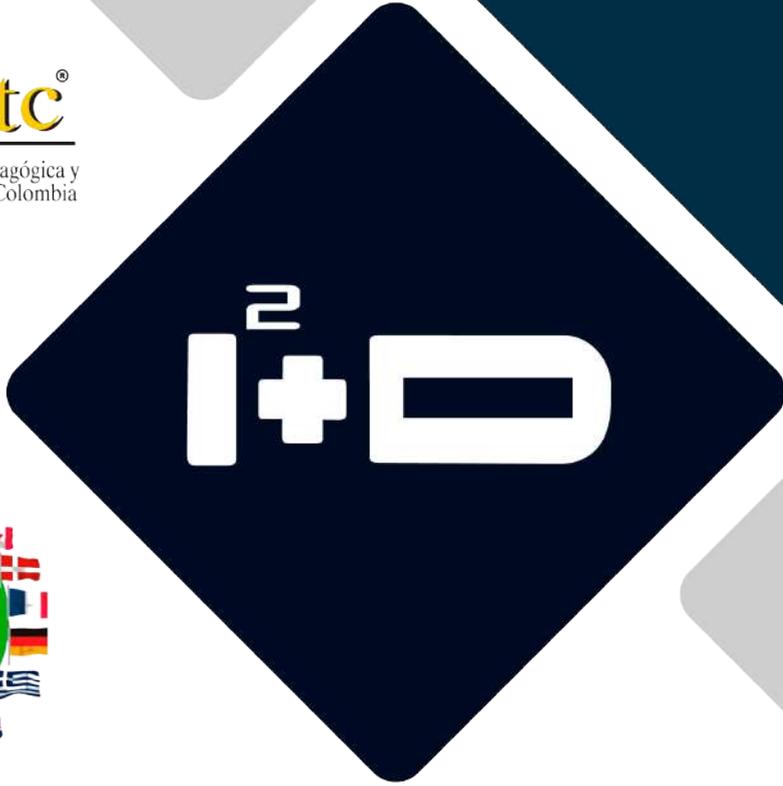




**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia



# INGENIERÍA, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

**EDICIÓN ESPECIAL  
LENGUAJE Y SOCIEDAD: HECHOS PEDAGÓGICOS**

# REVISTA I2+D

## Ingeniería, Investigación y Desarrollo

Vol. 20 - No. 2 Julio - Diciembre 2020

### RECTOR

*Oscar Hernán Ramírez*

### VICERRECTOR ACADÉMICO

*Manuel Humberto Restrepo Domínguez*

### VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

*Enrique Vera López*

### VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

*Eduardo Avendaño Fernández*

### DECANO FACULTAD

*Jorge Enrique Espíndola Díaz*

### DIRECTOR / EDITOR

*Ph.D. Jorge Enrique Espíndola Díaz*

### EDITOR INVITADO

*Ph.D. Iván Ricardo Miranda Montenegro*

### COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

*MSc. Evelyn Lisseth Ramírez Botía*  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

*MSc. Camilo Andrés Acevedo Gerena*  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

*Ph.D. Pedro Fabián Cárdenas Herrera*  
Universidad Nacional de Colombia

*Ph.D. Gabriel Peña Rodríguez*  
Universidad Francisco de Paula Santander

*MSc. Andrés Fernando Jiménez López*  
Universidad de los Llanos

*Ph.D. Jorge Julián Moreno Rubio*  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

*Ph.D. Juan María Menéndez Aguado*  
Universidad de Oviedo

### COMITÉ DE ARBITRAJE

*Ph.D. Alexander Pérez Ruiz*  
Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito

*MSc. Francisco Javier Ibargüen Ocampo*  
Universidad del Quindío

*MSc. Heiner Castro Gutiérrez*  
Universidad del Magdalena

*MSc. Nelson Javier Escobar Mora*  
Universidad Pontificia Bolivariana

*MSc. Luis Carlos Olmos Villalba*  
Institución Universitaria Pascual Bravo

*Ph.D. Carlos Arturo Ávila*  
Universidad de los Andes

*Ph.D. José Ignacio Marulanda Bernal*  
Universidad EAFIT

*Ph.D. Jeison Marín Alfonso*  
Universidad Pontificia Bolivariana

*MSc. Ramiro Alejandro Plazas Rosas*  
Universidad del Valle

*Esp. Carlos Gabriel Correa Chaparro*  
Fundación Universidad de América

*MSc. Christian Ricardo Zea Forero*  
Pontificia Universidad Javeriana

*MSc. Andrés Fernando Jiménez López*  
Universidad de los Llanos

*MSc. William Fernando Álvarez Castañeda*  
Universidad Santo Tomás

*MSc. Oscar Oswaldo Rodríguez Díaz*  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

*MSc. Andrea Catalina Alvarado Fajardo*  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

### ASISTENTE EDITORIAL / CORRECTOR DE ESTILO

*Lic. Giseth Alexandra López López*

### DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

*Esp. Vivian Espíndola Carvajal*

### Correspondencia Canje y Suscripciones a nombre

**de:** Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo  
UPTC Sogamoso-Boyacá, Colombia  
Calle 4 Sur N° 15-134  
Edificio Administrativo - Tercer Piso  
Tel. (57+8) 770 5450 Ext. 2606  
**E-mail:** [revistaid@uptc.edu.co](mailto:revistaid@uptc.edu.co)  
**DOI:** <http://dx.doi.org/10.19053/issn.1900-771X>

Los conceptos expresados en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la publicación.

ISSN 1900-771X e-ISSN 2422-4324  
Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo



## TABLA DE CONTENIDO

|  |     |
|--|-----|
| APROXIMACIÓN GLOTOPOLÍTICA A LAS POLÍTICAS DE BILINGÜISMO EN COLOMBIA<br><i>Glotto-politics approach to politic-linguistic of bilingualism in Colombia</i><br>Iván Ricardo Miranda Montenegro .....  | 7   |
| ENHANCING FOURTH-SEMESTER STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH TV SERIES<br><i>Mejorar el pensamiento crítico de unos estudiantes de cuarto semestre a través de series televisivas</i><br>Daniel Fernando Gélvez Capacho .....   | 20  |
| THE CLASS OBSERVERS AND THEIR SUBJECT POSITION (S) IN THE ELT FIELD<br><i>Los observadores de clase y su posición en el campo de la enseñanza del inglés</i><br>Miguel Martínez Luengas .....  | 30  |
| ENHANCING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UNDERGRADUATE STUDENTS: PERSPECTIVES AND STRATEGIES TO BEING BILINGUAL<br><i>Mejorar el inglés como lengua extranjera en estudiantes de pregrado: perspectivas y estrategias para ser bilingüe</i><br>Óscar Alejandro Daza Hurtado, Luis Carlos Mosquera Ramírez .....   | 49  |
| TALK AND PEDAGOGY: PARTICULARITIES OF A LANGUAGE CLASSROOM INTERACTION<br><i>El habla y la pedagogía: particularidades en la interacción de una clase de idiomas</i><br>Yohan Sneider Tiria Sotelo, Erika Alexandra Prieto Wilches .....   | 64  |
| DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA CREATIVA<br><i>Didactics of creative writing</i><br>Raxson Montilla Narváez .....  | 75  |
| FINDING TOPICS IN CREATIVE WRITING ON ENVIRONMENTAL PRESERVATION FOR BETTER TEACHING STRATEGIES: A CASE OF STUDY IN AN ELEMENTARY SCHOOL FROM COLOMBIA<br><i>Encontrar temas en escritura creativa sobre la preservación ambiental para mejorar las estrategias de enseñanza: un caso de estudio en una escuela de primaria de Colombia</i><br>Camilo Arturo Suárez Ballesteros, María Claudia Esperanza Bernal Camargo, Nidia Yaneth Torres Merchán ..... | 93  |
| AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR: UNA EXPLORACIÓN EN LA CONCIENCIA AMBIENTAL<br><i>Curricular environmentalization: an exploration in environmental awareness</i><br>Yeymy Paola Jiménez Gutiérrez, Jaime Ricardo Cristancho Chinome .....  | 108 |
| CONECTORES Y ANÁLISIS INFERENCIAL EN BÁSICA PRIMARIA<br><i>Linking words and inferential analysis in primary school</i><br>Lisbeth Nataly Pestana Velandia, Hernán Martínez Ferro .....  | 124 |
| EDUCACIÓN PARA LA DESCOLONIZACIÓN<br><i>Education for decolonization</i><br>César Augusto Mendoza Alba, Daniel Fernando Rodríguez Rincón .....   | 143 |

## EDITORIAL

The purpose of this special edition of the journal I2+D, Language and Society: pedagogical facts, is to contribute with the space of academic-scientific dissemination of the university community both Upetecista and external that include experiences, dissertations, reflections and results of research processes in a wide range of interests around research and development in spaces of appropriation of the foreign-English language.

The event entitled “III NATIONAL WORKSHOP ON TEACHING AND LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES: meaningful experiences in current times”, organized by the International Language Institute of the UPTC, Sogamoso Branch, becomes the starting point of the integration of engineering and the human and social sciences in a necessary approach for the approximation to heterogeneous realities that demand the multidisciplinary and the transversality together in the framework of the multiculturalism and international communication. In this context, the possibility of appropriating the foreign language as an object and vehicle for interaction offers the opportunity of consolidating simultaneous learning from both the foundations of disciplines and the communicative competence.

This special edition corresponds to the realization of an academic dream in the search for strategies that would allow to recover the natural value of languages as an essential component in the development of the training of future professional upetecistas together with the promotion of interdisciplinary and inter-institutional academic integration at home and abroad through scientific diffusion.

The paper by Professor Iván Ricardo Miranda Montenegro entitled “Gloto-political approach to bilingual policies in Colombia” provides an analytical overview of the provisions taken as to the insertion of the English language in the different academic areas. This review indicates a clear tendency to consider legislative and implementation decisions in bilingualism as a gloto-political strategy that is framed into a capitalist ideology in terms of the formation of individuals in basic skills that favor the global market, mainly, rather than in the peoples’ socio-cultural development.

The research paper “Enhancing fourth-semester students” critical thinking through tv series” submitted by Daniel Fernando Gélvez Capacho, sought to promote critical thinking by exposing learners to TV series, which is based on the contrast of cultural aspects between the Colombian, American and Anglophone cultures. This study followed the action research approach and encouraged debates around the topics covered in the series, mainly those referents to modern issues and cultural appreciation. This procedure



allowed students to question the society and the period in which they live as an important reflection to stimulate critical thinking at school.

Miguel Martínez Luengas' paper "The class observers and their subject position (s) in the ELT field" explores the unknown aspects behind the English classes' observations and mainly, the observers' positions which are in continual movement representing "voices, emotions, struggles, desires", and some other features inside the class within the contexts of a foreign language interactions. Moving from a trained observer position to a desirable reflective observer role, the author tries to determine the complex and vast field of the observers' roles keeping in mind the subjectivities and changes experienced along a chronological self-observation practices.

The paper "Enhancing English as a foreign language learning in undergraduate students: perspectives and strategies to being bilingual" by Oscar Alejandro Daza Hurtado and Luis Carlos Mosquera Ramírez reveals the possibilities a self-reflection approach might offer and strengthen students' individual commitment in their effort to acquire basic foreign language communicative skills.

Further, the reader will find the article "Talk and pedagogy: particularities of a language classroom interaction" by Yohan Sneider Tiria Sotelo and Erika Alexandra Prieto Wilches, who discuss the FL classroom exchanges in terms of oral interaction within the language classroom contexts. Following the conversation analysis principles, the authors involved in the study, analyzed issues like turns to interact, error- repairing and the identities performed by the class participants in an attempt to evidence these features regarding pedagogy and didactics of the FL.

On the other hand, the paper "Didáctica de la escritura creativa" by Raxson Montilla Narváez, revises, from a conceptual perspective, the concept of the creative writing didactics to the end of the development of the student's thinking, viewed as an active and autonomous subject that builds and co-construct their own learning beyond the school prescriptions. Likewise, the paper "Finding topics in creative writing on environmental preservation for better teaching strategies: a case of study in an elementary school from Colombia" submitted by Camilo Arturo Suárez Ballesteros, María Claudia Esperanza Bernal Camargo and Nidia Yaneth Torres Merchán, reports on topics such as teach-Learn to care for the environment, explore-discover the environment, well-being of the environment, concern for the environment, and restoration and conservation of the environment emerged from primary students' versions.

In this same vein, the paper “Ambientalización curricular: una exploración en la conciencia ambiental” by Yeymy Paola Jiménez Gutiérrez and Jaime Ricardo Cristancho Chinome, contributes to this especial edition by exploring the concept of Curricular environmentalization which is understood as a convergence of knowledge, experiences, objectives, and guiding factors upon methodological practices. It is essential that the current curriculum be constructed in the basis of environment and contexts significant to the educational actors.

Strengthening inferential analysis, from the use of discursive connectors in argumentative texts, with third-grade children are seen as fundamental in the process of developing critical reading skills. This is discussed in the research paper “Conectores y análisis inferencial en básica primaria” by Lisbeth Nataly Pestana Velandia and Hernán Martínez Ferro.

Last but not least, the reflection by Daniel Fernando Rodríguez Rincón & Cesar Augusto Mendoza Alba in their paper “Educación para la descolonización” assume a critical perspective to the Colombian educational model which have traditionally minimized individuals’ recognition of themselves. The curricular model is viewed as a technique-focused more than an emancipating one which makes teachers to unquestion and accept the established education system.

Finally, I invite not only to read this special issue but also to submit your own reflections and research reports to enrich the process of integrating disciplines with the purpose of approaching realities as much comprehensive as possible.

**Iván Ricardo Miranda Montenegro, PhD.**  
**Guest Editor**



## APROXIMACIÓN GLOTOPOLÍTICA A LAS POLÍTICAS DE BILINGÜISMO EN COLOMBIA

### Glotto-politics approach to politic-linguistic of bilingualism in Colombia

Iván Ricardo Miranda Montenegro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sede Sogamoso

Email: [ivan.miranda@uptc.edu.co](mailto:ivan.miranda@uptc.edu.co)

(Recibido el 05 de mayo de 2021 - Aceptado el 25 de mayo de 2021)

#### Resumen

El presente artículo pretende realizar un recorrido analítico en algunos documentos relacionados con políticas de bilingüismo con el fin de determinar tendencias conceptuales y metodológicas en cuanto a la inserción del inglés en los ámbitos educativos principalmente. Con este propósito se analizaron algunos informes de investigaciones realizadas en diversos contextos geopolíticos para lograr obtener una mirada más amplia del fenómeno socio-lingüístico actual de inserción de la lengua inglesa en diferentes escenarios. El análisis muestra una clara tendencia a considerar las decisiones legislativas y de implementación en bilingüismo como una estrategia glotopolítica que se enmarca en una ideología capitalista en cuanto a la formación de individuos en competencias básicas que favorecen el mercado global.

**Palabras claves:** *bilingüismo, políticas de bilingüismo, ideología.*

#### Abstract

This paper seeks to fulfill an analytical revision in some documents related to policies of bilingualism in order to determine conceptual and methodological trends regarding the insertion of the English language into the Colombian educational system. To this purpose, some research reports carried out in diverse geopolitical contexts were analyzed so as to obtain a wide-ranging view of the current socio-linguistic phenomenon of insertion of this international language. The analysis shows a clear tendency to consider both the legislative enactments and implementation decisions of bilingualism as politic-linguistic strategies that occur within a frame of a capitalist ideology that looks for the training of individuals in basic competences that favors the global market.

**Key words:** *bilingualism, bilingualism policies, ideology.*

El presente artículo hace parte de la exploración documental de la tesis “Re-configuración del Concepto de Nación Bilingüe en los Discursos Circulantes sobre Educación Bilingüe en Colombia” del programa de Doctorado en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja.

El fenómeno social del bilingüismo (y multilingüismo) ha sido constante a través de la historia de la humanidad. Por diversas razones, especialmente económicas, comerciales, y de expansión de territorios, los individuos necesitan interactuar fuera de sus comunidades de habla lo que motiva la ocurrencia de fenómenos lingüísticos de transferencia, modificación y hasta sustitución de códigos de comunicación. Actualmente, estos fenómenos de interacción comunicativa se presentan por razones sociales, culturales y políticas como pobreza, desempleo, violencia política y religiosa, nuevo colonialismo, etc., que generan desplazamientos y que obligan a la aceptación y/o adaptación de nuevos códigos que faciliten la comunicación entre comunidades lingüísticamente heterogéneas. Siguán y Mackey (1986), identifican cinco factores históricos que intervienen en la conformación de una situación de bilingüismo: a) *expansión*, el proceso de ampliación de territorios en donde se habla una lengua diferente; b) *unificación*, proceso de agrupamiento de territorios menores para conformar estados más grandes; c) *situaciones poscoloniales*, ocurren en territorios o países recientemente independizados; d) *inmigración*, movilización de grandes grupos de individuos hacia nuevos territorios o países con códigos lingüísticos diversos; e) *cosmopolitanismo*, lugares de encuentro internacionales, especialmente por razones comerciales y políticos.

En esta dinámica lingüística que, anteriormente se presentaba de manera natural de exposición y contacto de lenguas, las naciones han tenido que empezar a regular el uso, inclusión y hasta exclusión de lenguas como parte de sus políticas de nacionalismo e identidad. Por ejemplo, en Canadá con el uso del inglés y francés; en España, con el uso del español, catalán, gallego y euskera; en Paraguay, con el español y guaraní; en Colombia, con el español, el inglés insular, el palenquero y las 64 lenguas indígenas (Pineda, 2000), solo para citar algunos. De hecho, la regulación lingüística hace parte de las agendas políticas y administrativas globales, nacionales y regionales y la manera más frecuente de ejecución ha sido a través de los sistemas educativos. En este sentido, Spolsky (2005), sostiene que una política lingüística tiene que ver con la orientación social que surge de las prácticas lingüísticas, las creencias e ideologías sobre una determinada lengua y los esfuerzos específicos para modificar tales prácticas (Álvarez, Cárdenas, y González, 2011, p. 120).

Es importante tener en cuenta que la política lingüística y la política lingüística educativa idealmente deben respaldar las decisiones del estado en cuanto al desarrollo del sistema

educativo. Más concretamente, se debe considerar las políticas lingüísticas educativas como las prácticas particulares para ejecutar las directrices lingüísticas surgidas de la política lingüística nacional sobre el sistema educativo. Sohamy (2006) manifiesta, sin embargo, que las políticas lingüísticas educativas desconocen la idiosincrasia del contexto en donde se pretende aplicar las reformas, y además sostiene, que estas políticas omiten procesos de análisis en cuanto a su eficacia real. La autora también advierte que las políticas educativas son impuestas por razones sociopolíticas que la mayoría de las veces ignoran las necesidades reales de quienes se verán afectados por esas decisiones.

No se puede desconocer que las razones del gobierno en cuanto a toma de decisiones sobre asuntos de política de bilingüismo se fundamentan en razones más de política económica que socioculturales. Por ejemplo, el Proyecto Nacional de Bilingüismo en Colombia 2004-2019, a través del documento de Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera (2006), propone “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p.6). Igualmente, el Consejo Británico, socio histórico del Ministerio de Educación en este proceso, afirma que la fuerza de trabajo calificada es una prioridad en la agenda gubernamental y esa fuerza de trabajo se perfila estrechamente ligada al desarrollo económico del país (British Council, 2015).

De igual manera, Sánchez Jabba (2013), afirma que numerosos estudios demuestran que el manejo de un idioma extranjero afecta positivamente el crecimiento económico, es decir, la hegemonía de una lengua sobre otras minoritarias tiene “un efecto positivo sobre los flujos comerciales” y que la diversidad lingüística en una comunidad “se encuentra negativamente relacionada con el crecimiento económico” (p. 3). Es dentro de este panorama político e ideológico que el presente artículo pretende analizar algunos reportes de investigación que tratan de identificar y explicar las razones subyacentes en los documentos oficiales de políticas de bilingüismo y su incidencia en el sistema educativo.

## **1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

El estudio analítico de los documentos rastreados se realiza desde las perspectivas tanto conceptual como metodológica. En cuanto a lo conceptual se encuentra que la promulgación de documentos sobre política de bilingüismo obedece a una concepción ideológica fundamentada en el aspecto económico representado en conceptos como globalización, mercado, estandarización y competencia; lo metodológico, por otra parte, se enfoca hacia el estudio del discurso oficial reproducido en la legislación y más específicamente desde la mirada crítica de los estudios del discurso. Esta perspectiva

permite evidenciar las intencionalidades, explícitas y no manifiestas pero latentes, de los propósitos economicistas que subyacen al aprendizaje del inglés.

En primera instancia revisamos el artículo “Language Policy Discourse and Bilingual Language Planning” que da cuenta de un estudio realizado por David Cassels Johnson (2004) desde una perspectiva crítica, con el fin de analizar cómo el estado puede utilizar la política lingüística educacional para consolidar sistemas de inequidad social en el Distrito Escolar de Philadelphia, Estados Unidos. Mientras la educación bilingüe en los Estados Unidos se ve amenazada por la maquinaria política y las políticas lingüísticas potencialmente restrictivas, es importante desarrollar un mejor entendimiento en cuanto a analizar cómo la comunidad escolar se adapta o busca desarrollar sus propias políticas en cuanto a programación, planeación y política lingüística. El estudio analiza fundamentalmente la transición del Distrito Escolar de Philadelphia del Acto de Educación Bilingüe (Bilingual Education Act) hacia la política denominada Title III of the No Child Left Behind Act (Acto Ningún Niño Atrás, mi traducción).

