños y niñas que participaron en este proceso.

Además de contemplar la perspectiva de los usuarios, como perspectiva central, era necesario contar con la perspectiva de las personas que circulan alrededor de ellos y que cumple un papel fundamental en cada uno de los usuarios, de esta manera se contó para el contexto escolar con la participación de profesores cercanos a cada uno de los niños.

Con respecto a la perspectiva de los Usuarios frente a su participación social en los diferentes contextos se puede decir que las respuestas fueron homogéneas. En el contexto escolar consideran que participan en las actividades propias del contexto, participando con los compañeros en actividades académicas dentro del aula de clase, en el descanso y en actividades recreativas, en actividades grupales dentro y fuera del aula, consideran que siempre tienen el apoyo de los docentes, compañeros para la realización de las actividades propias del contexto, aunque manifiestan que no siempre cuentan con este apoyo por la institución en general. Sin embargo, aunque la mayoría considera que su participación se da claramente en este contexto, llama la atención que al indagar sobre si son tenidos en cuenta para la toma de decisiones dentro de este contexto, las respuestas no son tan homogéneas, inclusive algunos se abstienen de responder por desconocer cómo se daría esto. Y finalmente consideran que, si su condición lingüística fuera diferente su participación social sería mayor, situación que hace pensar en otro trasfondo de la realidad de la participación social en este contexto.

No obstante, consideran que no requieren apoyo para la participación en grupos sociales y no se atreven a responder qué pasaría con su participación social si su condición lingüística fuera diferente.

Desde la perspectiva de los profesores la participación social de los usuarios en el contexto escolar, se decantan elementos que generan preocupaciones, teniendo en cuenta que la mayoría manifiesta desconocer cómo es la participación de los niños y niñas en las actividades propias del contexto, sin embargo la mayoría denuncia que los niños siempre cuentan con el apoyo de los docentes y de la institución para la participación en las actividades académicas dentro y fuera del aula, lo cual de alguna manera es incoherente atendiendo al desconocimiento que manifiestan frente a la participación en general en este contexto. Además, contrasta con la concepción que tienen los usuarios frente a su participación.

A pesar de reportar el nivel de participación por parte de los usuarios, enfatizando en que se da siempre, consideran que, si la condición lingüística fuera diferente la participación sería más eficiente, dejando ver características de poca inclusión y quizás se esbozen elementos de señalamiento llevando a la no aceptación de las diferencias particulares de cada individuo.

Retomando la definición de la CIF de actividad (el desempeño/realización de una tarea o acción por parte de un individuo, representa la perspectiva del individuo respecto al funcionamiento) y la participación como el acto de involucrarse en una situación vital, representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento (Organización Mundial de la Salud, 2001), y a partir de los resultados de la presente investigación sería necesario para corroborar lo que anuncian los actores de cada uno de los contextos revisar el concepto que cada uno de ellos tiene de lo que realmente es la participación social, pareciera que la consideran como el estar en un lugar, sin embargo la pregunta sería si realmente se da esa participación en ese contexto solo con el hecho de estar ahí.

Con lo evidenciado hasta el momento en estos contextos, se pueden observar dos grandes perspectivas, la mirada del actor principal (el usuario) y la mirada de los actores del contexto escolar, mirada que se contraponen pero que representan el sentir frente a una situación, por un lado el usuario considera que participa, igual piensa la familia, sin embargo en el contexto

escolar y en el social prima el desconocimiento, aunque todos coinciden que si las condiciones lingüísticas fueran diferentes la participación sería más eficiente. Lo anterior coincide con lo expuesto por García-Mateos (2010) y Mayor (1994) en la escuela se detectan las dificultades, pero es allí mismo en donde se privilegian las conductas sociales convencionales, las cuales aducen parámetros de normatividad.

Con lo anterior, es claro que esto visibiliza la subjetividad de cada uno de los actores involucrados sin tener en cuenta algunas de las premisas consignadas en los derechos del niño: la NO DISCRIMINACIÓN, en el que se consigna que todos los niños y niñas tienen los derechos reconocidos en la convención y no importa de dónde sea, ni su sexo o color de piel... ni que padezca alguna condición de discapacidad (Unicef 2011),

El derecho de OPINIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, en donde se consigna que tienen derecho a opinar y a que esa opinión sea tenida en cuenta cuando las personas adultas vayan a tomar una decisión que le afecta. Los estados deben garantizar los mecanismos para escucharle, de acuerdo con su edad y madurez y LOS NIÑOS Y NIÑAS CON ALGUNA DISCAPACIDAD, que denota que si el niño sufre alguna condición de discapacidad física o mental el estado debe garantizar su derecho a cuidados y atenciones especiales que garanticen la inclusión en todas las actividades de la vida social (educación, capacitación y recreación). ¿Será que estos derechos están bien descritos en el papel, pero en sociedad no los hacemos evidentes? ¿Por qué se considera que la presencia genera participación?