El autor enfatiza el concepto de la política (lingüística) como discurso. En este sentido, se matiza la diferencia entre una política con una orientación textual (policy-as-text), la cual sigue parámetros de legislación *top-down* que analiza las diversas posibilidades de realización de la política en el contexto hacia el cual va dirigida. Y, por otra parte, la política con orientación discursiva que pretende analizar los contextos discursivos en los cuales emerge la política. Igualmente, el autor realza la distinción entre el discurso, es decir el uso de la lengua, y el Discurso, entendido este como las relaciones socialmente aceptadas en cuanto a pensamiento, valoración y usos de la lengua.

El estudio se realizó en el Distrito Escolar de Philadelphia (el quinto más grande de los Estados Unidos) que cuenta con más de 200.000 estudiantes de los cuales 13.000 (el 50% de alumnos eran hispanohablantes) estaban recibiendo ESOL (inglés para estudiantes de otras lenguas) y programas de bilingüismo. La investigación se desarrolló siguiendo un enfoque etnográfico multi-situado y se apoyó en instrumentos de recolección de datos como la observación y grabación de reuniones en general, entrevistas formales y semi-informales con profesores, directores, empleados del Distrito, y análisis del texto del documento. El análisis de resultados permitió determinar que mientras el enfoque en las políticas de bilingüismo en Philadelphia busca restringir el acceso a las minorías, existe una tendencia desde lo local por mantener la regulación sobre las políticas de inclusión por medio de políticas de bilingüismo. Adicionalmente, la metodología centrada en el análisis de los diversos niveles de discurso permite un mejor entendimiento de las intencionalidades y a la vez una posibilidad de reacción crítica propositiva en la planeación y diseño de políticas lingüísticas fundamentas en la investigación.

Otro estudio consultado fue el trabajo de investigación presentado para optar el título de Ph.D. de Carmen Helena Guerrero denominado “National standards for the Teaching of English in Colombia: a critical discourse analysis” realizado en 2009 en la Universidad de Arizona, Estados Unidos. La investigación se enfoca en el análisis del documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras, el reto” publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), el cual busca establecer los estándares para la enseñanza del inglés en la educación oficial. El estudio busca explorar cómo el discurso oficial (del documento antes mencionado) construye y circula los conceptos de bilingüismo, lengua inglesa y docentes de idiomas en Colombia.

El ejercicio de investigación se condujo especialmente bajo los preceptos teóricos del Análisis Crítico del Discurso y, particularmente, el análisis textual planteado por Norman Fairclough (1992). Se define el discurso como la relación dialéctica entre los textos y la vida social por cuanto este no solo refleja la sociedad sino también la refuta y la re-forma. La información analizada muestra que el discurso oficial induce a creer que el concepto de bilingüismo se refiere únicamente al aprendizaje del idioma inglés en Colombia. Igualmente, los autores del documento objeto de análisis, reproducen la idea que el idioma inglés es la única herramienta necesaria para alcanzar el éxito financiero y académico. En cuanto a los docentes de idiomas del sector oficial, el análisis converge hacia tres categorías de profesor: el invisible, el empleado y el técnico (invisible, *clerk and technician*). Para el primer caso, el docente es ignorado y su conocimiento desoído hasta el punto de volverlo invisible; para el segundo caso, se concibe al profesor como alguien que ‘obedece’ las instrucciones de una autoridad lejana para poder ejecutar lo reglamentado, sin posibilidad de cuestionar; y, para el tercer caso, el docente es un agente de mercadeo que hace posible la distribución de ideologías con fines de formar un producto para ciertos objetivos educacionales enmarcados en el mercado laboral.

La pesquisa sobre antecedentes condujo hacia la investigación de Sandra Soler Castillo denominada “Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación” publicada por la Universidad Nacional de Colombia en 2011. A partir de la relación histórica Estado-educación, la autora hace hincapié en la concepción de la ‘educación pública’ como un patrimonio de uso exclusivo del estado para todos sus fines y propósitos. La perspectiva teórica y metodológica del Análisis Crítico del Discurso ilumina el desarrollo del estudio que pretende articular las estructuras del discurso con las estructuras ideológicas con el fin de evidenciar las estrategias y argumentos que emplean ‘determinados grupos sociales para justificar y legitimar la exclusión, discriminación o explotación de los “otros”’ (Soler, 2011, p. 80). El corpus sobre el cual se desarrolló el estudio se basa en documentos de tres fuentes diferentes: a nivel mundial, la “Declaración

Mundial sobre Educación para Todos, 1990”; a nivel regional, la “Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1996”; y a nivel local, el “Plan Nacional Decenal de Educación, 2006”. Cabe aclarar que el análisis se centró específicamente en los textos correspondientes a los preámbulos de los documentos, sus objetivos, misiones y visiones.

En términos generales, la autora sostiene que la educación, en esencia, tiende a buscar unos ideales humanísticos loables tales como la autonomía, la libertad, la formación, el bienestar y el desarrollo de valores éticos y morales (Soler, 2011, p. 77) tal como lo manifiestan los tres documentos cuyos enunciados hacen difícil cualquier intento de controversia o crítica. No obstante, este discurso aparentemente ‘correcto’ y bien intencionado no deja de estar ideológicamente marcado. Por otro lado, se ilustra cómo los tres documentos en cuestión mantienen una lógica que van desde los conceptos generales e ideales hasta las ‘recomendaciones’ concretas para contextos más particulares, identificados a través de la estrategia de saturación positiva de los conceptos, la cual se refiere al sistema complejo de interrelacionar varios conceptos, todos positivos, de manera que su saturación se convierte en una solución y que como tal se hace casi imposible de cuestionar o contrarrestar (Soler, 2011). Las nociones de calidad, acreditación, eficacia, pertinencia, flexibilidad y evaluación apuntan a una mercantilización de la educación y especialmente de la “educación pública en aras de una supuesta modernización” (p. 103). Inexorablemente las políticas educativas supranacionales orientan los trayectos e itinerarios de las políticas nacionales y regionales las cuales se adaptan a los contextos particulares de las comunidades, pero sin variar su esencia.

En consecuencia, no se puede descartar que las políticas de bilingüismo en Colombia se pueden reconocer como unas piezas más del rompecabezas del sistema de educación y que como tal están sujetas a seguir un derrotero con el fin de mantener un tipo de ideología determinada. De hecho, conceptos como globalización, educación por competencias, acreditación, estándares, calidad, equidad, no son ajenos a la realidad del contexto educacional de nuestro país, lo cual evidencia la presencia e incidencia de procesos de macro-política relacionados con macro-procesos fundamentados en y para el desarrollo económico de ciertos sectores de nuestra sociedad. De vital importancia, es la realización de análisis desde el discurso construido en los receptores, sujetos finales de las actuales políticas, que permitiría evidenciar el nivel de efectividad de las intencionalidades tamizadas en el discurso oficial.

Por otra parte, la tesis doctoral “El bilingüismo español-inglés y la nueva política educativa en España, Análisis ideológico-lingüístico de Víctor M. Meiriño Guede, realizada en el 2014 en la City University of New York, ofrece una visión conceptual de la significación

de las políticas educativas en cuanto a la inserción del inglés en el marco educacional del bilingüismo y trilingüismo en España. El estudio tiene como objetivo principal realizar un análisis ideológico-lingüístico de los planes de inmersión lingüística en inglés dentro del sistema educativo de España, así mismo pretende analizar el fenómeno desde la perspectiva del discurso global y su incidencia en los discursos políticos actuales de España.

En primer término, se conceptualiza sobre la significación social del bilingüismo en cuanto a su potencialidad como herramienta de avance socio-económico; en este sentido, el autor reconoce la interiorización popular que “el conocimiento de idiomas extranjeros (es decir, del inglés) es la condición cuasi obvia para lograr salir del “subdesarrollo”, y que, por lo tanto, habría que distribuir por todo el territorio este “bien tan preciado” (p. 7). De esta manera, la inserción del inglés en el sistema educativo ha pasado del discurso político a convertirse en una realidad constatable en la implementación de programas de educación bilingüe inglés-español, no únicamente como objeto de estudio sino como lengua vehicular. En esta vena, el estado, en su función de organización social de la ciudadanía, puede hacer que sus habitantes adquieran un bien cultural por dos razones principales: que este conocimiento sea una parte esencial de la identidad y fidelidad al estado, o que tenga que ver con una competencia técnica que se considera de particular importancia para el funcionamiento socio-económico de las estructuras del estado.

Según Gellner (1988), citado por Meiriño (2014), la necesidad funcional del estado tiende a “homogeneizar y extender todas las capas sociales de una cultura básica adquirida gracias a las escuelas e instituciones oficiales de enseñanza” (p. 8). Por lo tanto, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés, hace parte innegable del currículo escolar como un bien cultural para toda la comunidad. De hecho, este concepto se ha extendido por gran parte del globo, sin que Colombia sea la excepción. Desde esta perspectiva, la tesis estudia determinadas concepciones ideológicas que justifican un modelo educativo de bilingüismo o trilingüismo respaldado por los sectores políticos de todas las tendencias en España. Más específicamente, se trata de determinar entre otros interrogantes, ¿cómo se concibe y se describe el discurso político en favor de este modelo de bilingüismo en el sistema educativo español?, y ¿cómo la dinámica socioeconómica de la globalización se refleja en la formulación de políticas educativas de bilingüismo y trilingüismo? (p. 15).

El autor realiza un recorrido histórico-conceptual sobre las nociones de ideología y de cultura y concluye que lo esencial de la ideología lo constituye su *articulación* como *sistema de ideas*, es decir, las ideologías lingüísticas se pueden entender como un “sistema de ideas que articulan nociones del lenguaje con formaciones culturales, políticas y/o sociales

específicas” (Del Valle, 2007, citado por Meiriño, 2014). En otras palabras, la ideología se fundamenta en la articulación de las ideas entre sí y su relación con las representaciones mentales con instituciones sociales. El concepto de ideologías lingüísticas surge de la intersección de la sociolingüística y la sociología del lenguaje y de la disciplina política del estudio de la ideología. En resumen, se considera las ideologías lingüísticas como una clase particular de ideologías entendidas como “sistemas de ideas y representaciones culturales del lenguaje y de las lenguas, que cumplen funciones simbólicas que pueden ser de transformación o de fijación de las estructuras sociolingüísticas existentes” (p. 28).

Otro concepto importante para el desarrollo de esta tesis se refiere a la *glotopolítica* o política del lenguaje que se entiende como la relación entre las representaciones ideológicas de la lengua y las estructuras político-institucionales y económicas, que, para el caso de este estudio, se presenta a nivel macro-político puesto que se refiere al estado, los partidos políticos y los medios de comunicación. Para el propósito de análisis de este tipo de ideologías, se propone el estudio de los *ideologemas*, que Narvaja de Arnoux y del Valle (2010) referidos por Meiriño (2014, p. 32), definen como “los lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso”, las cuales se constituyen en las unidades mínimas del discurso ideológico (Angenot, 1972, citado por Meiriño).

En cuanto al marco metodológico, para realizar el análisis de las ideologías lingüísticas, que en definitiva es un análisis del discurso, el autor propone tres recursos semióticos que caracterizan todo discurso ideológico: la iconización, la proyección recursiva y el borrado (Irvine y Gal, 2000, citadas por Meiriño). El racismo es un ejemplo de iconización puesto que los rasgos de un grupo social (en este caso su supuesta falta de cultura, su marginalidad y comportamiento delictivo) son priorizados e imaginados como constitutivos de la identidad intrínseca y no como unas características que se pueden explicar para todos los seres humanos desde la sociología. Por su parte, la proyección recursiva se puede entender como la valoración de los contextos sociales ajenos según los parámetros y divisiones simbólicas con las que se concibe y define los propios; y finalmente, el borrado como recurso semiótico-discursivo, hace referencia al proceso mediante el cual los elementos que no encajan en el marco ideológico de un discurso determinado no se consideran o se eliminan.

En términos muy generales, las conclusiones del trabajo se pueden resumir así: las organizaciones supranacionales europeas (Unión Europea y Consejo de Europa) buscan que ciertos objetivos programáticos en el plano económico generen representaciones lingüísticas correlativas en el discurso ideológico-lingüístico. Con base en los ideologemas lingüísticos se puede establecer la determinación, por parte de las estructuras políticas, de

extender hasta las últimas consecuencias unas relaciones laborales basadas en la mayor ampliación —en la unificación, si es posible— del “mercado de recursos humanos por explotar, para lograr con ello aumentar el beneficio empresarial y macroeconómico” (p. 307). Ejemplo de esto es la denominación del inglés como la lengua de las oportunidades y de la internalización de la economía al considerarla como un instrumento para que “los futuros empleados puedan interactuar socialmente (es decir, laboralmente) con los extranjeros” (p. 312).

La expansión del inglés como política educativa presenta varias omisiones ideológico-discursivas: a) las desigualdades que se generan entre los miembros de diversas comunidades lingüísticas cuando se ven abocados a usar la lengua, la comunicación global que para unos es su lengua materna y para otros segunda o lengua extranjera; b) la omisión de que la expansión global del inglés afecta al uso de las lenguas nacionales; c) la omisión de que el inglés está asociado a una cultura o a unas culturas concretas (anglosajonas) o a una cultura global que no representa a las culturas del mundo y que por lo tanto su expansión no es neutra en ese sentido; d) la omisión de que el inglés, es un ‘recurso’ disponible para todos puesto que aprenderlo implica una inversión de recursos, lo que genera y sostiene un estado de privilegio comercial y financiero en favor de los principales países de lengua inglesa (p. 306).

La tendencia actual de introducir el inglés como lengua de la enseñanza se fundamenta en la globalización económica, cultural y demográfica. La internacionalización de toda clase de relaciones humanas, consecuencia de este proceso, produce necesariamente la modificación de la sociología lingüística mundial. Los partidos políticos proponen y concretan propuestas electorales por medio de legislaciones institucionalizadoras de bilingüismo (o trilingüismo) que impulsan exclusivamente el inglés y la pedagogía actual objetiviza al favorecer la adquisición de competencias por encima de la adquisición de conocimiento como una estrategia para fomentar en los individuos la *indeterminación* de empleo, de asentamiento, de proyecto de vida, de identidad.

## 2. CONCLUSIONES

El análisis de los documentos de investigación realizados permite determinar que la ideología se puede concebir como un mecanismo de poder, o mejor, para ejercer poder, en sociedades donde el poder ya no es posible de practicar abiertamente. Además, la ideología también actúa como un recurso para elaborar representaciones sociales que permiten el ejercicio del poder sin demasiada resistencia. En palabras de Van Dijk (1998), las ideologías no únicamente son “creencias socialmente compartidas, sino que

se adquieren, se usan y se modifican con base a intereses sociales de grupos en unas relaciones sociales complejas” (p. 135).

El objeto de estudio de las políticas de bilingüismo se debe mirar desde una perspectiva holística en cuanto a la posibilidad de analizar los discursos conexos históricos para asegurar una comprensión más informada sobre la planeación, diseño y puesta en marcha de las políticas de bilingüismo en el sistema educativo colombiano. También cabe resaltar el hecho de mirar el enfoque de la política como discurso, como una alternativa dual: por una parte, la orientación *top-down* puede ser identificada como una manifestación de poder, pero al mismo tiempo permite impulsar una posibilidad de resistencia en cuanto a la eventualidad de establecer políticas mejor concertadas y más incluyentes para nuestro propio contexto sociocultural.

Se puede destacar, además, la proyección del bilingüismo (español-inglés), solo como una posibilidad hacia el multilingüismo en rescate de la inmensa variedad socio-cultural de nuestro país que encierra la asunción de reconocimiento hacia la diversidad como un elemento de crucial importancia, frecuentemente soslayado en los textos de los documentos oficiales en cuanto a las políticas de bilingüismo. Por otro lado, la consideración por parte del Ministerio de Educación Nacional frente a la ‘inexistencia’ de los agentes (los docentes en general y los docentes de idiomas en particular) de reproducción de discursos, merece atención especial en cuanto a su verdadero rol como profesionales críticos y propositivos como alternativa a su exclusión y autoexclusión.

Las nociones desde la sociología del lenguaje y desde la ideología lingüística proporcionan elementos conceptuales fundamentales para el desarrollo de un proyecto investigativo de mayor alcance. El diseño e implementación de políticas nacionales de bilingüismo son el resultado de concepciones ideológicas supranacionales que obedecen a criterios financieristas del modelo neoliberal global que se ha impuesto en casi todos los continentes como claramente lo demuestran los documentos anteriormente referenciados. En este orden de ideas, es importante orientar estudios futuros hacia una pesquisa científica que permita identificar los ideologemas como un aporte conceptual y metodológico al análisis crítico del discurso de los discursos oficiales sobre políticas de bilingüismo en el sistema educativo en Colombia.

Finalmente, en el contexto colombiano es evidente que las decisiones políticas sobre planeación lingüística en cuanto a uso social y mantenimiento no se han aplicado a pesar de que se han establecido desde el gobierno mismo, legislaciones en cuanto al reconocimiento de otras lenguas aparte del español, por ejemplo, las lenguas minoritarias indígenas y de sordos (Constitución Política de Colombia de 1991, artículo 10). Así

mismo, la ley 115, conocida como la ley de educación (1994), establecía la adquisición de elementos de lectura y conversación en una lengua extranjera, que posteriormente resultó ser el inglés, tal vez en consideración a su status como lengua internacional y comercial (Miranda, 2012). No obstante, lo cierto es que la reglamentación oficial no concibe dentro de sus supuestos, una política de educación en bilingüismo que tome en consideración aspectos sociales y culturales más allá de las implicaciones financistas que este tipo de formación puede generar como estrategia de expansión y mantenimiento de una determinada ideología.

## REFERENCIAS

Álvarez, J., Cárdenas, M., González, A. (2011). Cobertura vs. Continuidad: Dos retos para el Desarrollo Profesional para los Docentes de Inglés en el Marco de Colombia Bilingüe. En *Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés*. Graficolor.

British Council (2015) *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Colombia.pdf>

Cassels, D. (2004). *Language Policy Discourse and Bilingual Language Planning*. Working papers in Educational linguistics, 19/2, University of Pennsylvania, pp. 72-97.

Constitución Política de Colombia (1991) [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_constitucion\\_politica.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf)

Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Guerrero, C. (2009) *National Standards for the Teaching of English in Colombia: a Critical Discourse Analysis*. [Tesis de doctorado no publicada]. The University of Arizona, Tucson, USA.

Meiriño Guede, V.M. (2014) "El bilingüismo Español-Inglés y la nueva política educativa en España: Análisis ideológico-lingüístico". *CUNY Academic Works*. [http://academicworks.cuny.edu/gc\\_etds/453](http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/453)

Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: MEN, Ministerio de Educación Nacional (2002). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-*

2019. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Imprenta Nacional.

Miranda, I. R. (2012) Insights on bilingualism and bilingual education: A sociolinguistic perspective. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*. 17(3). 262-272.

Pineda, R. (2000) *El derecho a la lengua*. Universidad de los Andes.

Sánchez Jabba, A. (2013) *Bilingüismo en Colombia*. Documentos de trabajo sobre economía regional. Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER), Cartagena de Indias,

Banco de la República. [https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser\\_191.pdf](https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf)

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.  
Siguán, M., y Mackey, W. (1986) *Educación y bilingüismo*. Santillana Unesco.

Soler C., S. (2011) Análisis Crítico del Discurso de Documentos de Política Pública en Educación. *Forma y Función vol. 24, No. 1* enero-junio del 2011, pp. 75-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21922416005>.

Spolsky, B. (2005) Language policy. *Proceedings on the 4th. International Symposium on Bilingualism*, (pp. 1152-2164). Cascadilla Press.

Van Dijk, T. (1998) *Ideology. A Multidisciplinry Approach*. SAGE Publications Ltd.



Trinitron



SONY



## ENHANCING FOURTH-SEMESTER STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH TV SERIES

### Mejorar el pensamiento crítico de unos estudiantes de cuarto semestre a través de series televisivas

Daniel Fernando Gélvez Capacho<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Pamplona

Email: [daniel.gelvez@unipamplona.edu.co](mailto:daniel.gelvez@unipamplona.edu.co)

(Recibido el 02 de mayo de 2021 - Aceptado el 26 de mayo de 2021)

#### Abstract

This research was carried out with some fourth-semester students from a foreign languages program of a Colombian university. The purpose of this research was to implement TV series to promote critical thinking, which would be based on the contrast of cultural aspects between the Colombian and Anglophone culture. An action research approach was used to encourage a preservice teacher implement excerpts from Tv series and subsequently lead debates around the topics covered in the series. By using TV series, the students increased not only their cultural appreciation, but also their listening skills and their ability to express their opinions in English. These findings might be valuable for teachers who intend to apply TV series in the foreign language classroom. .

**Key words:** *critical thinking, cultural appreciation, TV series.*

#### Resumen

Esta investigación se realizó con los estudiantes de cuarto semestre de un programa de lenguas extranjeras de una universidad colombiana. El propósito de esta investigación fue implementar series de televisión para promover el pensamiento crítico, que se basaría en el contraste de aspectos culturales entre la cultura colombiana y la cultura anglófona. Esta investigación tomó el enfoque de una investigación-acción en la que el profesor en formación propuso extractos de series de televisión y posteriormente fomentó debates en torno a los temas tratados en las series. Al aplicar las series de televisión, los estudiantes aumentaron no solo su apreciación cultural, sino también sus habilidades para escuchar y su capacidad para expresar sus opiniones en inglés. Estos hallazgos pueden ser valiosos para los profesores que tengan la intención de aplicar series de televisión en el aula de lengua extranjera.

**Palabras claves:** *pensamiento crítico, apreciación cultural, series de televisión.*

Learning a foreign language has become a necessity to have an active role in the globalized world. As explained by Oana-Roxana (2012) “language study introduces people to new realms of ideas, customs, habits, and values. In both professional and personal ways, the twenty first century places demand on people’s global knowledge” (p.81). This asset offers the foreign language learner the opportunity to be engaged in cultural cooperation and understanding. Hence, when educators decide on the most suitable methodologies to teach a foreign language, it is imperative for them to consider the techniques which they will approach the cultural component.

In that way, culture involves every tangible and intangible feature, which define a nation or a society. According to Zimmerman (2017) “culture is the characteristics and knowledge of a particular group of people, encompassing language, religion, cuisine, social habits, music and arts” (p. 1). Thus, the task of the language teacher becomes, not only to tackle every aspect covered in the previous definition, but also to find a technique for students to understand the active role of culture in the evolution of a language, and to achieve a more analytic perspective towards modern-life issues.

Concerning tools applied to motivate the inclusion of culture and critical thinking within the foreign language classroom, literature, films, internet, and fieldwork are the foundation of the most popular methods, and although TV series are still an uncommon technique, it proposes numerous benefits. Based on Garcia (2016) “ Over the past twenty years, TV fiction has become one of the most powerful and influential trends in popular culture” (p.2), it means that the the interdependent relationship between TV and culture is an evident phenomenon nowadays. Regarding this aspect, Pratomo & Kriyantono (2016) exposed that the role of Anti-Corruption television in Indonesia entails a much more thought-provoking perception within students. Furthermore, Seo (2017) found that Face Me and Smile (2010) and Modern Family (2009) created an aesthetic experience that could promote cosmopolitanism. Similarly, the researcher discovered that the general theme of both programs focused on why we need to overcome our differences in ethnicity, culture, and beliefs. Finally, Korres & Elexpuru (2017) found that, within their favorite TV characters, students perceived values related to belonging, emphasizing family and friends, as well as the skills needed to succeed in these relationships.

The advantages previously mentioned entail an asset when working with students who fail to recognize the relationship between foreign language learning, interculturality and globalization. For instance, in the foreign languages program of the University of Pamplona, most of the students tend to conceive foreign language learning as a mere mastering of the four competences, namely, speaking, writing, reading, and listening. Although this aspect encompasses a significant portion of what learning a foreign language

represents, without a proper understanding of the context in which the language is used, learners have no option but to conceive language as an abstract structure with no specific purpose in their daily lives. Moreover, when students are taught to achieve a high level of proficiency of the four competences without the development of an analytic perspective towards the world surrounding them, they lack the abilities to provide a solid argument concerning modern-life issues.

## 1. METHODOLOGY

This study took a qualitative design since the information that was collected corresponded to reflective journals, interviews, and questionnaires. Furthermore, this study adopted an action research approach. As stated by Creswell (2021) "Action research designs are systematic procedures used by teachers (or other individuals in an educational setting) to gather quantitative and qualitative data to address improvements in their educational setting." (p. 22).

The methodology used to present the videos took place from May until July 2019. The episodes chosen were: Nosedive and Shut up and dance from Black mirror Serie, Three Robots, and Zima Blue from Love Death Robots Tv series. Finally, it was showed "you Kent always say what you want" from The Simpsons Tv series. These episodes were chosen since they contained elements that were considered worthy to discuss with the students, namely, the use of social media, online safety, the future of human race, the notion of "human" and the relationship between media and politics, respectively. These subjects were deemed pertinent since they encompassed aspects of modern society, which were convenient to pinpoint the differences and similarities among the British, USA, and Colombian culture The researcher showed an excerpt of every episode, and then, proceeded to start and assess debates based on the issues observed in every episode.

## 2. PARTICIPANTS

The selected population for this research were the students from Intermediate English II course, group B. To select this population, the investigator carried out convenience sampling, which is a type of nonprobability or nonrandom sampling where members of the target population that meet certain practical criteria are included for the purpose of the study (Etikan et al., 2016, p 2). Thus, the researcher selected this population since the schedule assigned to this group allowed him to collect data in a uniform way. The sample consisted of three participants. This sample was selected by carrying out a purposeful sampling; according to Etikan et al. "the purposeful sampling technique, also called judgment sampling, is the deliberate choice of a participant due to the qualities the

participant possesses” (Etikan et al., 2016, p 2). The criteria to select the participants was based on their constant contribution in the activities that included the use of TV series and the development of the critical thinking skills.

### **3. INSTRUMENTS**

Concerning the types of data to collect, the researcher focused on gathering first-hand information, that is, qualitative data, which involved the outcome of the methodology used inside the classroom, the validity of the arguments of the participants, and their opinions regarding the use of TV series as a didactic tool. This information was gathered through reflective journals, one semi-structured interview and one questionnaire.

### **4. REFLECTIVE JOURNALS**

The reflective journals were centered on the observation, analysis and reflection upon the activities carried out in the classroom. The researcher showed an excerpt of popular British and USA series, and then, proceeded to start a debate based on the issues observed in every episode. The investigator wrote down every phenomenon noticed during these debates and then he analyzed the success, or the failure of these discussions based on the participation and the arguments exposed by the students.

### **5. INTERVIEWS**

The interviews were carried out to understand the participants’ perceptions and opinions regarding the use of TV series to enhance critical thinking skills; it is worth mentioning that the researcher designed one interview composed of eight questions for the three key participants.

### **6. QUESTIONNAIRE**

For this investigation, a questionnaire was designed to analyze the opinions of the students regarding the use of TV series as a didactic tool to enhance the critical thinking skills. This instrument was administered to the fourth-semester students of group B and it consisted of seven open-ended questions. Hence, the students were encouraged to write down their own opinions regarding the use of the TV series for foreign language learning.

### **7. DATA ANALYSIS**

The data that was analyzed proceeded from five reflective journals, three semi-structured interviews and twenty questionnaires. To analyze the information, the researcher first decided on a type of analysis, namely, interpretive analysis. According to Hatch (2002)

“the interpretive analysis is based on generating explanations for what is going on within the data; it is about making inferences, developing insights and drawing conclusions” (Hatch, 2002, p. 179).

## 8. FINDINGS

The first finding corresponds to the elements that fostered students’ critical thinking skills and their ability to be active learners of the society in which they live. Accordingly, the adequate use of TV series inside the classroom allowed students to question the society and the period in which they live. The elements that promoted critical thinking skills among the students were the cultural appreciation and modern issues.

The cultural appreciation refers to the contrast or the comparison between cultures made by the students, while using the topics of the TV series as the main “catalyst”. For instance, in the final debate, which concerned the relationship between politics and media, one student compared the situation of journalism in The United States and Colombia, a fact that evidences the ability to analyze the information and signal a point of view based on the context in which the students live. Regarding, modern issues, it entails the attitude of the students towards the period in which they live and how they react towards modern-day problems. Accordingly, the TV series proposed by the researcher, evidenced issues that afflict modern societies, a fact that permitted students to realize their role as humans in history. For instance, in the first debate related to the use of social media, the students emphasized the fragility of social relationships due to social networking sites, the threat of trusting strangers, the existence of fake profiles and the rewarding experience of a childhood without social media in it.

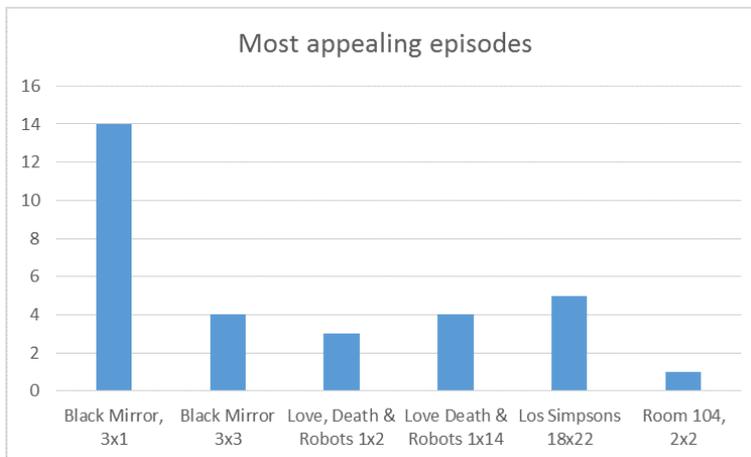
The second finding corresponds to the advantages that were observed while using TV series as a didactic tool among fourth-semester students. These advantages can be split into two sub-themes, linguistic advantages, and psychological advantages. The linguistic advantages allude to the influence of TV series in the foreign language competences.

The students stated that the skills, which they developed the most, were the oral comprehension and the oral production. One student mentioned that she was capable of learning expressions that were common in daily-life language, a type of speech that is rarely taught in academic contexts. The psychological advantages allude to the feelings and emotions that the use of TV series caused in the classroom dynamics. Also, it was noticed that the use of this tool was adequate to help students to “chill out” inside the classroom. For instance, one student stated, that the use of TV series allowed her to forget about the stress of academic assignments and enjoy a “movie time” inside the class.

The third finding corresponds to the preferences of the students, in other words, to the episodes of the TV series that students found more appealing and the debates that they considered more relevant. Regarding the episodes of the TV series that students found more appealing, it was discovered that the most popular episode was Black Mirror, “Nosedive” (see figure 1). According to one student, she was attracted to the topic of this episode since it revealed a reality that afflicts her generation and that is generating new patterns of behavior, a fact that she can relate to her personal affairs.

**Figure 1.**

*Most appealing episodes*



*Note.* This figure demonstrates the TV episodes that were worked on with the students and their level of popularity. “Black Mirror”, season 3, episode 1, proved to be the most fashionable among them all

Regarding the most relevant debates, the students considered that the most pertinent debate was the one related to the future of humans (see figure 2). This debate was deemed the most relevant since it discussed the possible future of humans. In this regard, a student highlighted an unsettling outlook for the future of humankind, and their imminent extinction due to their careless behavior.

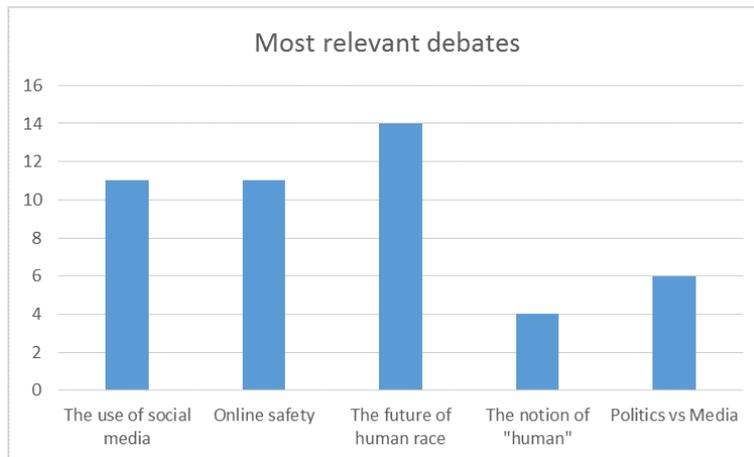
## 9. CONCLUSIONS

The purpose of this investigation was to enhance fourth-semester students’ critical thinking skills and cultural appreciation by means of TV series. Moreover, since research concerning the use of these tools was scarce in Colombian contexts, the findings of this

investigation represent an asset for FL teachers who intend to apply these materials to promote critical thinking skills among college students.

**Figure 2.**

*Most relevant debates*



*Note.* This figure demonstrates the debates that were worked on with the students and their level of popularity. “The future of human race”, proved to be the most fashionable among them all.

Accordingly, this research encountered that while using TV series, students become aware of the similarities and differences among Colombia, British and USA cultures. . In addition, students notice issues that affect the generation and the society, which they are part of. Therefore, teachers who are interested in using TV series inside their classrooms might benefit from this investigation, since it discusses the topics and issues that students find more pertinent, when attempting to enhance their critical thinking skills. Similarly, this study might serve as a confirmation of the advantages of TV series for those FL teachers who might feel hesitant about the use of this tool. This research encountered that TV series are useful to learn lexicon and expressions used in the target language daily, a characteristic that develops both listening and speaking skills.

Accordingly, one of the advantages of the TV series used within this research is that they were authentic materials, that is, they were not conceived as pedagogical tools, but as a reflection of the social issues and the culture of the country in which they were produced. As reported by McLuhan (2016) “television reflects and nurtures cultural mores and values” (McLuhan, 2016, p 395). In other words, there is a reciprocal relationship between television and culture, in which one influences the other. Thus, concerning TV series and

language, a certain community might adopt expressions from TV series, just as dialogues on TV series might rely on expressions from a specific community. For instance, on the series, Love, Death & Robots “Three robots”, one of the characters used the expression “tea bagging”, a practice that is very common in American gaming sites.

Finally, this investigation is of paramount importance for FL teachers searching for TV series appropriate to develop critical thinking skills, which are appealing to college students. Among these TV series, Netflix series, Black Mirror was the top favorite since it evidenced the influence of technology in modern society, a phenomenon that students completely understand since they are part of the generation that is being affected by this situation. Furthermore, “Black Mirror” can be considered a series designed for people who are interested in discussing the impact that technology, social media, and media have on modern society.

## **10. RECOMMENDATIONS**

For future research, it is imperative to consider several aspects to obtain the best results out of the technique implemented in this study. One of the most common drawbacks that was observed during the generation of debates based on TV series was the lack of participation on the part of the students. This phenomenon occurred mainly because of two main reasons: *the debates were not graded*, and *students did not get the main point out of some episodes*, an aspect that caused a lack of interest in the discussions. For further implementation of this technique, it is imperative to find methods that motivate students to take part in the discussions; these methods might range from behaviorist approaches such as grading the students for the relevance of their participation, to a more flexible method such as asking students what discussions they might be more interested in. In addition, for future implementation, it is crucial to give students clear instructions before playing the TV series for them to pay attention to the video, and not to conceive this technique as a purposeless “movie-time” session. Thus, one option might be to propose a listening activity for them to be attentive to all the situations and aspects within the TV series.

## **REFERENCES**

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Etikan, I., Musa, S., & Alkassim, R. (2016) Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *Science Publishing Group* 5 (1) p 2 – 4. Doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.11

García, A (2016), *Emotions in Contemporary TV Series*. Palgrave MacMillan, Basingstoke pp. 1-10.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State

Korres. O & Elepuru, I. (2017) Analysis of the values perceived by adolescents through television viewing. Values perceived by adolescents through TV viewing. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*. DOI: 10.1080/02103702.2017.1370821.

McLuhan, M. (2016) *Understanding Media and Culture: An Introduction to Mass Communication*. University of Minnesota Libraries Publishing.

Oana-Roxana, I. (2012) Foreign language learning in the age of globalization. *Quaestus multidisciplinary research journal*, p 80 – 84.

Pratomo D. & Kriyantono R. (2016) *The Power of Media Effect: Construction Television as Media for Anti-Corruption Education in Indonesia*. Department of Communication Science, Faculty of Social and Political Science, Brawijaya University, Indonesia

Seo, H. (2017) *Television as cosmopolitan education: a comparative case study of Face me and Smile and Modern family*. University of Illinois.

Zimmerman, K. (2017). *What is culture?* Live science, pp 1.



## THE CLASS OBSERVERS AND THEIR SUBJECT POSITION IN THE ELT FIELD

---

### Los observadores de clase y su posición en el campo de la enseñanza del inglés

Miguel Martínez Luengas<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Distrital

Email: [1mmartinezl@correo.udistrital.edu.co](mailto:1mmartinezl@correo.udistrital.edu.co)

(Recibido el 05 de mayo de 2021 - Aceptado el 26 de mayo de 2021)

#### Resumen

Las observaciones de clase son prácticas constantes llevadas a cabo en el campo del ELT (Enseñanza del idioma inglés). Cuando una persona comienza a estudiar para ser profesor de inglés, esta persona observa los contextos escolares, observa los profesores en los colegios / universidades y también esa persona es observada por el profesor y / o coordinadores. De la misma manera, la observación se utiliza para evaluar los procesos pedagógicos / académicos, se utiliza para retroalimentar, para recoger información en procesos de investigación, entre otros. Sin embargo, hay algunas preguntas relevantes sobre este tema, por ejemplo, ¿quién está observando las clases? ¿Para qué se observa? ¿Existen diferentes posiciones del observador?

Este artículo pretende indagar sobre los aspectos desconocidos detrás de las observaciones de clases de inglés y principalmente, explorar las posiciones de los observadores (sujetos que circulan en esta práctica). Estas posiciones están en constante movimiento y poseen voces, emociones, luchas, deseos y más características dentro de los observadores de la clase en el campo del ELT. El propósito de este texto tiene que ver con la aparición de las diversas posiciones del sujeto observador en el campo del ELT.

**Palabras claves:** *observador de clases, sujeto observador, posición del sujeto, observaciones de clases.*

#### Abstract

The class observations are constant practices that are carried out in the ELT (English Language Teaching) field. When a person started studying to be an English Teacher, this person observes the school contexts, the teachers at schools/universities and is also observed by the Main Teacher and/or coordinators. In the same way, the observation

is using to evaluate pedagogical/academic processes, it is done to provide feedback, to recollect data in research procedures, among other ones. However, there are some questions which are important to state about this topic, for example, who is observing classes? what is it observed for? are there different positions of the observer?

This article pretends to inquire about the unknown aspects behind the English classes' observations and mainly, exploring the positions of the observers (subjects who are landed on this practice). These positions are in constant movement and hold voices, emotions, struggles, desires, and more characteristics inside the class observers in the ELT field. The purpose of this text deals with emerging the diverse observer subject position (s) in the ELT field.

**Key Words:** *class' observer, subject observer, subject position, class observations.*

## 1. INTRODUCTION

As an observer, I remember an experience in a Public School in Bogotá, Colombia. It was the second observation I ran into this school, suddenly and an English Language teacher told me: "were you going to observe my class?" I replied, "that is right, I am the observer from the (x Institution) then my job is about observing your class," she said, "alright, I would be the best actress right now and, you could see perfect English class". At his specific moment, I realized the importance of researching and problematizing the class observation practices, the normalization of this practice in the ELT (English Language Teaching) field, and the positions of the observers in Colombia.

The class observation in the ELT (English Language Teaching) is about evaluating teaching processes, giving feedback, offering new/innovative techniques in teaching, controlling the role of teachers inside and outside classes, recollecting information, among other aspects.

As a point of departure, the revision of literature allows us to recall Merç's (2015) definition of classroom observation as an operative device of learning on how instructional methods are implemented, how teaching spaces are structured, and how learners react to the classroom setting (p. 194). This comprehension theoretically speaking is related to the ideals that observation practice must be systematic to avoid obtaining a distorted view of what happens in class and that its benefits are tangible: "It needs to be followed through properly, not something is done once and leading nowhere" (Lasagabaster and Sierra, 2011. p. 459).

Classroom observation has been identified as a relevant device for educational supervision (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010), a component of a staff appraisal mechanism (Lam, 2001), and a tool for self-monitoring (Wichadee, 2011). The observation could be an easy method that teachers can include in their classrooms as they would likely face countless matters (or issues) in the classrooms. This observation also offers devices for educational testing/supervision.

In the ELT field, the class observation has been a normalized practice; it means, this helps the researchers/scholars to recollect data from their projects, at the same time, this practice is implementing in universities from a pre-service teaching strategy (when the pre-service teacher starts this part of the journey, they should observe classes as well as being observed by the Headteacher), and the class observation is using in the evaluating standards of in-service teachers (when there is an opportunity to be promoted and/or the supervisor, coordinator or leader would like to judge the teachers' performance).

Moreover, many people handle certain instruments and rubrics to follow a Class Observation. These help the observer identify the specific patterns of an English Language class, control the step-by-step observation procedure, and allow the observers to move into a rigid and structural guideline. The class observation rubrics are the maps of the observers in which they need to navigate to pursue a suitable observation.

Seeing the previous passages, the position of the ELT class observer is surrounding all of these; the observer is the one who is immersed in the English Language classes, it is the person who has got training to observe classes in a "correct" way and this person has had experience as English Language teacher, coordinator, supervisor and, also has been in the position of an observed subject. About this, it is appropriate to ask, why is it important to observe a class? What about teachers' opinions against the observation practices? What about observers' feelings? Or what does the observer struggle at the time of observing? In this sense, is the observer an instrument, another object, with a trained eye, which eye? And what for? These situations come into play...They are probably in this reflection about the observers' subject positions.

This article pretends to analyze the different subject positions of ELT Observers when carrying out class observations in Colombia. The purpose is to identify some hidden aspects which are not visible in the class observation in the ELT field. From an introspective view and a multifaceted position, the author would like to bring perspectives on the ELT class observation as well as exploring a few subject positions of the Observers in English Language classes.

## **2. LITERATURE REVIEW**

At first sight, the ELT class observation in Colombia seems like a practice where many subjects (Coordinators, teachers, observers, students, among others) are immersed in one way or another. According to this, it is relevant to state theoretical and/or conceptual frameworks to support the explored literature about the topic of observations (observers' subject positions). This part would overview three categories that were extracted from the review of more than 50 research articles, book chapters, news from local newspapers, and other references about the ELT Class observations and the Observers' subject positions.

## **3. OBSERVATION AS A TOP-DOWN PRACTICE**

Observation is a practice that should be done by certain kinds of people. The person who handles the observation knows about the requirements, techniques, guidelines, and structure of the observational strategies and this person should have vast expertise in the field. This subject is molded, trained, and positioned as an "expert" in the functions s/he performs.