Por otro lado, existe otro elemento preocupante y es la capacidad que tenemos los seres humanos, desde la postura del desarrollo humano de comprender y vivenciar las capacidades y libertades de los otros para así aportar a la calidad de vida de los sujetos que habitan la sociedad, partiendo de comprender que todos los seres humanos somos únicos, con lo encontrado pareciera que el otro diferente o diverso no significa sino en el contexto familiar, que es donde se hace evidente en el diario vivir dicha diferencia, en los otros contextos esa persona diversa tan solo transita.

Después de la identificación de la participación social en cada uno de los contextos, se procedió a indagar sobre los facilitadores y barreras de los factores ambientales constituidos por ambiente físico, social y actitudinal en el que una persona vive y conduce su vida evidente en cada uno de los contextos, partiendo de la perspectiva del usuario. Se encontró desde la perspectiva de los usuarios algunos facilitadores para la participación en los diferentes contextos, expresando que cuentan con apoyos de tipo tecnológico, apoyos de los docentes y de la familia para desarrollar diferentes actividades académicas y extracurriculares, y en ocasiones cuentan con el apoyo de la comunidad para realizar algunas actividades dentro del contexto social y consideran que en algunas ocasiones pueden tomar decisiones acerca de sus procesos terapéuticos.

Como barreras se evidencia que no cuentan con el apoyo de sus compañeros para la realización de actividades académicas y extracurriculares, y que la comunidad no apoya cuando requieren acceder a información específica. Sin embargo, la mayoría manifiesta que no ha sentido rechazo por su condición lingüística en ninguno de los contextos.

En el contexto escolar se observan grandes barreras a partir del desconocimiento que existe por parte de los docentes acerca de la participación social de los niños, seguramente si se hubiese indagado por todos los niños que tienen a cargo, las respuestas no hubiesen variado muchos. Sin embargo, a pesar del desconocimiento consideran que su condición lingüística no limita el desarrollo de las actividades cotidianas en los diferentes contextos.

En el contexto escolar, lo que de alguna manera permite pensar que puede haber un cambio de paradigma, se evidencian algunos facilitadores, ya que considera que el usuario cuenta con apoyos tecnológicos, de la familia, de la comunidad en las labores propias del contexto y tienen en cuenta su opinión para los diferentes procesos terapéuticos. Sin embargo, reportan que también existen barreras fuera de su contexto al no contar con apoyo adicional por parte del docente, ni de sus compañeros, no obstante, considera que no se ha presentado rechazo por su condición lingüística.

Frente a los factores personales entendidos como los factores contextuales que tienen que ver con el individuo (Egea & Sarabia, 2001), desde la perspectiva se identificaron algunas barreras partiendo del desconocimiento que tienen sobre dichos factores, aludiendo que no saben si su condición lingüística ha influido en la socialización a pesar que en los factores ambientales enunciaron que no han evidenciado rechazo, no logran responder si esto ha impacto su independencia, su rendimiento académico, ni su estado de ánimo y en sus relaciones afectivas con amigos, familiares o compañeros de colegio, sin embargo, se evidencian facilitadores como el apoyo que reciben por parte de su entorno familiar, del entorno social, considera que no ha reportado cambios en su comportamiento, algún acompañamiento por parte de su entorno académico, recibe apoyo emocional por parte de su familia para los procesos terapéuticos los cuales han mejorado su desempeño comunicativo, le gusta participar en actividades académicas, familiares y sociales, lo que hace evidente que independiente de lo evidenciado en los otros contextos los niños perciben que pueden participar a pesar de los obstáculos

En el contexto escolar se observan barreras y facilitadores, aunque desconocen algunos elementos consideran que su condición lingüística no es un obstáculo, sin embargo, no se puede negar que las formas de interacción se modifican dependiendo del contexto (Pedraza & Acle, 2009)

Es importante fomentar las interacciones sociales de los niños con deficiencias del lenguaje en este contexto, ya que es allí en donde se establecen criterios para los procesos de inclusión dentro de la sociedad, de esta manera si no se transforma la comprensión de la participación social, en el contexto escolar se seguirá privilegiando que los niños se queden quietos, atentos y se considerarán buenos estudiantes a aquellos que perturben el ambiente (Luque & Luque, 2015)

Por tanto, es vital que en la escuela se comprenda la multiplicidad de posibilidades que existen entre los niños, se acepte la diversidad y la diferencia y no se pretenda homogenizar aptitudes y actitudes, sólo de esta manera se podrá romper esa línea invisible en donde pocos saben sobre la participación social de los niños y niñas con deficiencias del lenguaje, y de esta manera generar más participación por parte de ellos.