The word expert was found and identified in the Colombian National Program: "Colombia Very Well- 2015-2025", as an example. (in the document provided from Ministerio de Educación, they named the importance to have "experts" to help the ELT Colombian Teachers' community) p.4-7. The task of the expert is to provide the appropriate tools for the success of the project. Also, one of the tasks this expert must do is to observe in-service teachers' classes and giving them feedback, offering possibilities to succeed in the ELT lessons; and providing feedback / evaluating a class' structure. The expert (Class observer) sounds like a trainer who can do many tasks. In Wajnryb's (1992) words: "the task of the trainer is to help trainees understand the various processes involved in the teaching and learning of a language and the complex array of activities that occur in a language classroom". (p. 5)

The class observation is a top-down practice, where an expert is the highest tip and, this person helps, criticizes, and evaluates the performance/behaviors of the observed teachers, though they are removing voices from people who are also involved in this practice. Class observation can be a violent, standardized, and normalized practice in the ELT community.

In an earlier study, Martinez 2021 (forthcoming) has argued that classroom observation is and has been a canonical practice, a series of actions to identify, judge, and/or evaluate performances in the classroom over a long time, particularly in the field of ELT. The use

of observation assessment rests on the idea of encouraging “good practice” in schools, primarily through rubrics that follow a step-by-step procedure of evaluation. In most cases, this implies, in turn, is a need to observe the teacher and what happens in the classroom. Also, he mentions,

*We have normalized rituals for the achievement of a good class, and we have also normalized Class Observations as an effective technique. This technique involves demanding patterns, and the teacher must follow specific rubrics, step by step procedures; this is one of the many normalized facets of the Class Observation practice which I have discussed but they raise many disturbing questions which require a guiding thread from here on. (Martínez, M. 2021, forthcoming)*

A strategy of the top-down practice in class observation lies in the use of rubrics. These instruments (rubrics, guidelines, formats) are designed and adjusted according to structured parameters in how to teach English classes “correctly”. English teachers, directors, observers, and other participants of the ELT field know that English classes follow a step by step to seek “success”. Most ELT class models are proposed from abroad to teach our English classes and the guidelines are carried out and proposed from other parts of the world (overseas).

In Annex 1 can be seen, as an example, the particularities of a class observation format in which components related to controlling and discipline are considered from a top-down practice of class observation. Class strategies, contents, procedures, and objectives are evaluated by an “expert”. It is possible to show some dynamics of subjection towards the teacher observed through this rubric as well as an evaluation from above (top-down) in terms of the particularities of the observed class. The observation and supervision are part of a schema in the National Bilingualism Plan, they become the disciplinary technologies that measure the program’s success. Behind these technologies, there is a canonical logic that EFL (English as a Foreign Language) teachers must follow. The teachers’ compliance is a prerequisite for guarantying the success of the procedures.

#### **4. THE SUBJECT POSITION OF THE OBSERVER**

Another category presented in this literature review is the positioning theory. Harré defined the theory of positioning as being “...based on the principle that not everyone involved in a social episode has equal access to rights and duties to perform particular kinds of meaningful actions at that moment and with those people...”. (2012, p. 193).

The class observer has their positions and roles which are stood in different contexts and particularities. The positions (in this case, the observers) are dynamic; but also, these positions can shift within social settings (Harré and Moghaddam, 2003a). A person in the position deals with situations in context, places, and actions. Thus, the position theory also thrives on the connection among subjects in a social environment. About this, it is important to highlight what Moghaddam and Harré say: “A position includes rights, duties, and obligations of an individual in any social context”. (2003a)

About the aspect of the social context within the subject position, Andreouli (2010) states, “Social representations provide both the meanings related to an object as well as the positions towards that object that are available for people; meanings and positions are the two components of social identities” (Duveen & Lloyd, 1990), p. 14.3.

The class observers deal with rubrics/guidelines that are sets of rules, statements, understandings, and guidelines that define what is true or real at any given time in the Class Observation (CO). The observer arrives at the institution and generates a superior position towards the teacher who accepts the top-down observations from external eyes; an acceptance that interprets the power as an issue of domination.

One of the authors is Li, who identifies that the observers in many parts of the world tend to exercise top-down authority (2009). A position has to do with situations in which the observed teacher sometimes feels dominated at the time of observation; that is, the position of the observer (her/his body, history, and knowledge) is identified, valued, and respected.

As stated before, the author dug into the literature about the subject position of the observer in Colombia. The development of [table 1](#) was carried out as an exercise in intellectual production during the doctoral studies of the author of this article, in a seminar called *Critical Discourse Analysis*, on the study of English Class Observation Practices, which is the subject studied during the research project.

The different characteristics of classroom observation practices in Colombia from 2012 to 2019 were researched in national government programs/plans, strategies to strengthen English from external institutions, and archives of some Colombian newspapers including news and stories.

Data collection was carried out based on the local Colombian context, and a large volume of information was not handled, which allowed a simple content analysis technique to identify the beneficial information in this study (Tinto, 2013, p. 146).

**Table 1.***Observations of English classes in Colombia 2012-2019*

| Fuente  | Descripción   |
|---|---|
| 1. Plan de bilingüismo<br>Municipal Mosquera (2012),<br>Bilingualism Plan in<br>Mosquera.<br><i>Mosquera Lives English<br/>           2012-2021</i>   | According to the Bilingualism Plan, class observation was defined as a valuable tool for improving teacher performance, because this practice identifies the components and provides formative feedback on teacher performance in the classroom (p.15).<br>Workshop sessions are organized that would be accompanied by constant class observation in the classroom with each of the teachers so that they receive formative feedback on the practical use of the topics discussed in the workshops (p.47).     |
| 2. Ministerio de Educación<br>Nacional MEN (2014),<br><i>Colombia Very Well -<br/>           Programa nacional de inglés<br/>           2015-2025</i><br><i>National English Program</i>                  | One of the strategies of the program is based on the creation of teaching communities, which allow sharing teaching experiences, learning from each other, and developing and disseminating best practices (for example peer observation, the study of lessons, open classes, etc.).<br>One of the objectives of peer observation is mutual observation so that teachers identify opportunities for improvement in teaching practice (p.74).  |
| 3. Hernández Santamaría<br>(2016), <i>El Mal Economista</i> .<br>Blog <i>El Espectador</i> ,<br><i>Newspaper</i> . ¡Bienvenidos los<br>cambios! Evaluación integral<br>a los docentes de nuestro<br>país. | As a key part of this reference, peer watching allows viewing, at least in part (not a surprise video or hidden camera).<br>“[...] The video must be recorded by the teacher, either with his resources or with an ICFES cameraman, at no additional cost. The quality of the self-recording must be guaranteed, for which the MEN has provided informative manuals and videos, both for the recording and to adapt the teaching practice to be evaluated, the video is evaluated by an external person [...]”. |
| 4. MEN (2016),<br>Colombia bilingüe.<br>Programa de formadores<br>nativos extranjeros<br><i>Native Foreign Trainers<br/>           Program</i> .  | According to this strategy, foreign native trainers (fellows), “support the bilingualism managers in the process of observing classes during their visits to schools” (p.67).   |

|  |  |
|--|--|
| <p>5. British Council-<br/>Secretaría de Educación<br/>Distrital.<br/>Convenio 1550 de 2017<br/>Secretariat of Education.<br/>Bogotá, Colombia</p>   | <p>As part of the process of the Teacher Training Schools and Teachers, a “Class Observation Rounds Guide” was stated.<br/>Some objectives of the observations are:<br/>“I. Bringing the masters in training closer to the referents of progress.<br/>II. Recognize that the referents of progress are the constitutive elements of good teaching practice, and around which the feedback of the practice will be made.<br/>III. Initiate a culture of classroom observation in Teachers-in-training (MF), as a means of good classroom practice” (p.2).</p> |
| <p>6. MEN (2018-2019), <i>Manual para auto grabación del video de práctica. Evaluación de carácter diagnóstico formativa</i> (ECDF) Manual for self-recording of the practice video. Formative diagnostic evaluation</p> | <p>In the formative diagnostic evaluation (ECDF), a general reference manual is evidenced in which the quality of self-recording (self-observation) of educational and pedagogical practice as a classroom teacher is guaranteed.<br/>Another situation has to do with the fact that the video of the educational practice must be part of the period in which the teacher is being evaluated and comply with the provisions contemplated in the regulations (p.5).</p>  |
| <p>7. Cabrales (7 de junio de 2019), <i>Las 2 Orillas</i> “Las fallas del examen de ascenso docente”. Web Blog “Las 2 Orillas”</p>   | <p>“[...] In the ECDF, several Colombian teachers are evaluated to determine if they are promoted or relocated in salary. One of the techniques is to record a video. Based on the writer, he argues the following: ‘The video is nothing more than a farce, a banal show whose purpose- it seems- is to provide an income to ICFES and to certain universities that participate in that process and collect a certain important monetary amount’ “.</p>   |

Source. Own design during the study in the academic seminar *Critical Discourse Analysis*, Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital FJDC, Bogotá, 2019.

This table shows sources of information in which English class observations are the main concern, and it is possible to analyze (highlighted) the vertical/dominant positions and power relations that class observers have at the time of doing this practice.

The position of the subject (observer) is permeated by social characteristics, which have to do with constructions of identity, recognition, and subjectivity particularities. This article, it is tried to take these aspects into account and analyze them from the observer subject perspective in the ELT field.

## 5. THE OBSERVER IN THE CLASS OBSERVATIONS

The observer's subject position needs a skilled and trained eye to perceive, understand, and benefit from observing the proceedings of learning/teaching. The subject position of the observer is produced by the power of experts. (Foucault, 1982)

These learning/teaching spaces the observer takes part in are implemented through an imported structure. About that, I would like to highlight Jordão (2016). She points out that "the "subjects" have submitted to the colonial structure and accepted imported methods, imported language descriptions, and imported acquisition theories". In this article, it is probably seen the imported classroom observation methods, descriptions, and theories will become evident; also, "the imported observers' subject positions" will probably be seen. (p. 196)

Consequently, it would be appropriate to show the hidden narratives of observers/expert subjects at the time of observing, what they think about Class Observation Practices (COP), their points of view at the time of CO, the CO training, and how their subject positions have changed through/while working on it. As can be seen, observers are also teachers, men, or women with experience in teaching. They have been observed as well and sometimes even they do not agree with CO practices. Subject Position places people into hierarchies (Foucault, 1991). These hierarchies are around a mechanism of control.

The position of the observer is permeated by a mechanism for the administration, control, and evaluation of populations; that is, the observers have privileges but also, the positions of the observers are ignored. It does not matter if the observer is a teacher—male or female; the important thing is to obey the quality item which consists of having a rigid, static, and universal position which makes the (others) subject position invisible.

In respect of the observer in the Class Observations, it is important to state what Bruns, Costa & Cunha say, that the observer also uses different instruments, rubrics, and techniques that help the individual teacher's abilities (2018). It denotes that the observer manipulates a series of instruments and strategies to be able to carry out a successful CO process. In other words, the observer plays the role of "user" of tools while performing their function inside and outside the ELT classrooms. To conclude this part, it seems

appropriate to mention the observer is also a human being. The observer has feelings, makes mistakes, evaluates, criticizes, and feels. This last part invites us to reflect on the position of the observer, and epistemic, reflective, collaborative, or other positions. Here the relevant thing is to scrutinize the “other” positions that dwell within the observers in the ELT field.

## **6. METHODOLOGY**

This article invites the reader to see an ontological perspective. The ontology explores the existence or non-existence of specific entities and the way they relate to each other if they indeed exist. Ontology refers to me as a researcher, ELT educator, observer, and student. However, it is quite complicated to have an ontological stance in the classroom observations within observers; also, this article is based on beings (observers) that exist, and not on the particular situations obtained from them as a series of certain properties. Based on that, it has tried to discover “the position of the being of my existence” through my understanding, experience, and self-reflection.

These concepts of understanding, experience, and reflection from my being have helped me achieve epistemological and methodological positions, particularly in research processes. To reinforce this idea, I would like to quote; “...on that account, ontological considerations come before epistemological and methodological ones. That is why we must deal with the question about who is known before the one about how it is known...” (Vasilachis, 1992a, p. 52).

This is also *qualitative research* that has some relevant characteristics which help me to specify my epistemological reflection. About this, Vasilachis said,

*Qualitative research comprises different orientations and approaches, various intellectual and disciplinary traditions grounded, often, in different philosophical assumptions. All these different orientations, approaches, and assumptions generate new data-gathering and analysis strategies. This variety of views on what is known, what may be known, how it is known, and on the way, findings are to be transmitted demands an acknowledgment that there is not one legitimate way to conduct qualitative research. (p.7)*

The methodological research part also seeks to give great importance to the qualitative research, which displays an interest in people’s lives, behavior, and interactions (Strauss & Corbin, 1990, p. 17), and in trying to appreciate those worlds through such views (Savage, 2006, p. 384). Qualitative research seems to be interested in personal narratives and life stories in social contexts.

The use of narratives also represents a wide panorama of the observers' voices, feelings, and reflections. Narratives might be the text used within the context of a mode of inquiry in qualitative research (Chase, 2005) (Adapted from Denzin, 1989 b.).

Another purpose in the observers' narratives allows this research to notice ignored and invisible aspects of the CO. The participants of this study are narrators of our own stories and it would be interesting to analyze them so that in the future we could find out hidden subjectivities of the observers, what is not written in the rubrics, and what possibly helps in the field of ELT through the analysis of those stories.

The objective of this biographical/autobiographical study reveals evidence about the feelings, struggles, achievements, and failures, that observers have from their positions. It is possible to identify some sensations with a biographical/autobiographical narrative that are not found in previous research papers.

The methodology of this research focuses on the study of my being as a classroom observer and as a teacher-researcher (this is also another methodological aspect in this article, the autobiographical path. This would offer important challenges but the purpose stands on the social theories that presuppose contrasts between individuals and groups (it is me reflecting about myself and the tensions I go through along this research process). In the autobiographies, it could emerge the authenticity and reflections about my experience as an observer. The "turn to biographical methods" is explained as a reflective contemporary interest in dealing with biography as a way of constructing meaning and authenticity from people's experiences of a rapidly changing modern world. (Bron et al., 2000, p.12)

It is also important to talk about the involved subjects (participants) in this research. Three close colleagues have received training to observe ELT classrooms and have worked as observers for several years in the Ministry of Education / Secretariats of Education in Colombia and worldwide. We also have been working together for more than five years and we know the "territory" of Classroom Observation Practices (COP) in the Colombian ELT community.

It is meaningful to share as observers and be part of education projects in Colombia where the COP was our daily routine, and we had many valuable stories to bring into this research project.

The first observer works in a well-recognized university. She was also part of a team of observers in the Secretariat of Education of Bogotá, Colombia, and has been working in external entities for some years. She is a great academic researcher, a passionate educator

with a high level of critical thinking, and is a fan of the arts.

Another teammate has been ELT Consultant for over five years here in Colombia. He has carried out many observations in schools, universities and was working most recently with the MEN. He has experience in both international and local education projects. We have shared amazing moments in training, national trips, and COP events. He is a good friend, is kind, is a collaborative person, and has a beautiful dog called Pepita.

Finally, there is another friend who has been working as an ELT consultant, observer and advisor for several years in universities, schools, and institutes in Colombia. He has participated in many classroom observations and was part of the language improvement strategies in the Secretariat of Education of Bogotá, Colombia. We have been friends for a long time and have done research projects together as well as participated in academic events, workshops, and talks, among others.

There are some common aspects such as expertise in COP, professional similarities, working experience, and academic background among this Team in the research. But it is necessary to say that there are some ontological dissimilarities related to the participants (likes, interests, wonders) which are part of this research.

## **7. RESULTS**

In this section, the reader will be able to analyze the results of the class observers' subject positions. It is important to establish that the information obtained (data) was collected through interviews, informal conversations, biographical narratives, and stories of the observers who participate in this research project.

The results presented are not definitive, since this research is still ongoing and is a subjective process in which some situations may change, as well as include new narrative passages from the observers. Biographical parts of the observers will be included, stories they have had throughout their role as an observer, and a brief analysis by the writer of this article.

This first text was taken because of a conversation between two observers, talking about the research project and reflecting upon the role/position of an observer of English language classes. The observer has mentioned,

*"I think the observation is an institutional cultural practice; by this I mean, it is a cultural practice, but related to a microstructure that is institution-based, rather than a broad*

*culture of observation countrywide. I have been both observed and observer, and I guess there is no similar outcome in the observations I have been part of. As an observed teacher, I am expected to comply with the checklists criteria, as well as with institutional expectations set by administrators. As an observer, my main role was to gather information so as to comply with some governmental requirements set by local authorities. The observation as an observed teacher clearly has an impact on my performance plan as an employee. As of the teachers I observed, the exercise was rather anecdotal and descriptive, rather than a job jeopardizing practice. (Conversation 2. June 2020, Bogotá)*

The intention is not to provide rigid/structural positions to this text since people can interpret it in different ways. But it is relevant to notice the observer argues that class observation is a cultural practice, perhaps in our field (ELT). At the same time, it is necessary to use the rubrics when the observation practice is carried out, both to evaluate and to provide feedback. Also, it is pointed out about the importance of collecting information through observation, it is a practice that requires special skills and subjects who do it in a good way.

At the same token, there is a biographical excerpt that was written by the author of this article. Ten biographical chapters have helped the author to problematize the positions of the observers as well as identifying subjectivities in the practices of CO.

*Unbelievable, this entity “x” did not see the Teachers as great professionals, I was totally in disagreement with this. At this time, I could not explore the practices of Teachers, actually, I did not have enough experience by interacting and talking to them. As I said just before, I thought the Teachers were brilliant in their lessons as well as terrific practitioners with little children.*

*Well, I traced back to my first day of “in-situ” dates with a Public School as an “expert Observer” (it was 2013). It was an under-pressure activity to generate worried, anger, and desperate actions... the second one about observers is a huge lie!!! I am not the one who must tell a teacher what to do or when to do... more than an observer, I was a deputy of functions, a dictator of knowledge, in other words: an idiot who follows rules and a script. Things have changed a lot recently!!! (Autobiographical Chapter 5 “A nice talk”, October 2019)*

This second story has to do with a reflective exercise that I have developed during my doctoral studies. I wrote some autobiographical chapters, where I tried to reflect on my experiences, stories, and feelings as an ELT Observer. This chapter shows a reflective, sentimental, and critical observer position towards the practice of CO. It is also possible

to identify the importance of recognizing the work of teachers (from an observer's eye), how the observer places in the shoes of an observed teacher, and the reactions/thoughts behind this position of the observer.

As the last result of the observers' narrative (in the process of study), a biographical passage of one observer is presented as,

*In 2007. The first time I evidenced rigorous/standardized observation as a CELTA trainee. By then I had been teaching for almost 7 years, so you can imagine how new and strange it was to be hardly criticized about my teaching (when I had lived experience of what worked for me, but the 'CELTA method' disagreed). It was then that I decided I wanted to be a teacher trainer and do it better (than my trainers) (Observers' biographical written text, February 2021)*

The final section identifies the need to get "rigorous" training to be an observer. To do this, several methods, strategies, rules, and others are using, which show that observation is a structural and demanding process that needs to be carried out by "experts" and/or "trainers".

## **8. CONCLUSION / FURTHER COMMENTS**

In this article, I have discussed the tentative subject positions of observers. In turn, a preliminary analysis has been carried out on the stories, experiences, and feelings of the observers. Based on this, the methodological category that will use the researcher is reconstructing the told from the telling (Mishler 1995). I should reorder (reconstruct) a storyline from the telling (s) (Observers' stories). And this reconstructed passage becomes the "narrative for further analysis" p. 95.

To carry out an in-depth analysis, this research proposes a chronological construction of the observers' subject positions. Brunner (1991) mentions that narratives have chronological connections. He argues that one event comes before another event; and narratives deal with a logical connection, it means, one event causes another event.

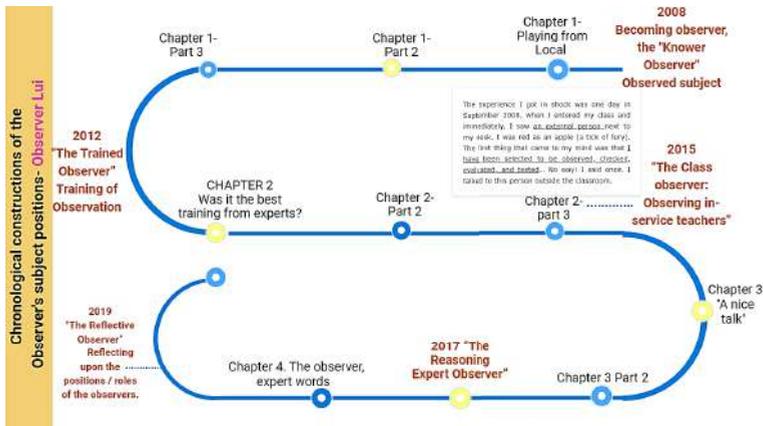
Based on this, an initial chronological analysis of the observers' subject positions is presented in this timeline.

This timeline is a chronological analysis of the observers' subject positions of one of the four observers immersed in the research. The reader may notice there is a starting point in dates, but there it is not finished, since (mentioned before), this is ongoing research,

and new reflections or positions may pop up in this study.

Figura 1.

*The class observer and their subject position (s) in the ELT field*



Source. Own design. Slide from the presentation “The class observer and their subject position (s) in the ELT field” in the III National Workshop on Teaching and Learning Foreign Languages, Instituto Internacional de Idiomas de la seccional Sogamoso, UPTC, 2021.

To conclude, it is evident that this observer has started in 2008, there the position is: *The knower*. There are several events (chapters included) that round this knower position until 2012, where the observer’s position is permeated by training and the different observation methods/models. He is named as *Trained observer*. In 2015, the observer was beginning to observe in-service teachers and knew the dynamics of observation in educational institutions and others. This position is *Observing in-service teachers*. In 2017, the position of this observer has elements of expertise and vast mastery of practice/theory, it is recognized as *Reasoning Expert Observer*. And until 2019 the position of the observer changes, circulates, is in a permanent movement to reach the *Reflective observer*. As is stated, every position includes different chapters which contain stories, experiences and, voices from the observer as well.

Finally, it is important to mention this article goes into the reflection of the positions of the subjects (observers) who have walked through and living day by day.

It is not easy to evaluate myself, but I think it is necessary to talk about those struggles of the observers, our desires, our stories, how variable our subjectivities are and, how important is to raise the voices and positions of the observers in the ELT field.

## REFERENCES

- Andreouli, E. (2010). *Identity, Positioning, and Self-Other Relations*. Papers on Social Representations. Volume 19, Peer-Reviewed online journal.
- Biesta, G. and Tedder, M. (2007). *Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective*. Studies in the Education of Adults 39 (2).
- British Council-Secretaría de Educación Distrital, Convenio 1550. (2017). *Guías para la Ronda de observación de clase. Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros EFMMa. Guía de Rondas de Observación de Clase*.
- Bron, A. and West, L. (2000). *Time for stories: The emergence of life history methods in the social sciences*. International Journal of Contemporary Sociology 37(2), 158-175.
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*. Critical Inquiry, Vol. 18, No. 1. pp. 1-21 The University of Chicago Press.
- Bruns, B; Costa, L; Cunha, N. (2018). *Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?* Policy Research Working Paper; No. 8156. World Bank, Washington, DC. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27962> License: CC BY 3.0 IGO.
- Cabrales, D. (2019). Las fallas del examen de ascenso docente. *Las 2 Orillas*. <https://www.las2orillas.co/las-fallas-del-examen-de-ascenso-docente/>
- Chase, S. (2005). *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (1989b). *The research act (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (Eds.). (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511659874>
- Foucault, M. (1982). *The subject and Power-* Critical Inquiry. The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The birth of a prison*. London, Penguin.

Harré, R., & Moghaddam, F. (Eds.). (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Harré, R. (2012). *Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology*. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of culture and psychology* (p. 191–206). Oxford University Press.

Hernández, P. (2016). ¡Bienvenidos los cambios! Una evaluación integral a los docentes de nuestro país. *El Mal Economista. El Espectador*. <https://blogs.elespectador.com/economia/el-mal-economista/bienvenidos-los-cambios-una-evaluacion-integral-a-los-docentes-de-nuestro-pais>

Hişmanoğlu, M., & Hişmanoğlu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: A case study of Northern Cyprus. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 16-34.

Jordão, C. M. (2016) Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 191–209.

Lam, S. F. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 161-173.

Lasagabaster, D & Sierra, J. (2011) *Classroom observation: desirable conditions established by teachers*. *European Journal of Teacher Education*, 449-463.

Li, Y.-L. (2009). *The perspectives and experiences of Hong Kong preschool teacher mentors: Implications for mentoring*. *Teacher Development* 13: 147–58.

Martinez 2021 (forthcoming). *The Observer, the Teacher, and the "Expert"- Unseen situations in Classroom Observation Practices*. Capítulo libro, *ELT Research Agendas II*. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital.

Merç, A, (2015). *The Potential of General Classroom Observation: Turkish EFL Teachers' Perceptions, Sentiments, and Readiness for Action*. Redfame Publishing.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Programa nacional de inglés- Documento de socialización Colombia Very Well 2015-2025*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Colombia Bilingüe-Teaching Fellowship Program*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018-2019). *Manual para autograbación del video de práctica. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF)*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-382455\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-382455_recurso_3.pdf)

Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative & Life History*, 5(2), 87–123. <https://doi.org/10.1075/jnlh.5.2.01mod>

Plan de Bilingüismo Municipal Mosquera. (2012). *Mosquera Lives English 2012-2021*.

*Plan de bilingüismo municipal "Mosquera Lives English"*. Recuperado de: [https://mosqueracundinamarca.micolombiadigital.gov.co/sites/mosqueracundinamarca/content/files/000155/7716\\_mosquerallivesenglish.pdf](https://mosqueracundinamarca.micolombiadigital.gov.co/sites/mosqueracundinamarca/content/files/000155/7716_mosquerallivesenglish.pdf)

Savage, J. (2006). Ethnographic evidence: The value of applied ethnography in healthcare. *Journal of Research in Nursing*, 11(5), 383-393.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=555/55530465007>

Vasilachis, I. (1992a). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.

Wichadee, S. (2011). Professional development: A path to success for EFL teachers. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 4(5), 13-22.



## ENHANCING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN UNDERGRADUATE STUDENTS: PERSPECTIVES AND STRATEGIES TO BEING BILINGUAL

### Mejorar el inglés como lengua extranjera en estudiantes de pregrado: perspectivas y estrategias para ser bilingüe

Óscar Alejandro Daza Hurtado<sup>1</sup>, Luis Carlos Mosquera Ramírez<sup>2</sup>

<sup>1-2</sup>Universidad de Cundinamarca, Extensión Chía, Colombia

Email: <sup>1</sup>odaza@ucundinamarca.edu.co, <sup>2</sup>lmosquera@ucundinamarca.edu.co

(Recibido el 18 de mayo de 2021 - Aceptado el 08 de junio de 2021)

#### Abstract

This article is a reflection on the perspectives and strategies to become bilingual from a speech and stance of two foreign native professors through a virtual conference. The objective is to develop and generate in students, in different academic professional-level programs of the University of Cundinamarca, simple ways of interaction with a foreign language. These learners show beliefs and thoughts that limit the learning which leads to a lack in the practice progress and presents low results in the activities that converge in the use of the four communicative skills of English. In this way, a deductive method is implemented and, with the brief statement of experiences lived around learning a language, causes and allows to create an autonomy of improvement in the future in the use of the language to be taken to different possible contexts of daily and professional life. Thus, the conclusions are directed to a self-instruction based on the perseverance, in the implementation of actions and interaction with own elements, incorporated or linked from areas of technology, art, science, or society.

**Keywords:** *self-instruction, bilingualism, life skills, sociolinguistics.*

#### Resumen

El presente artículo es una reflexión a las perspectivas y estrategias para llegar a ser bilingüe, desde una exposición y postura de dos profesores nativos extranjeros a través del escenario de una conferencia virtual. El objetivo se enmarca en ampliar y generar maneras simples de interacción con el idioma extranjero a estudiantes de diferentes programas académicos de nivel profesional de la Universidad de Cundinamarca, quienes evidencian creencias y pensamientos que limitan el aprendizaje,

lo que conlleva a una carencia en la puesta en práctica y presentan bajo resultado en las actividades que confluyen en las cuatro habilidades comunicativas del inglés. De esta manera, se implementa un método deductivo que, con la enunciación de experiencias vividas alrededor de aprender un idioma, ocasiona y permite crear una autonomía de mejora a futuro en el uso de la lengua para ser llevado a diferentes posibles escenarios de la vida cotidiana y profesional. Es así como, las conclusiones están dirigidas a una constancia autónoma en la implementación de acciones e interacción con elementos propios, incorporados o vinculados desde áreas de la tecnología, el arte, la ciencia o la sociedad.

**Palabras clave:** *autoaprendizaje, bilingüismo, competencias para la vida, sociolingüística.*

## 1. INTRODUCTION

Currently, English is one of the most important language around the world; for this reason, the University of Cundinamarca, following the Minister of Education Bilinguals' program, implemented in its programs among 2 to 4 levels- A2.1 to B1.2 according to the CEFR – with two hours on-site and two hours of autonomous learning per week. However, this effort is not enough for students because some of them have difficulties in this subject, in learning, and to put into practice the four communicative skills perhaps for their experience in high schools or the didactic that teachers used to carry to their classes. Besides, learners have stated beliefs and thoughts in the use of the language because they feel barriers with the production to answer some activities proposed.

Therefore, English Area had to look for strategies to promote the use of this language in diverse areas. One of the first results was the “English Day/Night” head for each branch, professors and students have been involved in the presentation of different issues around the context with the usage of the art and the creativity. Although it has contributed to improving the interest and the knowledge about other cultures, students still have not found a simple way to interact without this being mandatory. Then, the area considered implementing another activity called “UdeC Talks”. In the beginning, the activity was created to encourage students to talk about their interests, with the time it became in interaction within which it has as objective to enhance the oral skill with speakers invited to provide new attractive elements and characteristics for the learning. So, once more, students did not feel attracted to do activities without being mandatory.

The intention to reach the objective for the University is not truncated. They allow branches to continue creating activities that lead students to practice the communicative competence. *Learning Strategies to break barriers* was the conference of the second

semester in the 2020 year for the branches of Chía and Zipaquirá generated to and it was aimed to undergraduate students to practice. In this, two native speakers had the opportunity to reflect on the advantages to know a foreign language. One of them was Professor Marian Lee from Ireland and the other Professor was Kenniz Roberts from the USA, the motivation to learn throughout some things in a daily routine and how to change perceptions without matter the age.

The meeting was divided into aspects to connect with the audience as Learning English and some advantages to being bilingual, the age-appropriate for learning, and secrets to learn English.

## **2. LEARNING ENGLISH AND SOME ADVANTAGES TO BEING BILINGUAL**

*“Where there’s a will, there’s a way.”*

*Marian C. Lee - Ireland*

To perspective for encouraging the autonomous learning of English, Professor Lee gave us a point of view in her experience in topics such as how to break barriers, the theories about the appropriate age to acquire knowledge, and advantages to Being Bilingual. Her idea is exposed the innumerable possibilities when people communicate in the use of a foreign language.

At this time, it is important to have contact with all that the world provides us related to several issues in which these include standpoints in science, economic, political, environmental, health, entertainment, etc.; areas to generate and build dynamics for improving the personal and professional development. In that way, langue plays a considerable role and it includes understanding society’s behavior, their opinions, and their actions.

However, Professor Lee has found that a lot of learners in English do not continue the process of learning for several reasons. Some of these are:

*Personal beliefs: People think that a new language is not necessary these days because they do not use it in their daily routines. Besides, some of their origin negative thoughts create a kind of mental block and make the acquisition of knowledge more difficult. About this first discernment, Avella and Camargo (2010) in their research in students’ beliefs points out in their conclusions to...students think that the foreign language is an important tool to acquire new knowledge and improve their academic and professional opportunities. They express that speaking this language can help them have more opportunities to get a job or to study abroad (p. 90).*

Although learners have a positive conception of the purpose of the acquisition, they do not know how to connect this to their social context. Barcelos (2003) argues that “beliefs do not have a cognitive dimension only, but a social dimension as well” (p.8); that is the importance to create an environment since a childhood where they have the first contact with the knowledge.

#### *Lack of confidence*

One of the most important things is to create self-confidence to produce an atmosphere for enjoying all about behind the language.

This aspect is precisely related to the development of learning in a specific situation in the use of the most significant skill: speaking. Here, Nazarova and Umurova (2016) found out that human being does a self-evaluation about him/herself in personality, thoughts, ideas, and the body before having contact with others due to they do not want to transmit a wrong message and to avoid confronting other opinions. For this reason, Hutchinson (2019) mentions that to confront fears and to motivate a student’s aptitude, the educators’ role is guided to designed activities and material to allow to explore and offer them tools to change their mind and trust.

*Lack of motivation: This term is one of the most studied in the field of education and neuroscience; since it leads and contemplates steps to follow when implementing learning activities in different populations and according to their age. At this point, she highlights that motivation must be analyzed from an intrinsic part of everything you would like to learn about, for example, doing a trip, traveling, or meeting friends. On the other hand, it can be acquired by situations like getting a scholarship or getting a job in another country; this is called extrinsic motivation.*

Following Alizadeh (2016), who stated a Garner (1985), remark that “motivation refers to the extent to which the individual works or tries to learn the language because of a desire to do so and the contentment experienced in this task” (p.11). This statement has a relation with the last point about self-confidence and the interaction with diverse activities around the interests of the learner; it is related to find other ways to feel comfortable, and at the same time, help them to express input knowledge to practical use as Ford (2013) consider in her research “provide Choices- Students can have increased motivation when they feel some sense of autonomy in the learning process, motivation declines when students have no voice” (p. 111).

*Lack of time: people in the world live with a fixed time to do their daily activities. Nevertheless, organizing at least 15 minutes per day can strengthen some of the 4 skills.*

*This can be mixed with duties and, for example, listening to some podcasts to achieve better learning effectiveness.*

*Financial difficulties: one does not have money to learn. This topic on the contrary is associated with motivation. Although we find a lot of material to study and progress in the fluency in English, she emphasized through something that people can use in their interest: music, literature, reading or talking with some friends, where all can help with this task.*

Lee promotes positive thinking so that learning becomes more conscious and less tedious, boring, monotonous, or overwhelming. At this point, strategies should be created, that are very close to what learners have around them.

### **3. THE AGE APPROPRIATED TO LEARN**

Now, related to this issue she explained research in which these have shown that human being has a special age to learn a specific area. In this case of a language, different from the mother tongue, researchers as Smith (2018) affirmed “children are proficient at learning a second language up until the age of 18, [though] best to start by age 10” (para. 1). Or Karavasili (2017), who said “Lenneberg’s critical period hypothesis suggests that there is a biologically determined period of life when language can be acquired more easily” (para. 2). Despite this, in her experience as a foreign languages’ professor, she has evinced with her students something different because adult learners demonstrated what discipline and perseverance do more easily a solid learning. Thus, it finds authors who support her with her statement, as Rosi and others (2017) “late bilinguals can process a subtle and stable aspect of the L2 grammar” (p. 11); and Weiler (2017) “proficiency is a more important factor than the age of acquisition”. (p. 5)

Therefore, she asked and put into consideration the question *what do you like best to hear, read, watch, or do?* In sometimes the solution is focused on being all produced in English, and Professor Lee proposed real-life solutions to language-learning (figure 1), that is watching series or films with subtitles; listening to music, depending on the genre preferred; reading articles of opinion or the professional area of interest, but all in the language that we are studying to establish a learning connection.

**Figure 1**

*Real-life solutions schema for improving English learning.*



Source. (Lee, 2020)

Professor Lee suggested looking for motivation always associated with activities that we like, which call our attention and that generate that persistence to originate, in a personal way, a knowledge that is not inhibited by any limitation.

Finally, Lee talked about the importance of being bilingual. Later to analyze strategies for improving English, she expressed the advantages to speak and dominate a foreign language. Based on some publications, she considers that better positions can be obtained in many areas where people generally operate; it is the case of:

1. *Education (academic area)*: when students explore studies on a specific topic, they should explore authors from other countries and contexts. It allows increasing the knowledge of general culture.
2. *Employment*: to get a job with a good position is a dream. For this reason, when people dominate another language is an extra point because all the enterprises try to expand their business and extra collaborators can contribute with it.
3. *Solve problems*: 'English opens doors' and it is true because in some cases the mind develops a capacity to clarify ideas and organize these.
4. *Learn more languages*: when people create strategies to interact in a specific language, these can implement to know and deep in other cultures.

Professor Lee concluded by mentioning that when learners engage all these activities in the daily routine, at the same time, it increases understanding of the cultural knowledge, behavior, and different ways of thinking. This enables and provides a reflective and critical exchange about the proposal that is generated towards generational advancement. However, it is necessary to have in mind that *all is easy and possible!*

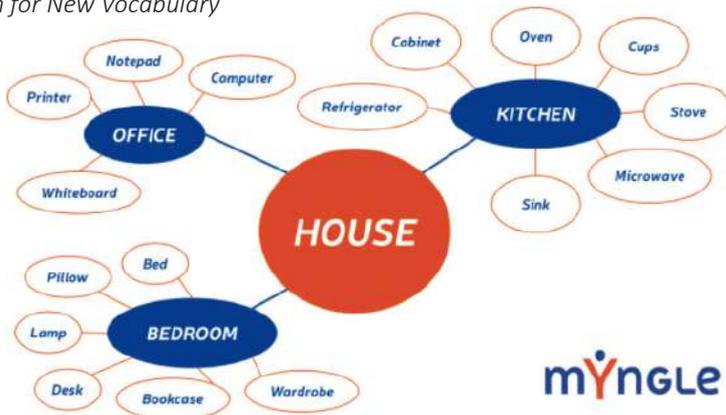
#### 4. SECRETS TO LEARNING ENGLISH

On the other hand, Professor Roberts centered his speech in the way new speakers must see the target language. Starting with vocabulary, he cited Claudia Sanchez (2008) and the way she proposes includes vocabulary. She says that there is a way in which you can merge words: drawing the word (no Spanish), meaning, words, or spaces related to it and put it inside a bag. So, you can check the bag from time to time to recall old words as well as the new ones.

Professor Roberts marked that it is required to understand each one of the words in their context because one word could mean one thing inside one context and one different one in another. Like what happened to him the first time he came to Colombia where he knew the meaning of the word “Encendedor” in three different regions, but the element was still the same: Manizales (mechero), Santander (candela), Atlantic Coast (Yesquero). The idea presented is related to understanding first what I know about my “closest environment” and how to identify it into the new target language. To get the idea better, Professor Roberts took a diagram from MYNGLE BLOG, which explains in a better way how to start in learning words:

**Figure 2.**

*Diagram for New Vocabulary*



Source. (Myngle, 2016)

The Previous diagram would help new learners to expand and remember new vocabulary from the environment mentioned before. What is interested here is that everyone can select the topic they like and, in this way, start memorizing words that are familiar in their native language.

The key for Professor Roberts is vocabulary, he evokes Sinatra, Zygoris-Coe, & Dasinger (2011) in Literary teaching Toolkit vocabulary when mentioning some components in giving ideas for managing vocabulary:

*“Explicit teaching of appropriate vocabulary words”- means teachers should express ideas to students in very simple words, introducing one new on at a time.*

*“Multiple exposures to same words in varying contexts (speaking/listening, reading, writing)”- taking students to different ways of exposure for the new word. Students need to see how they can use the word.*

*“Working with a partner or small group to analyze words”- teamwork is essential to interpret how everyone sees it. Maybe your classmate can see what you cannot.*

*“Story retelling using key vocabulary from texts”- reading stories is always catchy. So, read the story as usual. Later, read it again aloud just replacing original words with new ones make students not aware to adapt them easily.*

*“Use of props or concrete objects to explain vocabulary”- some of our students are visual. They need to see what the word is, what the class is talking about.*

*“Ensuring vocabulary instruction is embedded across the curriculum.”- Teachers require to involve vocabulary as an extra hour class. No more talking about it inside the class and explain “new words” every time they appear in the lesson or task. Students should be exposed to a vocabulary curriculum.*

Continues Professor Roberts with an interesting idea connecting oral and written vocabulary because, he says, many words are not pronounced in the same way they are written. That case makes the task for students difficult to identify. They can say what word they are talking about but on many occasions not what they are reading about. “Trying different pronunciation tactics may help students recognize words they already know. Breaking the word into syllables, trying different vowel sounds, and identifying digraphs are examples of strategies students can employ to assist with the correct pronunciation”. (Khan, 2019). Summing up, for Professor Roberts the importance of vocabulary in taking

students to an ideal place to learn English is critical. Students must be exposed to this element to growing in what school has thought for them inside the English classes.

Another idea for interpreting vocabulary is to know contexts. "It is often useful to look at what comes before and after that word. The surrounding words can give readers helpful context clues about the meaning and structure of the new word, as well as how it is used" (Zorphas, Gray, 2014). Most of the times students tend to react to the first definition they find inside a dictionary or maybe the idea they have had since they were kids about the word or the explanation from school. We, as teachers, need to clarify terms, help students to decode ideas, go further in interpretation to expand their language, and of course their way to understand and use English.

On the other hand, a second idea came up when Professor Roberts talked about the im-portance of listening in learning a new language. He said that when we were children, the first language was learned by using this ability so much before speaking. At this point, he recommended listening to music or to watch TV. The reason could be simple: because besides listening to the word, new learners can see it. They could picture the new word and connect it with his/her mother tongue. He mentioned the importance of watching movies, first in Spanish and after some time, watching it again but in English and with caption in English as well. Talking about music, reading at the same time as listening promotes the correct pronunciation.

In this point, He refers to Metruk (2019) and his study of using English Movies to develop listening skills in new learners. According to Rodgers in Metruk (2019) watching L2, televi-sion improves listening comprehension. The same idea occurs with Webb in the same study: "the greatest value of television for language learning might be its potential to provide lar-ge amounts of L2 spoken input, which can contribute to the development of vocabulary knowledge and listening comprehension, as well as other aspects of L2 learning".

The success in improving listening through this activity is centered on interests. People commonly watch or listen to what they like on TV or radio. This is because they use it to be entertained. They do not see it as an imposition.

## **5. METHOD AND POPULATION**

The University of Cundinamarca is a public institution with its headquarters in Fusagasugá and it has seven branches in this department of Colombia. On this occasion, this exercise

was developed in Chía and Zipaquirá branches and, for the pandemic situation, through a virtual conference using technological tools to students among 16 to 35 years old and where they are enrolled in the programs of Business Administration, Public Accounting, Systems Engineering, and Music.

This population is from cities or towns from different places of Colombia and they live in rural areas. Some of them, are graduated from public schools where the English class is given in two or three hours per week and with a basic level of knowledge (A1.1, A1.2). In their context, it is difficult to have an interaction with foreigners and their conceptions were addressed to thoughts in which a foreign language is not useful for their lives.

Thus, the intervention with the university professors in this area was focused to foster a space full of experience voices in learning a language that produces an expectation and it originates an interest in students. Here, the deductive methodology contributes and supports our aim, oriented to engage like to increase awareness in the practical activities propose inside and outside of the classroom. Woiceshyn, J., & Daellenbach, U. (2018) mention that

*...deductive teaching allows the teacher to introduce a topic by using teacher exposition or lecturing method. Deductive teaching uses ideologies to develop understanding, gives learners practice on similar bases and applications in follow-up activities, and further scrutinizes their ability to do the same sort of activities during assessment. (p. 124)*

As such, learners can change their attitude and aptitude for improving their skills and linked areas with a great connection that they have such as art, music, technology, sciences, etc., and these cause in them an effective factor what is considered contextualized to have better results.