## Referencias

- American Speech Language Hearing Association. (2016). *Scope of practice in Speech – Language Pathology*. ASHA, 1 – 18. Obtenido de [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
- Bernal Castro, C. A. (2007). *Aplicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Bogotá: Maestría en Discapacidad e Inclusión Social – Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, S. G., Pereira Alba, O. L., & Rodríguez Jiménez, G. E. (2018). *El Modelo Sistémico de la Comunicación HUmana Interpersonal*. Bogotá: IBERÀM. Obtenido de <https://repositorio.iber.edu.co/bitstream/001/596/1/Comunicaci%C3%B3n%20humana%20interpersonal%20una%20mirada%20sist%C3%A9mica.pdf>
- Cable, A. (2012). *Disorders: school-aged children with intellectual disability*, California: Cinalh Information Systems USA. USA: Cinalh Information Systems.
- CEPAL. (2011). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Brasil: CEPAL.
- Domínguez Alonso, J., López Castedoi, A., Pino Justei, M. R., & Vázquez Varela, E. (2015). *Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad*. *Revista Portuguesa de Educacao*, 28(2), 31 – 50. Obtenido de [file:///C:/Users/Gloria/Downloads/Integracion\\_o\\_inclusion\\_El\\_dilema\\_educativo\\_en\\_la\\_.pdf](file:///C:/Users/Gloria/Downloads/Integracion_o_inclusion_El_dilema_educativo_en_la_.pdf)
- Egea, G. C., & Sarabia, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. *Revista Artículos y notas*, 1(1), 15 – 30.
- García – Mateos, M. (2010). *Análisis de la demanda asistencial en trastornos del lenguaje, habla y comunicación*. Salamanca: Universidad de Salamanca – Facultad de Psicología.
- Gorospe, J., Garrido, M., Vera, J., & Málaga, J. (1997). *Valoración de la deficiencia y la discapacidad en los trastornos del lenguaje, el habla y la voz*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO).
- Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D., & Lopera, E. (2007). *Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 – 61.
- Luque, D., & Luque, M. (2015). *Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo*. *RMIE*, 20(65), 360-392.
- Mayor, M. A. (1994). *Evaluación del lenguaje oral*. En V. Alonso, *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica* (págs. 327-422). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Méndez – Alvarez, C. E. (2001). *Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Moreno, M. (2010). *Infancia, políricas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Medicina.
- Mujica, J., & Calle, L. E. (2006). *Los derechos de las personas con discapacidad en la legislación comparada*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. IMSERSO.
- Pedraza, H., & Acle, G. (2009). *Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español*. *RMIE*, 41(14), 431-449.

- Prathanee, B., Thinkhamrop, B., & Dechongkit, S. (2006). *Specific language impairment: effect on later language development: a literature review source*. *J Med Assoc Thai*, 89(10), 1775-1787.
- Rodríguez-Jiménez, G. E., & Orozco-Rico, S. P. (2014). *Caracterización de la participación social de la población infantil con deficiencias del lenguaje tipo trastorno*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Rodríguez-Jiménez, G. E., Orozco-Rico, S. P., & Rodríguez Hernández, Y. (2016). *Deficiencias del lenguaje infantil tipo trastorno del lenguaje*. *Areté*, 16(2), 133-142. Obtenido de <https://arete.ibero.edu.co/article/view/16204>
- Ruben, R. (2000). *Redefining the survival of the fittest: communication disorders in the 21 st Century*. *Laryngoscope*, 110(2), 241 – 245.
- Savedoff, W. (2006). *Política pública para las personas con discapacidad en Chile. Aprendiendo de las experiencias internacionales*. Seminario Internacional Desarrollo Inclusivo y Discapacidad (pág. sp). Chile: FONODIS Y BID.
- Vásquez-Barquero, S., Herrera Castañedo, E., & Vásquez Bourgón, L. (2006). *Cuestionario para la Evaluación de Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Watzlawick, P. (1986). *Teoría de la Comunicación Humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

---

Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**

Fonoaudióloga Universidad Nacional de Colombia.

Magíster en Estudios Sociales Universidad Pedagógica Nacional.

Sandra Patricia **Orozco Rico**

Fonoaudióloga Universidad Nacional de Colombia

Especialista en Rehabilitación de la Discapacidad de la Comunicación Infantil –  
CUI

Yenny **Rodríguez Hernández**

Fonoaudióloga Universidad Nacional de Colombia

Doctora en Educación Universidad Pedagógica Nacional

ĪbērAM