However, it is important to make a difference in other method opposite to the deductive; in this case the inductive method associated to provide a certain activities in which learners can discover through different steps a new abilities to put in practice the knowledge. Here, rules are significant because these are oriented to design schemes in order to solve difficulties; moreover, teacher's role is active all the time to achieve the aim of the learning.

Glaser (2013) states that in the use of the inductive approach "they are encouraged to engage in language use and, possibly, language discovery activities" (p. 152); what it indicate that learners needs all the attention in understanding and create a chain of possibilities at the time to get the target function established for the exercise. Now, it

can help them to develop their mind in indefinite opportunities to recognize that the acquisition do not have a specific order.

It is necessary to specify that this intervention has as objective that learns comprehend that a new language is not difficult when it includes an open perspective and aptitude which involves to generate a motivation with inspiration and vision to improve and put in practice. For this reason, “inductive and deductive refer to processing strategies in learning and instruction, whereas implicit and explicit refer to the level of fostering awareness” (Takimoto, 2008, p. 370). Although, it considered time to get a positive results using one or both methods, all the efforts are guided to originate functional structure in the way for learning, according to each student, their behavior and their interpretation of their context.

## **6. CONCLUSIONS**

These academic spaces are important to exchange and show experiences on the learning of a new language. It originates in students a positive position in their thoughts about the training process which causes an atmosphere of trust, determination to be active in the activities; it is in contrast who have not had a pleasant experience with the language because it encourages that they may change their mentality and precepts.

When learners recognize some things that they can connect with their daily life such as literature, songs, games, etc., they can find an interesting to explore the world in the usage of a language that provides them incredible perspectives to understand better what others give us them in advance in aspects associated for example to their future profession.

A lot of students do not have strategies to study and learn a foreign language in private institutions because costs are high. Besides time is not an allied because they need to generate income for their families. Another fact is the case of fears and negative perceptions from elementary or middle school and maybe, this is the reasons why they enough to move them do not try to practice and do not give the chance to explore through with it in other cultures. Although professors gave them different dynamics to confront the learning difficulties, they do not establish a discipline to do all the advice. Now, when they heard experts in the topic, it changes their notions or ideas, and they are motivated to self-evaluate to know their problems or limitations.

Nowadays, teachers in their sessions with the daily academic issues must implement a series of tools, materials and resources in which students feel a comfortable in their

learning, where they feel that the new knowledge is going to use in daily duties. Another language for younger and adults population must be considered a reflect to their context with a priori of their preferences and pleasures and add activities like a challenge to explore themselves and their creativity in how to keep in mind possible tactics for applying in future areas of their live.

In addition, every teacher ought to allow an atmosphere in which the learner can produce without any fear of error and correction. In this second point, the feedback must be exposed in a positive way that generates an exceptional change in the mind of the learner; since emotion and motivation are the fundamental role in the interest to continue learning.

## REFERENCES

Alizadeh, M. (2016). The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education*. Vol. 1 N° 1. 11-15. <http://ijreeonline.com/article-1-23-en.pdf>

Barcelos A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A Critical Review. In: Kalaja P.

Barcelos A.M.F. (eds) Beliefs about SLA. *Educational Linguistics*. Vol. 2. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1)

Ford, V. (2013). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Global Education Journal*. June 2013, Issue. 101-113. <https://libres.uncg.edu/ir/uncp/f/Why%20Do%20High%20School%20Students%20Lack%20Motivation%20in%20the%20Classroom.pdf>

Glaser, H. (2014). The neglected combination: A case for explicit-inductive instruction in teaching pragmatics in ESL. *TESL Canada Journal*, 30(7), 150. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1158>

Hutchinson, M. (2019). Developing self-confidence in students learning English listening & speaking skills II. Case study: students from the department of service industry and language innovation Kasetsart University, Kamphaeng Saen Campus. *Revista Académica del Instituto Tecnológico de Suvarnabhumi*. Vol.5 N°1. 349 – 369. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/svittj/article/view/194659>

Karavasili, K. (2017). The age factor in second language acquisition. *Termcoord.Eu*. <https://termcoord.eu/2017/05/age-factor-second-language-acquisition/>

Lowry, L. (n.d.). Bilingualism in young children: Separating fact from fiction. *The Hanen Centre*. <http://www.hanen.org/helpful-info/articles/bilingualism-in-young-children--separating-fact-fr.aspx>

Metruk, R. (2019). *Using English Movies and TV Programs for developing listening skills of EFL Learners*. [https://www.researchgate.net/publication/332705918\\_Using\\_English\\_Movies\\_and\\_TV\\_Programs\\_for\\_Developing\\_Listening\\_Skills\\_of\\_EFL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/332705918_Using_English_Movies_and_TV_Programs_for_Developing_Listening_Skills_of_EFL_Learners)

Myngle. (September 16, 2016). *20 tips for learning a foreign Language*. [www.myngle.com/blog/2016/09/16/20-tips-for-learning-a-foreign-language-part-1](http://www.myngle.com/blog/2016/09/16/20-tips-for-learning-a-foreign-language-part-1)

Luna, D., Ringberg, T. and Peracchio, L. (2008). One Individual, Two Identities: Frame Switching among Biculturals. *Journal of Consumer Research*. Volume 35, Issue 2, August 2008, Pages 279–293, <https://doi.org/10.1086/586914>

Nazarova, G. and Umurova, K. (2016). Self-confidence and its importance in learning languages. *International scientific journal*, (4 (2)), 47-49. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj\\_2016\\_4%282%29\\_\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2016_4%282%29__14)

Rossi, E., Diaz, K. and Dussias, P. (2017). Late bilinguals are sensitive to unique aspects of second language processing: Evidence from clitic pronouns word-order. *Front. Psychol.* 8:342. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00342>

Science Daily. (June 26, 2008). *Are you a different person when you speak a different language?* <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/06/080625140632.htm>

Smith, D. (2018). At what age does our ability to learn a new language like a native speaker disappear? *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/at-what-age-does-our-ability-to-learn-a-new-language-like-a-native-speaker-disappear/#>

Takimoto, M. (2008). The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learners' pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 92, 369-386. <http://www.jstor.org/stable/25173064>

Weiler, A. (2017). *Age no barrier to language learning*. <https://www.strategiesinlanguagelearning.com/language-learning-age/>

Woiceshyn, J. and Daellenbach, U. (2018). Evaluating inductive vs deductive research in management studies: Implications for authors, editors, and reviewers. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/QROM-06-2017-1538>



## TALK AND PEDAGOGY: PARTICULARITIES OF A LANGUAGE CLASSROOM INTERACTION

### El habla y la pedagogía: particularidades en la interacción de una clase de idiomas

Yohan Sneider Tiria Sotelo<sup>1</sup>, Erika Alexandra Prieto Wilches<sup>2</sup>

<sup>1-2</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sede Sogamoso

Email: <sup>1</sup>yohan.tiria@uptc.edu.co, <sup>2</sup>erika.prieto@uptc.edu.co

(Recibido el 15 de mayo de 2021 - Aceptado el 26 de mayo de 2021)

#### Abstract

This paper aims at identifying some of the main features that a language classroom possesses regarding interaction. Conversation analysis was used to approach classroom talk and build reflection and understanding. For data to be gathered, a language lesson conducted in a public university with adult students was video recorded, divided in chunks and transcribed. Three extracts from the lesson were taken as a source of analysis and issues as identity, repair and turn taking presented on them were identified. Findings made evident the co-construction of interaction and how it can affect or modify the identities performed by participants. Besides, allowing students to do self-repair arise as relevant actions to carry on for promoting more meaningful and authentic interaction.

**Key words:** *conversation analysis, identity, repair, turn taking, interaction.*

#### Resumen

Este trabajo pretende identificar algunas de las características que un salón de idiomas posee con respecto a la interacción. El análisis de la conversación fue usado para aproximarse a la conversación y construir entendimiento. Para la recolección de datos, se grabó en video una clase de lengua extranjera en una universidad pública, se seccionó y luego fue transcrita. Tres extractos fueron tomados de la clase como fuente de análisis y aspectos como identidad, corrección y toma de turnos fueron identificados. Los hallazgos hicieron evidente la construcción conjunta de la interacción y cómo esta afecta o modifica las identidades desempeñadas por los participantes. Además, modificar la corrección y permitir a los estudiantes hacer su propia corrección surgen como acciones relevantes a llevar a cabo para promover la interacción auténtica y significativa.

**Palabras clave:** *análisis de la conversación, identidad, reparación, toma de turno, Interacción.*

## **1. INTRODUCTION**

Conversation plays an important role in the maintenance of classroom interaction. This aspect is best seen in language lessons, where speaking and the development of speaking abilities has fast become a relevant concern in language learning. By means of conversation, teachers can engage students in activities that foster language exchange and deepen their understandings and negotiations of meaning (Zwiers & Crawford, 2011). In this sense, various processes of conversation that are performed inside a classroom display some characteristics as the talk goes on; some examples of this are the way speakers allocate turns to interact, error- repairing or the identities performed by participants. Such aspects can serve as a source of valuable information to describe and analyze the impact that spoken interplay have on communication, pedagogy, teaching and learning processes, among other inherent components of education.

This study describes an analysis of three main extracts taken from a language lesson that was video-recorded in a public university with adult students. The video was sectioned into pieces and then transcribed to facilitate analysis in detail by making use of conversation analysis. It was a method that helped uncover the joint construction of interaction and the display of identities as constituent of classroom talk.

## **2. LITERATURE REVIEW**

Foreign language settings possess an infinite number of characteristics and particularities that offer the researcher many details and opportunities to be analyzed. It can be described as “an extraordinary micro-world where plenty of situations, experiences and linguistic interventions take place” (Fajardo, 2008, p. 10). This study used conversation analysis (Henceforth CA) to identify key issues in a classroom interaction. In addition, notions of repair, identity and turn-taking are also defined as follows.

## **3. CONVERSATION ANALYSIS**

Properties and particularities of language and the way humans make sense of it are some of the main reasons why conversation analysis has gained popularity among scholars recently. This approach is focused on language as social action and a significant amount of research has been done on people’s discourse, explicitly conversation. The social organization of the activities displayed through talk, interaction, turn by turn development and also the way in which the turns fit in a conversation are some of the topics surrounding conversation analysis (Wooffit, 2005). CA uses transcriptions to create its analysis. Then, talk is transcribed and the researcher relies on the emic perspective starting from the

data collection process to move forward on specific issues that are seen from a fine level of detail. Considering the information above, there are some issues this study was focused on that are listed as follows.

#### **4. REPAIR**

Classroom conversation and interaction is a process that involves several aspects in order to occur. Participants, contributions, culture, and turn organization, among others influence and modify the development of the conversation as it goes on. One of those influencing factors is the error, and in fact, the error correction that is generally attributed to the teacher in the form of repair. "Conversational repair is viewed by SLA researchers as the sociopsychological engine that enables learners to get comprehended input" (Markee, 2000 as cited in Seedhouse, 2004, p. 141). Repair is very particular from language classroom settings; it is not an aspect that could be easily seen in other contexts of conversation. Occurring conversation in language classrooms displays some difficulties regarding word choice, lack of knowledge, fluency, and articulation, among others that sometimes need to be tackled in order for the conversation to progress.

Seedhouse (2004) offered an understanding of repair as the treatment that is done to the occurring problems in interaction and language use. In addition, repair has some variations according to the way in which it is done. Clarification requests and confirmation checks arise as two main forms of repair. The former is done through questioning, which is one of the strategies teachers use the most to create interaction and learning; and the latter is done with the intention of making sure that the teacher has understood in a correct way what the student has said (Fajardo, 2008).

#### **5. IDENTITY**

In classroom talk, the categories of teacher and student have been strongly identified and analyzed providing some institutional differences between them (Richards, 2006). Talk and interaction offer a view of the social context and the identities attributed to participants according to their contributions and organization of turns. Identity has been studied by several scholars (Cooley, 1902; Ball, 1972; Mead, 1934) who have correlated opinions on how complex the notion of identity is and the contributions that several areas of knowledge make to its construction. The identity of the teacher is also approached by Hargreaves (1996) who says that it is influenced by the events and personal experiences he faces in his professional role. It means that identity is an evolving process that somehow might be co-constructed and that is why it is an interesting item of analysis when using CA.

Transcriptions of classroom talk might serve as a source to recognize the identities portrayed in it. Zimmerman (1988) proposed three aspects of identity that are useful in analysis; the first one is discourse identity, that is “integral to the moment-by-moment organization of the interaction” (p.90). The second ones he proposed are situated identities such as teacher and student, and finally transportable identities which are “identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical and culturally based insignia which furnish the intersubjective basis for categorization” (Zimmerman, 1998, p. 91).

## **6. TURN TAKING**

Turn taking organization has been one of the main characteristics of Conversation Analysis. It is the transitions that interactants follow in a turn-by-turn basis (Fajardo, 2013). The teacher is generally the one who initiates the talk, and he decides on the follow up of the talk by making use of pre-allocation of the turns. Besides, students also make up part of this right by self-nominating themselves to talk.

The concepts discussed above arise as useful components to get started with CA. They also offer the researcher some visible features to be identified and hence analyzed.

## **7. METHODOLOGY**

This study used the transcriptions of the conversation talk occurring in a language lesson conducted with 9 students between the ages of 20-26 years old. They attended an English class in a Spanish monolingual setting at public university. The lesson was video recorded and after watching the video several times, it was sectioned into pieces. Data gathered from those specific sections where chunks were transcribed and analyzed by using the CA approach and also following the emic perspective of research. In addition, this study was guided by the following question: How does CA reveal the particularities of interaction in a language classroom?

## **8. DATA ANALYSIS**

Three main extracts of the lesson were taken as main source to analyze de data. Those extracts were transcribed and analyzed to a high level of detail, and they are presented as follows.

### *Extract 1: (turns 01- 23)*

Teacher and students are playing a game and they are divided into two groups. Group A and group B, they are selecting some pieces from a game and according to the number they choose they are asked a question.

01 T: Ok (02) use (.) the preposition (4) mmm (3) ne::ar (.) in a sentence ↓  
02 S1: como ↑ (almost inaudible)  
03 T: ne::ar  
04 S2: the uptc is [ in the  
05 T: [ no:] student b (.) you can't talk in this moment (01)  
so  
06 you guys you:. (7)  
07 S1: er the u::ptc is neAR of the: park Juan Pablo ↑  
08 (02)  
09 S3: Juan Pablo second  
10 S1: Juan Pablo [se  
11 Ss: [ (Laughs) ]  
12 T: (Laughs) good tha: that's right  
13 ok (.) it is near to Juan Pablo Segundo park ↑  
14 S4: Yes=  
15 S1: =yes=  
16 S3: =yes  
17 T: (Laughs) so so:::  
18 S4: Queda a dos cuadras (02)  
19 T: no: (.) two blocks ↑ mo: [:re  
20 S3: [si ] si one two  
21 #S3 shows directions with his arms#  
22 Ss: (talk indistinctly)  
23 T: A::h ok ok (.) if you take another...

Extract 1 begins when the teacher is providing an exercise to the group A for them to make a sentence (turn 01) and uses the discourse maker *ok* which seems to be very particular of classrooms settings. Students belonging to group A are not able to listen clearly to the exercise and S1 self nominates to talk and uses the clarification request *como* (turn 02). The teacher clarifies the preposition they must use by making emphasis on it, and without making a direct pre-allocation of the turn we can see another self-nomination by S2 who starts building the sentence (turn 04). In his attempt to get involved in the activity that T had proposed previously, T overlaps S2 and does not allow her to continue with her contribution since she belongs to group B and at the same time T pre-allocates the turn (turns 05 & 06).

Responding to the pre-allocation of the turn addressed by the teacher, S1 makes a sentence, and starts the turn with a hesitant discourse marker *er* and ends with a 0.2 pause (turns 07 & 08). The turn is preceded by the contribution of S3 who looks for a literal and funny way of translating a proper noun. In turn 12 T laughs as well, and it can be interpreted as a question of providing feedback. T shows affiliation to the students and in that way, T encourages the learning process, because in this case the previous problem (turns 09 & 10) is not repaired. Repair appears in turn 13 when T finally makes the right sentence in a form of self-initiated and self-repair.

This utterance of the teacher is preceded by the confirmation of the students by the latching presented in (turns 14 to 16) showing affiliation and changing the focus of the lesson from the linguistic part to a more content-oriented approach. All this is explained by the fact that interaction is promoted and increased from this point forward when the identity of the teacher moves from a very discourse and situated identity into a transportable one; in turn 17 T changes his role and accepts she does not know the right answer to the question already stated by hesitating *so so*: Which entails more participation from the students evidenced from turn 18 to 23.

The organization of the extract and the different contributions made by the students and the teacher display an interesting view of the identities performed by the participants. Since the very beginning of the turn constructional units, it is observable how default identities *teacher* and *students* are established (Richards, 2006). On one side, the teacher reflects a situated identity (turns 01, 05, 07 & 19), T is there to teach, and specifically to teach language items and topics. The teacher also exercises power because he/she is the one who allocates turns, decides on the content, and somehow restricts the students' contributions (turn 05).

The role of the students remains passive until turn 13, but in this specific extract, it is evidenced how they play a very active role in the co-construction of the interaction when the participation is highly promoted, and T is forced to move around communication rather than the items of language. This is also enhanced in turn 17 when T hesitates about the content evidencing an asymmetry of knowledge that although it does not affect the situated identity of the teacher that much, it serves as a prompt for promoting more meaningful and authentic interaction.

Extract 2

- 01 T: listen up (.) are there (02) Many universities in the city ↑  
02 (02)  
03 S1: in the city (01) are many universities ↓  
04 (04)  
05 (inaudible) Santo tomas, Uniboyaca, UPTC, UNAD.  
06 T: how many ↑ (02)  
07 S2: cuantas ↑  
08 S1: five  
09 T: five so (.) there are a LOT or few ↑  
10 S3: a few  
11 T: few few yes

Extract 2 begins with a discourse marker *listen up* to hold the floor and show the students that T is there and needs the students' attention. This is followed by a very short pause and a question addressed to the students. Despite the pause that is presented in turn 02, the teacher decides to wait and not to pre-allocate a turn. S1 self-nominates herself to complete the adjacency pair (turns 01 & 03). The teacher's purpose is not accomplished in turn 03 when S1 tries to do a correct statement but there is a 0.1 pause and a not well-structured sentence due to the lack of grammar. The 0.4 pause displayed in turn 04 can be understood as an attempt of T to allow the student to do self-repair, but it also fails. Instead, S1 looks for reasons to convince the teacher she is right through the exemplification of the universities located in the city. Turn 06 allows us to see that T realizes that the question was not properly stated in turn 01 so she decides to reframe it in a simpler way and initiates a new Initiation-response- feedback/evaluation cycle (IRF/E). S2 identifies a 0.2 pause as a lack of understanding and translates *cuantas* (turn 07).

After that, the adjacency pair (turns 06 & 08) is completed when S1 responds *five*. Turn 09 is the end of the IRF cycle with the feedback done by T when repeating *five*, and T opens a new cycle in the same turn asking *there are a lot of few* being this question already pre-allocated to the same student. Finally, repair is seen in turns 10 and 11 in the form of other-initiated, other-repair, and turn 11 is at the same time the end of the cycle started in turn 09.

Relevant insights of the way that the teacher controls and manipulates students' contributions and interaction itself are revealed in this extract (turns 01, 06 & 09). Although, turn 03 presents a problematic utterance that should be repaired, T remains silent and lets it pass because T knows that one of the roles of being a teacher is mitigating the negative effects that correction might bring and creating a comfortable learning

atmosphere. That is one reason why the repair in turn 11 is done through emphasizing the word instead of correcting the problem directly. Another aspect that is displayed in extracts 1 and 2 is how the students move ahead of the linguistic focus of the class into the production of more meaningful and authentic communication (turn 05). This is evidenced by the fact that they feel more engaged when they must talk about their context.

Extract 3

01 T: ok (.) is the basilica in front OF Julio Flores park ↑ =  
02 S1: = No no the basilica (02) [ do  
03 S2: [basilica in front ]  
04 S1: do:es does (.) don't no doesn't er::  
05 T: the basilica:. ↑  
06 S1: doesn't =  
07 S3: = doesn't in front of the: [:.  
08 S1 [doesn't is] doesn't is ↑  
09 (02)  
10 S4: No because doesn't (inaudible)  
11 T: #Talking to another student#  
12 you can help her

Extract 3 begins with the discourse marker *ok* attributed to the teacher to hold the floor and call the students' attention (turn 01). After a short pause, the teacher asks a question that is addressed to all the students and immediately there is a latching and S1 completes the adjacency pair (turns 01 & 02) with a negative reply. This is followed by a 0.2-second pause that represents a lack of vocabulary and grammar knowledge, a reason why S3 overlaps and tries to respond but the goal is not accomplished either (turn 03). S1 again tries to find the right way of negating a sentence and until this point we can see a type of self-initiated repair but there is not repair yet (turn 04).

In turn 05, T prompts the students to continue but decides not to provide the right answer and allocates some time for students to continue co-constructing the interaction and building student-student repair. From turns 06 to 08 there is a clear view of how engaged the students are in the talk, as there are some latching and overlapping. After a 0.2 second pause in turn 09, S4 self-nominates to contribute to solve the problem and finally T pre-allocates the turn to one student to help as well, enhancing in that way the student-student repair.

Although, the perception of repair is addressed to error correction and the teacher as the one who corrects; this extract presents a variation of repair influenced by the pedagogical

focus (Van Lier, 1988). In extract 3 the teacher is not the one who makes the repair, instead, T leaves a long time of the talk for students to have the power and freedom to do self-repair. The role of the teacher is changed here, and this chance given to the students is reflected in the number of contributions they make which is bigger than the teachers.

## **9. CONCLUSIONS**

Data analysis and the study per se, displayed relevant insights of how participants in the interaction inside a classroom perform identities that are affected by the co-construction of such interplay as the conversation goes on. The teacher is generally placed over students; he/she is the one who decides on the content, the organization of the talk and the teacher even has the power to restrict the students' contributions. However, it was seen that students can also exercise the right to construct interaction by themselves, changing the teacher's agenda and even the pedagogical focus to build more authentic language, communication, and learning. This shift in identities and structure of conversation is what teachers should take advantage of to take lessons to deeper levels of thinking (Zwiers & Crawford, 2011). It arises as an opportunity to go beyond checking limited language items or only specific content, to deepen thoughts reflected in students' contributions and conversation itself.

Considering, communication (verbal and non-verbal) plays an important role. It was noticed that students use different means to make themselves understood, that is the reason why teachers should focus not only on language items, but also on these kinds of resources that let interaction happen.

In addition, the extracts presented an interesting view of one of the teacher's roles inside the classroom: adapting correction into ways that mitigate its negative effects as a form to promote an accurate and relaxed environment for learning to occur. It is a resource that reduces shyness or fear to participate and at the same time empowers students to talk. Moreover, this strategy of letting students be the owner of their corrections arises as a pivotal factor to modify the IRF/E (initiation-response-feedback/evaluation) cycle; which tends to be the mainstream in conversation. This type of cycle reduces the number of interactions presented by participants because in some cases the teacher is the one who initiates (initiation) and closes (feedback/evaluation) the interplay. As it was seen in the data, when the teacher does not correct immediately, he/she is creating a space of self-regulation in which students talk among themselves to get their own feedback. More meaningful interaction is one of the advantages of adapting correction, and student-student repair arises as a particularity of language classrooms that should be promoted.

## REFERENCES

- Fajardo, J. (2008). Conversation analysis (CA): Portraits of interaction in a foreign language classroom. *Enletawa journal*, (1), 9-22.
- Fajardo, J. (2013). What makes a teacher: identity and classroom talk. *Cuadernos de lingüística hispánica.*, (22), 127-146.
- Richards, K. (2008). Being the teacher: identity and classroom conversation. *Applied linguistics*, 27 (1), 51-77.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. London: Blackwell.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York: Longman.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. SAGE Publications Ltd.
- Zimmerman, D. (1998). Discursual identities and social identities. In C. Antaki and S. Widdicombe (eds.): *identities in talk*. London: sage, pp. 87-106.
- Zwiers, J., Crawford, M. (2011). *Academic conversations: classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Portland: Stenhouse publishers.



## DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA CREATIVA

---

### Didactics of creative writing

Raxson Montilla Narváez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>I. E. Gimnasio Gran Colombiano

Email: <sup>1</sup>[raxson.montilla@uptc.edu.co](mailto:raxson.montilla@uptc.edu.co)

(Recibido el 24 de mayo de 2021 - Aceptado el 08 junio de 2021)

#### Resumen

Este artículo tiene por objeto definir una didáctica de la escritura creativa basada en la conceptualización epistémica de la didáctica general y la delimitación de su objeto de estudio. Entendiendo, que enseñar escritura creativa exige al docente convertirse en un agente de contagio, conocer la literatura, los procesos de producción escrita y las reglas formales de la lengua. Además, como proceso creativo, permite el desarrollo del pensamiento del estudiante, sujeto activo y autónomo que construye y aporta a su aprendizaje, uno que trascienda las fórmulas de producción, incentivando el desarrollo de una voz propia y representando el territorio.

**Palabras clave (Tesaurus de la Unesco):** educación, escritura creativa, técnica didáctica, situación del docente, enseñanza, formación.

#### Abstract

This article aims to define a didactics of creative writing based on the epistemic conceptualization of general didactics and the delimitation of its object of study. Understanding that teaching creative writing requires the educator to become an active agent, to know the literature, the written production processes and the formal rules of the language. Furthermore, as a creative process, it allows the development of the student's thinking, an active and autonomous subject that builds and contributes to their learning, one that transcends the formulas of production, *encouraging the development of their own voice and representing the territory.*

**Keywords (Unesco thesaurus):** education, creative writing, classroom techniques, teacher status, teaching, training.

Entender el papel de la didáctica dentro del proceso educativo ha sido un desafío que han afrontado grandes teóricos a lo largo de la historia. Esto significa que la categoría

didáctica ha sufrido transformaciones debido a su naturaleza epistémica (Castaño y Fonseca, 2008). ¿Es una ciencia con todo lo que eso implica? ¿Es una disciplina científica con su propio objeto de estudio y escenario investigativo? ¿Es simplemente un adjetivo que da nombre a un hacer práctico? ¿Es un campo del saber? Preguntas fundamentales al momento de pensar la didáctica y su objeto de estudio.

Del mismo modo, pensando en la complejidad de la didáctica, es necesario analizar algunos conceptos como el triángulo didáctico que propone Astolfi (2001), su relación con la transposición didáctica de Chevallard (1997) y las dimensiones del conocimiento de las que hablan Grossman, Wilson y Shulman (2005). Teorías que sirvieron como punto de partida para la construcción de esta propuesta didáctica, la cual, teniendo en cuenta que trata específicamente la escritura creativa, entabla relaciones con posturas de autores como Cassany (2016) y su propuesta de escritura extensiva; la didáctica de la escritura creativa de Alonso (2001); la teoría literaria como herramienta de enseñanza (Bordons y Díaz-Plaja, 2006); el contagio literario que plantea Altamirano (2016); la experiencia de la sed de exploración de la Maestría en escritura creativa del Instituto Caro y Cuervo (Álvarez y Cárdenas, 2019); y la idea de fomentar la escritura creativa desde la educación primaria de Arroyo (2015).

## 1. LA NATURALEZA EPISTÉMICA DE LA DIDÁCTICA

Comenio, en el siglo XVII, parece ser el primero en acuñar el término, desde el cual planteó algunas preguntas: ¿Qué enseñó? ¿Para qué enseñó? ¿Cómo enseñó? ¿Con qué enseñó? Se presenta, entonces, la primera preocupación de la didáctica: la enseñanza. No obstante, debido a su momento en la historia y su lejanía con la educación actual, su visión del acto de enseñar es un poco limitada. Una visión más reciente es la de Zambrano (2005), que la ve como disciplina científica, idea francófona que habla de las ciencias de la educación, poniéndola a la altura de la filosofía, la antropología y la sociología, por nombrar algunas. Esto genera algunas responsabilidades: definición de un campo específico, necesidad de un desarrollo de teorías e instrumentos investigativos propios, independencia respecto a la pedagogía.

Por otro lado, se encuentra el punto de vista de Runge (2013), que la define como subcampo de la pedagogía, algo que parece reafirmar Vasco (1990), quien plantea que la didáctica hace parte del saber pedagógico, precisamente de lo que se refiere a la enseñanza (Castaño y Fonseca, 2008). Camilloni (2007, p. 22), también manifiesta que “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica”, la diferencia con los autores anteriores es que se preocupa por los problemas esenciales de la educación como práctica social y no solo por la enseñanza. Aquí toma importancia Astolfi (1998), que propone ver la didáctica como un sustantivo y no como adjetivo, ya

que no se trata de algo sistemático, lineal, progresivo sino de un campo de estudio que analiza un fenómeno social de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, una postura que genera tensión entre las ideas epistemológicas sobre la didáctica y que la alejan de la idea de ciencia es la que propone Zuluaga (2003, p. 32), quien afirma que esta “es un conjunto de conocimientos, referentes a enseñar y a aprender que conforman un saber”. Por consiguiente, podría decirse, entonces, que “la pedagogía, lo mismo que la didáctica, en cuanto saberes implícitos en la práctica de los maestros, son más bien objeto de reflexión arqueológica y genealógica, y que también, pueden considerarse como disciplinas de segundo orden” (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 34). Esto significa que la didáctica todavía necesita una epistemología sólida “no para ser juzgante, determinante, definitorio, sino para buscar su génesis, sus hilos, sus redes y su constitución actual, en la cual se ha construido una positividad: conceptos y nociones, métodos y técnicas” (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 36).

## 2. EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA

Aunque en un comienzo Comenio se centró en la enseñanza, Meyer según Runge (2013), fue más allá y agregó dos dimensiones: la interacción entre los sujetos y los conocimientos y el aprendizaje, ya que dentro de la práctica educativa no solo se enseña, también se lleva a cabo una interacción que permite el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas. Para explicarlo, Runge se basa en la teoría reconstructiva de la didáctica Flechsing (1983), que propone tres niveles del proceso didáctico: 1. Como práctica, se centra en la observación del quehacer del acto de la enseñanza; 2. Como teorización, reflexiona sobre esa praxis; 3. Relación y reflexión de las teorías pertinentes para el desarrollo de la enseñanza, respondiendo a las preguntas del cómo podría o debería ser. Del mismo modo, Castaño y Fonseca (2008), afirman que la didáctica “se pregunta por acerca de cómo conoce el hombre y de cómo el maestro configura procesos de proximidad a los diversos saberes institucionalizados o no” (p. 85). Una definición que agrega, al objeto de estudio, algunas reflexiones, por ejemplo, Zambrano (2006), define cuatro: la comprensión de la ciencia, los conocimientos científicos que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados, una gramática para pesar las condiciones sociales y políticas del saber científico, su recorrido dentro de la escuela y el reconocimiento de lo específico de cada saber.

## 3. CONCEPTOS SOBRE LA DIDÁCTICA Y SUS RELACIONES

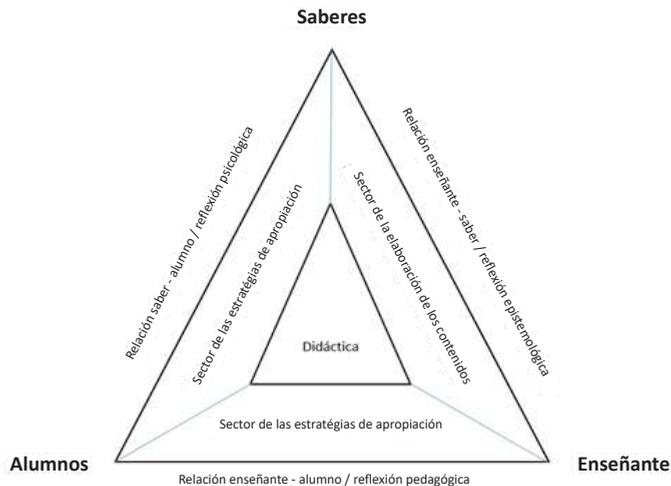
*Situación didáctica.* Zambrano (2005), se refiere a esta categoría como al conjunto de condiciones que tienen lugar en el aula de clase, cuyo rol es determinante en los procesos de aprendizaje y en la adaptación de los contenidos. Por ende, se empieza a pensar qué

pasa con la relación de los sujetos con el conocimiento y las condiciones que rodean la construcción de conocimiento por parte del estudiante.

*La reflexión didáctica.* Cabe aclarar que este concepto no se atribuye a ningún autor en particular, pero sí es necesario pensando en algunas preguntas que plantea la didáctica: ¿Qué relaciones se establece entre los sujetos maestros y estudiantes? ¿Qué relaciones se dan entre los sujetos y los objetos del saber? ¿Qué relaciones se producen entre el conocimiento erudito, el conocimiento enseñable y los conocimientos particulares? Por ejemplo, Astolfi (1998), señala que comprender esas relaciones pasa por una reflexión psicológica, social, pedagógica y epistemológica. Desde su postura del triángulo didáctico propone las relaciones entre tres vértices que ocupan los actores del proceso educativo: enseñante, alumnos y saberes.

### Figura 1.

*Esta imagen se basó en el triángulo didáctico de Astolfi, pero se realizaron modificaciones interpretativas.*



Source. Autores

Como podemos ver en la Figura 1, en el vínculo entre enseñante y alumno se presenta las interacciones didácticas y se hace la reflexión pedagógica, la cual va encaminada a pensar en la situación problema, la transmisión, el contrato didáctico y la estructuración. La relación alumno-saber requiere una reflexión psicológica y social, preguntando ¿cómo el alumno adquiere ese saber? ¿Cómo se apropia del mismo? ¿Cuáles son las representaciones que el alumno tiene del conocimiento a aprender? Por último, la relación del enseñante con el saber, el cual se entiende como una construcción que tiene un sentido histórico, cultural,

social y por supuesto epistemológico, por tanto, es necesario preguntarse: ¿cuál y por qué ese saber? ¿cuál es la naturaleza epistémica de ese saber?

A partir de estas relaciones, surge un concepto que, aunque retoma Astolfi (2001), es una propuesta de Chevallard (1997), la cual señala que hay un saber sabio o científico que debe ser enseñado, entonces cuando pasa al ámbito de lo escolar sufre lo que se denomina una *transposición didáctica*. Esta transformación se da porque la intencionalidad es distinta en cada proceso. No podemos pensar que los ritmos, los objetivos, los intereses sean los mismos; se debe entender que la relación maestro alumno, maestro conocimiento y alumno conocimiento no puede ser la misma que la del científico con su práctica. Se construye el saber escolar.

Como podemos ver, “la enseñanza implica una traslación del conocimiento de la materia per se en conocimiento materia para la enseñanza” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p. 7). Sin embargo, estos autores van más allá de la teoría de Chevallard y definen unas *dimensiones del conocimiento*. Toman en consideración el concepto de McEwan (1987) de interpretación didáctica de la materia, que tiene que ver con el pensamiento didáctico de Feiman- Nemser y Buchmann (1985) y proponen reconocer el conocimiento de sí mismo (enseñante), de los niños (alumnos) y de la materia (saberes).

Lo que sugieren Grossman, Wilson y Shulman (2005), es que se debe entender que cualquier tipo de conocimiento de la materia afecta tanto el proceso de instrucción (el cómo), el contenido mismo (el qué) y el tipo de aprendizaje que alcanza el estudiante. Al fin de cuentas, la interpretación de la materia que haga el enseñante puede convertirse en una instrucción que genere una réplica y no una verdadera construcción de conocimiento que se pueda aplicar al contexto estudiantil. Por tal razón, definen las dimensiones del conocimiento:

*El conocimiento del contenido*. Es la información objetiva, la organización de principios y de conceptos centrales de la materia. Permite que tanto el maestro como los estudiantes construyan puentes entre contenidos de la misma o entre diferentes materias. Cabe resaltar que el alto o bajo conocimiento del contenido afecta la instrucción. Aunque no se puede saber todo, “los futuros profesores deben entender la centralidad del conocimiento del contenido para la enseñanza y las consecuencias de una falta de conocimiento” (p. 13).

*Conocimiento sustantivo de la enseñanza*. Es la estructuración de la interpretación de la materia, ¿cómo guiar la indagación y pensar en la discusión de cada disciplina? Este tipo

de conocimiento impacta directamente la acción didáctica, ya que trata de dar sentido a los datos que ofrece el estudio de una disciplina.

*Conocimiento sintáctico de la enseñanza.* Esta dimensión introduce el conocimiento en el contexto, se dan las bases para entender los medios que le permiten a un saber ser introducido y aceptado en una comunidad puntual.

*Creencias acerca de la materia.* Muchas veces las creencias son tomadas como conocimiento, lo que afecta la enseñanza. Las creencias se basan en la afectividad y la subjetividad e influyen en lo que se elige enseñar y en el cómo se lleva a cabo. Muchas veces estas llevan a definir lo que es importante y a dejar al lado partes fundamentales del conocimiento del contenido.

En conclusión, el desafío es la transformación de un conocimiento disciplinar a una forma de conocimiento apropiada y específica para la tarea de enseñar, integrando la acción didáctica, la transposición didáctica, las reflexiones sociales, psicológicas, pedagógicas, epistemológicas y las dimensiones del contenido en la práctica docente.

#### 4. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA CREATIVA

Para empezar, de acuerdo con Alfonso (2008), la didáctica de la escritura creativa es un escenario poco estudiado, existe “un bachillerato o una licenciatura encaminada a las artes plásticas, música, cine, danza, teatro... pero no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria y en consecuencia tampoco se reconoce su enseñanza” (p. 51). Quizá, porque “crear un texto literario es un acto complejo tanto para aquellos escritores que se dedican a la escritura de manera profesional como para cualquier otra persona que se halle frente a un papel en blanco” (Arroyo, 2015, p. 6). Sin embargo, como propone Zambrano (2005), es necesario que se aborde el estudio y la investigación de este saber específico.

Pero, ¿qué es la escritura creativa? Por un lado, está la escritura, según Ong (2006), “sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto” (p. 86), una tecnología que se puede aprender a usar, un proceso consciente que posibilita una mirada reflexiva a través de la distancia que hay entre el escritor y el texto. Por el otro, la creatividad, uno de los tres aspectos esenciales de la inteligencia exitosa (Sternberg, 1997) (los otros dos son el analítico y el práctico), definida por Velásquez, Remolina de Cleves y Calle (2010, p. 326) como: *conjunto de capacidades intelectuales, afectivas y motoras propias del individuo que a través del proceso educativo se pueden manifestar mediante*

*la estimulación, motivación intrínseca y extrínseca para aportar soluciones originales a problemas determinados, así como crear con ingenio y transformar a partir de lo que ya se tiene.*

Entonces, se podría afirmar que la escritura creativa tiene mucho de lo que dice Timbal-Duclaux (1993, p. 11): “escribir en el más noble sentido del término: de componer, de crear. Y el problema de fondo es el de inspiración; el punto en el que el arte de escribir toca íntimamente el arte de pensar”, porque depende, como proceso individual, de “las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales, afectivas, valorativas, construidas por lo humano en su largo devenir” (Gorz citado por Mejía, 2020, p. 117), y como ejercicio subjetivo, del reconocimiento de las habilidades específicas como creatividad, intuición, reflexión, pensamiento lógico, sensibilidad y observación. No obstante, como ejercicio de producción textual, requiere el desarrollo de algunas competencias: lingüística, sociolingüística o de adecuación, discursiva y estratégica (Canales y Swain, 1981). Como lo relatan Álvarez y Cárdenas (2019, p, 124):

*Pensar hoy la escritura creativa quizá sea clausurar, por ejemplo, la metáfora de la carpintería, que tiene la gracia de haber marcado una época y la desgracia de habernos hecho creer, en un momento en el que quizá eso era lo que necesitábamos creer, que la escritura es un asunto manual, cuando escribir, por más técnicas que se identifiquen y se distingan -en pro de la claridad pedagógica o de la venta de manuales para hacerlo rápido-, no deja de ser, sustancialmente, una actividad intelectual.*

De tal modo, es necesario pensar en un planteamiento epistemológico fundamentado, no solo en una teoría desde la escritura creativa sino desde la didáctica y sus relaciones.

### *Reflexiones didácticas*

¿Por qué ese saber debe ser enseñado? De acuerdo a Giraldo (2015, p. 42), la escritura “además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia; es decir, que la expresión escrita tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite”. Agrega también, que es una forma de construcción del mundo y una forma de existir, porque la escritura tiene múltiples razones: “intelectual, social, cultural a lo estético y lo moral” (p. 43).

Respecto a la escritura creativa, según Alonso (2008), promueve el crecimiento psicológico e intelectual y permite una relación social, ya que contrasta el imaginario con la realidad. Arroyo (2016), por su parte, habla del fortalecimiento de las funciones de la escritura que propone Cassany (1999): funciones intrapersonales, las cuales van encaminadas al ejercicio de escribir para sí mismo, por ejemplo: para recordar, manipular información,

crear ideas o ampliar conocimientos; las funciones interpersonales: escribir para otros sea para interactuar, contar relatos u organizar la sociedad; y la función estética o lúdica, que puede ser intrapersonal e interpersonal, no importa si es dirigido a otro o no, solo busca el deleite. Como afirman Bordons y Díaz-Plaja (2005, p. 13):

*Sea con un trabajo analítico previo, sea a partir del texto o sea tomado como punto de partida una brainstorming o un diálogo entre el alumnado, la escritura creativa «enseña» a menudo más que grandes lecciones magistrales sobre el proceso que han seguido los grandes escritores para construir sus obras.*

Por esta razón, la enseñanza de la escritura creativa aporta a la educación literaria, estética, intelectual, subjetiva, intra e inter personal. Esto permite el desarrollo de capacidades y habilidades que aportan al perfeccionamiento de las competencias comunicativas y textuales.

Por ejemplo, Díaz (2016), a través del análisis de experiencias con niños entre los 6 y los 9 años, asegura que la práctica de la escritura creativa se fundamenta en cuatro aspectos: participación activa de los padres; la escritura percibida de otra manera: “interés por expresar las experiencias personales, recuerdos, sentimientos, ideas y emociones” (p. 67); ayuda a afianzar la autonomía, la autoestima y el autoreconocimiento promoviendo el pensamiento y la acción crítica (p. 70); incursionar en el mundo de la imaginación, la fantasía y la creación, renovando prácticas habituales de escritura en la escuela (p. 71).

Otra propuesta, pensando en la “creatividad (como todo proceso psicológico)” que “debe ser abordada longitudinalmente, es decir, como una función en despliegue permanente” (Alessandroni citando a Vygotski, 2017, p. 56), es la de Cassany (2016):

*Las actividades intensivas se plantean principalmente objetivos de tipo actitudinal (fomentar hábitos, cambiar actitudes, desarrollar motivación, etc.) a partir de la utilización de textos extensos durante un periodo dilatado de tiempo. Suelen dar más protagonismo al aprendiz, aunque sea el profesor el que proponga y organice la actividad. También pueden integrar contenidos de materias no lingüísticas (p. 94).*

Como lo afirma Delmiro Coto (2002, p. 17), la escritura creativa y literaria no es algo inútil porque aporta al desarrollo del estudiante, no solo desde la visión formal de la escritura sino desde el desarrollo del pensamiento y las emociones. La fantasía y la imaginación se vuelven una salida al peso de lo cotidiano; el fracaso es una herramienta formadora frente a la mera existencia y a la desgracia; la construcción del ser físico, emocional y social genera una valoración crítica del ser y del mundo; además, muchas veces ayuda a

encontrar sentido a la vida y a comprender el mundo; ayuda al manejo de la información en un escenario inundado por los medios de comunicación; fomenta el conocimiento de la cultura y de la literatura.

Por otra parte, integrando a la discusión la relación del enseñante con el aprendiz, Alonso (2008), propone que desde el comienzo se entable un diálogo para definir los objetivos. Plantea, además, que entre los participantes se conteste a las preguntas cómo se escribe, quién escribe, para qué se escribe, desde dónde se escribe, a quién se escribe, cómo se aprende y quién enseña. “La enseñanza de la escritura ha de ser personalizada otorgando a los alumnos la posibilidad de escribir sus preocupaciones, ideas, recuerdos y sentimientos” (Arroyo, 2016, p. 24). Altamirano (2016, p. 168-169), desde otro punto de vista, habla de “un sentimiento estético verbal del profesor de literatura hacia los alumnos, a través del acto de la comunicación literaria modélica, para despertar en ellos el entusiasmo literario que conduzca al disfrute de la literatura”.

De acuerdo a Cassany (2016), el profesor no dirige al alumno, este es el protagonista o centro. No se trata de apuntar a un producto sino al proceso de composición, se debe relacionar la escritura con los temas del currículum y con la experiencia. Fomentar la colaboración entre los actores del proceso formativo. Al igual que la postura anterior ese debe favorecer la autonomía y la responsabilidad del alumno, el proceso debe ser flexible y plantear una coevaluación formativa.

Por consiguiente, se debe propiciar una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje que desbloquea el imaginario, fomentando habilidades creadoras propias y de la estética de lectura y escritura; aunque es un proceso autónomo el que activan la creación, puede implicar un trabajo grupal; el docente invita a observar la realidad desde una perspectiva poética, fomenta la oralidad, genera procesos de escritura y otorga gran valor a la lectura. Es una alternativa al uso del lenguaje en la escuela (Álvarez, 2007, p. 84-85). Como propone Briz (2003, p. 296): “ha de procurar un objetivo más ambicioso todavía: hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad”.

#### *Situación didáctica*

Respecto a la relación de los sujetos con el conocimiento, Altamirano (2016), usa el ejemplo del virus donde el enseñante contagia a sus aprendices el goce de la literatura y los estudiantes, como sujetos activos, construyen y aportan a su aprendizaje. Este autor, citando a Not, “propone la educación en segunda persona (“interestructuración”), fundada en la dialéctica hegeliana y en el interaccionismo social de Vygotski”(p. 159).

Por esta razón, es claro que la relación del estudiante con la escritura creativa y la pasión por escribir literariamente se puede infectar, pero también se construye a través de las experiencias de los sujetos con sus territorios y con otros individuos. Peña y Quintero (2015, p. 204), afirman que esto “implica al docente brindar espacios de escritura auténtica para lograr que los niños sean sujetos activos de la comunidad escrita a la cual pertenecen y conscientes de su propio proceso escritor”.

Respecto a las condiciones que rodean la construcción de conocimiento, Alonso (2008, p. 58), manifiesta que se debe “buscar o crear un espacio didáctico específico desde donde plantear desde otra perspectiva las relaciones entre ciencias del lenguaje y la literatura para hacer una didáctica que trabaje lo imaginario y la creatividad”. Como dice Rosales (2010, p. 2) se debe partir de “la concepción del aula como un espacio de comunicación, un canal adecuado para el desarrollo de las competencias comunicativas. En este sentido nos parece importante la planificación y el desarrollo de propuestas de intervención didáctica que fomenten dichas competencias”. Planteamiento que encamina la discusión hacia la construcción de nuevos escenarios educativos, que permitan mejores condiciones para pensar no solo la enseñanza de la escritura creativa sino de la enseñanza en general. Mejía (2020), por su parte, se refiere a estas condiciones a través de “las capacidades como fundamento y eslabón clave para el desarrollo de las habilidades culturales que soportan los talentos con los cuales nos movemos en la vida, y ese saber hacer propio que se da en los contextos” (p. 46). De este modo, las condiciones están dadas por el fortalecimiento de las capacidades en los entornos particulares, las experiencias de los sujetos y sus habilidades y las relaciones que plantean los territorios, los mismos individuos y el conocimiento.

#### *Transposición didáctica*

Altamirano (2016, pp. 168-169), afirma que “el sentimiento estético literario no se puede enseñar; solamente se puede transmitir o contagiar porque la experiencia literaria no puede reproducirse mediante operaciones puramente cognitivas”. Por ende, debe pensarse desde lo estético, “consiste en adoptar una actitud emotiva, no racional, que pone en juego lo sensorial, lo afectivo, lo cualitativo: los sentidos, los sentimientos, las emociones y las intuiciones”. Esto significa que la relación del enseñante con el conocimiento se hace a través de una mirada subjetiva; la cual permite, por medio de la percepción estética y la interacción con el aprendiz, su transmisión. El deleite que expresa el docente sirve como estímulo y contagio para el estudiante. Un proceso que transforma del pensamiento y del actuar literario. Por esta razón, de acuerdo a Alonso (2008), esta transposición estaría encaminada a la interpretación del estudio de la literatura, no solo de su lectura sino de la escritura de textos de intención literaria.

Respecto al contenido y a la metodología se debe tener en cuenta: “la lingüística textual aplicada a la enseñanza de lenguas, la teoría de la literatura, la psicología del aprendizaje y planteamientos desde las didácticas específicas” (Alonso, 2008, p. 56). Permitiendo, de este modo, la relación epistémica con el saber, idea de Astolfi (1998) y de Zambrano (2005).

De acuerdo con Álvarez y Cárdenas (2019), esta relación con el conocimiento genera tensión entre la escritura creativa, la literatura y el mismo lenguaje. Por ende, una pregunta que plantea su experiencia es “¿de qué modo, por ejemplo, el lenguaje, la literatura, podían ser el acta conjetural de un territorio?” (p. 127), una mirada social y política de la escritura creativa, de la que surgen las siguientes ideas: “el territorio es eso que no se puede reducir a una mercancía, como el lenguaje”, “escribir es volver a recorrer el territorio” (p. 129). Así, el texto se ve como un territorio que reconstruye la historia, que se vive y revive cada vez que se lee.

Tavarovsky (2010), por su parte, asegura que “la escritura y el libro se oponen porque sobre ellos operan poderes diferentes. Sobre la escritura influyen la indiferencia, el cansancio, el exceso. Sobre el libro, la tapa, el comentario, la circulación” (p. 99). Una idea bastante controversial que aleja el ejercicio solitario de la escritura de la obra en sí misma, ya que el primero es la experiencia de la creación como instante que acontece ahora y la segunda la materialización, la suspensión del mundo (pp. 139-140).

En consecuencia, la relación docente/saber debe hacerse desde una mirada crítica de la escritura creativa y una vocación política, que permita “acercarse a aquellos escenarios sociales donde están en negociación los términos de constitución del mundo de una cultura y una comunidad, y atravesarlos con la imaginación; atravesarlos y remozarlos y expandirlos desde las voces propias de los sujetos (Álvarez y Cárdenas, 2019, pp. 123-124)”.

#### *Dimensiones del conocimiento*

Citando a Cassany (2016) y pensando en el *conocimiento del contenido*, los contenidos estarían encaminados a las estrategias de composición de textos donde “la necesidad es formar los aprendices-autores en habilidades cognitivas específicas de escritura (buscar información, saber estructurarla, saber adaptarla al lector, etc.)” (p. 102). Como lo afirma Corrales (2001, p. 75), el docente debe “conocer e investigar a fondo los fundamentos de la creación literaria”:

*la diferencia entre expresión, información y opinión como partes integrantes de un texto; las distintas funciones que cumple el lenguaje en el interior de un discurso; el*

*conocimiento y reconocimiento de las zonas expresivas a fin de localizar la percepción y ordenar el pensamiento creativo; el trabajo sobre diferentes áreas de la escritura: relación entre conciencia y sentidos, la representación, los diferentes lenguajes y modos de la descripción, los aspectos que conforman la teoría del punto de vista, la construcción de la voz narrativa, el dialogismo y los sistemas de acotaciones, el monólogo interior, los flujos de conciencia, la creación de personajes, tramas y argumentos, etc.*

Pero este autor no considera solo estas cuestiones, agrega: los docentes deben contar con unos criterios mínimos que permitan guiar y estimular a los alumnos en su trabajo creativo; ser creativos a la hora de la práctica, planteando ejercicios colectivos e individuales donde se integren diferentes modos de expresión; tener un amplio conocimiento de la literatura que permita añadir la lectura como eje fundamental de la escritura; tener “buena formación en técnicas de corrección y anotación de ejercicios escritos” (p. 76), que permita interpretar, corregir y evaluar de manera coherente los ejercicios escritos de los estudiantes, respetando las particularidades que ofrecen cada texto desde una mirada no solo lingüística o discursiva sino como obra artística.

Entonces, el enseñante debe pensar las tareas de escritura de acuerdo a las capacidades de los alumnos, pero sobre todo buscar herramientas que fomenten el autoaprendizaje y la práctica escritural. Por tanto, el contenido *escritura creativa* estaría centrado en la literatura y su producción; pero no solo desde la mirada histórica de la literatura y formal de la escritura, sino desde una mirada subjetiva y estética. Por ejemplo, Alonso (2008), hace una crítica al saber que se transmite normalmente en la enseñanza de la literatura, donde se plantea una visión descriptiva que enseña épocas literarias, autores y obras, dejando al lado “los conocimientos literarios previos de los alumnos y de la situación estética en que se produce la lectura del texto” (p. 58). Así pues, parece que no se tiene en cuenta el *conocimiento sustantivo* a la hora de pensar en qué es lo importante de la literatura en cuanto herramienta para la enseñanza de la escritura creativa.

Respecto al *conocimiento sintáctico* de la enseñanza, Arroyo (2016) y Álvarez y Cárdenas (2019) hablan de “contagiar” a los alumnos. El primero hacia el interés por el entorno, formando escritores críticos e inquietos respecto a lo que los rodea; los segundos, hacia la pasión por la lectura y la escritura literaria. Así mismo, para Cassany (2016), es mejor que sea una historia real y cercana al alumno, no solo verosímil, ya que esto permite una relación directa con el contexto, “es importante que las situaciones propuestas coincidan con las necesidades y los intereses del aprendiz (temas, propósitos comunicativos, etc.)” (p. 100).

Adicionalmente, aunque es importante que el enseñante transmita la pasión a sus aprendices, esto no significa que pueda dejar de lado conocimientos por simples creencias acerca de la materia, no se pueden confundir con el placer por la escritura y la literatura.

Un ejemplo claro de esta idea, es el “giro auditivo”, que a través de una “indagación en las ontologías y epistemologías de lo *acústico*” realizada por Ana María Ochoa, esta se dio cuenta que se han dejado por fuera muchos conocimientos por no pertenecer a la tradición letrada: “pronunciamentos salidos de tono, difíciles de clasificar como lenguaje o como canción; acentos impropios del español; sonidos de lenguas indígenas sin signos equivalentes en el alfabeto español; o una abundancia de ruidos y voces provenientes de entidades naturales que sobrecargaban los sentidos” (Álvarez y Cárdenas, 2019, p. 124).

## **5. CONCLUSIÓN**

El campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura creativa está cubierto por un manto de divinidad artística que hace que una propuesta de didáctica parezca una utopía. Por tanto, debe ser pensada como un saber más, uno posible de enseñar y aprender, olvidando de alguna manera esa idea de verla como un problema solo de inspiración, un quehacer solo para dotados de nacimiento donde la única palabra parece ser la vocación. Una idea idílica donde no cabe el esfuerzo, el compromiso, la dedicación y el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades.

Por consiguiente, la didáctica de la escritura creativa debe tener en cuenta una serie de cuestiones de las que no se escapa la misma práctica educativa, donde se entablan una serie de relaciones complejas como en todo constructo social. Por un lado, su alcance, en este caso la enseñanza y el aprendizaje de la escritura creativa y las relaciones de los participantes con ellos mismos y con el conocimiento, con todo lo que esto significa. Por el otro, la escritura creativa como saber, el cual enfrenta una serie de dificultades por su poca claridad científica y su lucha constante entre concepciones de producción comercial, artística, representación social y cultural; un territorio en disputa entre el lenguaje, el pensamiento, la sociedad y la cultura.

Por esta razón, su enseñanza debe inclinarse hacia el desarrollo del pensamiento como cualquier proceso creativo, no solo estar encaminada al fortalecimiento de las competencias comunicativas y textuales. Debe preocuparse por la subjetividad, promoviendo la imaginación y la autonomía; reconociendo, además, al individuo como parte de un territorio, el cual busca ser representado; y fomentando el placer por la literatura. Así, el enseñante juega un papel fundamental en guiar y contagiar este placer al aprendiz, generando hábitos tanto de lectura como de escritura literaria, permitiendo que este explore y encuentre su propia voz y representación del mundo que lo rodea.

De este modo, una didáctica de la escritura creativa es posible solo permitiendo explorar nuevas formas de enseñar la escritura, no mediante fórmulas de producción que se

quedan en la idea de réplica, sino mediante la misma creatividad del enseñante, ya que no se puede enseñar a ser creativo sin serlo.

## REFERENCIAS

Alonso, F. (2008). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 51-66.

Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>

Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, número 44, pp. 83-87. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614571010>

Álvarez, J. & Cárdenas, J. (enero-junio de 2019). Construir la experiencia de la sed (aproximaciones pedagógicas y políticas a la escritura creativa). *La Palabra*, (34), 123-132. <https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9536>

Arroyo, R. (2015). La escritura creativa en el aula de educación primaria (tesis maestría). Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España.

Astolfi, J. P. (1998). Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (3), 375-385. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21543>

Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada.

Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2006). Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza, en Bordons y Díaz-Plaja (coords.) *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó.

Briz, E. (2003): Habilidades y competencias lingüísticas. En *Didáctica de la Lengua y La Literatura para Primaria*, Antonio Mendoza Fillola (aut.), Ezequiel Briz Villanueva (aut.), pp. 175-216

Camilloni, A.R.W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Canale, M., & Swain, M. (1981). *A Theoretical Framework for Communicative Competence*. In Palmer, A., Groot, P., & Trostler, G. (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.

Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>

Castañó, C.A., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica: un campo de saber y prácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE, Buenos Aires.

Comenio, J. A. (2003). Didáctica analítica (Methodi linguarum novissimae fundamentum, ars didáctica). *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 15, 13-87.

Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria, Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 65-78. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237792>.

Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

Díaz, P. (2016). Escritura creativa análisis documental sobre las estrategias pedagógicas, propósitos y finalidades formativas en la escuela (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Flehsig, K-H. (1985). El Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga (CMDG)- Informe. *Educación*, 32, 113-118.

Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538

Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2).

Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Ong, W. J. (2006). *Oralidad y escritura Tecnología de la palabra*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Park, S., Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261–284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>

Peña, O.Y., & Quintero, A.C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915>

Rosal, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, 2. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/28>

Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 62, 201-240.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edic. cast: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.

Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

Tabarovsky, D. (2004) *Literatura de Izquierda*, Rosario: Beatriz Viterbo.

Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa* (Vol. 3). Edaf.

Vasco, C. (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Serie Pedagogía y Currículo, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Dirección General de Capacitación.

Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación*. (pp. 99-127). Madrid, España: Editorial Trotta.

Velásquez, B., Remolina, N., & Calle, M. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, (13), 321-338. Recuperado de: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1435>

Zambrano, A. (2005). La didáctica “lugar en las ciencias de la educación”. En: *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica* (pp. 167-204). Bogotá: Editorial magisterio.

Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Revista Venezolana de Educación Educere*, 10(35), 593-599.



## FINDING TOPICS IN CREATIVE WRITING ON ENVIRONMENTAL PRESERVATION FOR BETTER TEACHING STRATEGIES: A CASE OF STUDY IN AN ELEMENTARY SCHOOL FROM COLOMBIA

### Encontrar temas en escritura creativa sobre la preservación ambiental para mejorar las estrategias de enseñanza: un caso de estudio en una escuela de primaria de Colombia

Camilo Arturo Suárez Ballesteros<sup>1</sup>, María Claudia Esperanza Bernal Camargo<sup>2</sup>,  
Nidia Yaneth Torres Merchán<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, I.E, <sup>2</sup>San Jerónimo Emiliani,

<sup>3</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Email: <sup>1</sup>camilo.suarez@uptc.edu.co, <sup>2</sup>maria.bernal06@uptc.edu.co,

<sup>3</sup>nidia.torres@uptc.edu.co

(Recibido el 24 de mayo de 2021 - Aceptado el 09 de junio de 2021)

#### Abstract

In this research, essays on trees preservation of fourth grade students (elementary school from Colombia) were evaluated with Latent Dirichlet Allocation (LDA). The objective was extracting the fundamental topics, to understand the students' behavior and awareness towards the environment from the creative writing. The computational results suggest the student's reflections on environment preservation are focused on five main topics in: Teach-Learn to care for the environment, Explore-discover the environment, Well-being of the environment, Concern for the environment, and Restoration and conservation of the environment. This text analysis by LDA can complement the manual analysis of teachers, avoiding the veracity bias and allowing the enhancement of teaching strategies.

**Keywords:** *reflective writing, topic modeling, LDA model, primary school students, technology application.*

#### Resumen

En esta investigación, se evaluaron ensayos sobre la preservación de árboles de estudiantes de cuarto grado (escuela primaria de Colombia) con Latent Dirichlet Allocation (LDA). El objetivo fue extraer los temas fundamentales, para comprender el comportamiento y la conciencia de los estudiantes hacia el medio ambiente a partir de la escritura creativa. Los resultados computacionales sugieren que las reflexiones del estudiante sobre la

preservación del medio ambiente se centran en cinco temas principales en: Enseñar-Aprender a cuidar el medio ambiente, Explorar-descubrir el medio ambiente, Bienestar del medio ambiente, Preocupación por el medio ambiente y Restauración y conservación del entorno. Este análisis de texto por LDA puede complementar el análisis manual de los docentes, evitando el sesgo de veracidad y permitiendo potenciar las estrategias de enseñanza.

**Palabras Clave:** *escritura reflexiva, modelado de temas, modelo LDA, alumnos de primaria, aplicación de tecnología.*

## 1. INTRODUCTION

When researchers need to analyze a large amount of text, they need tools with the capacity to process, decode, and interpret significant information, avoiding the veracity bias and infocination (B. Chen, Chen, & Xing, 2015; Seufert, Guggemos, & Sonderegger, 2019 ). Topic modeling (TM) is a set of computational tools based on machine learning for the analysis and extraction of topics from texts, audios, and videos (Blei, Ng, & Jordan, 2002; Chuang, Gupta, Manning, & Heer, 2013), including those having large volume of information (Letsche & Berry, 1997; Z. Liu, 2013; Röder et al., 2015; Stevens et al., 2012).

While applied in text analysis, TM can find patterns of occurrence of words or terms with appropriate statistical weight for the conformation of topics consistent with the texts (Anandarajan et al., 2019; Blei et al., 2003; Ezen-Can & Boyer, n.d.; Landauer et al., 2011; Xun et al., 2017). Basically, these techniques generate a combination of terms in the form of vectors and relate one of these vectors to each of other by considering the statistical proximity of the vectors, determining the frequency of each vector or the frequency of each term (Blei et al., 2003; Jelodar et al., 2019; Prabhakaran, 2018). After generating a matrix, TM examines: (a) which vector has the greatest statistical weight, (b) which vector are closest to the vectors with the greatest statistical weight, and (c) in this way a group of vectors relating to their frequency of occurrence is obtained (Prabhakaran, 2018). With this information, the most frequent latent topics of the volume of documents can be generated. Thus, the volume of information is reduced, synthesizing topics with a hierarchically organized statistical contribution, which allows revealing concepts, underlying intentions not observable using traditional text analysis (Balyan et al., 2020; Fischer et al., 2020). Deciding how many topics are relevant to a collection of documents is dependent on variables of specificity and interpretability managed by the data analysts and researchers involved in the study(Lenhart et al., 2020). One of the most relevant TM techniques in text analysis in educational sciences is Latent Dirichlet Allocation, since it is

an unsupervised generative probabilistic method to model large data volume topics (Blei et al., 2003; Jelodar et al., 2019), as described next.

Investigation groups have employed LDA to analyze students' writings in general. Investigations aim want to identify student reflections by discovering significant topics in their texts (Y. Chen et al., 2016; Chuang et al., 2013; Ming, N. C. & Ming, 2012). Also, they focus on peer learning and analyze the relevant topics of the activities, to generate better strategies in science teaching (Louvigne et al., 2014; Tran et al., 2019). LDA has been used to grade student texts when the topics have been defined and in this way allow measuring the coherence score of each exam while avoiding teacher bias (Y. Chen et al., 2016; Kakkonen et al., 2006). Furthermore, this technique is used to identify patterns in scientific and socio-environmental argumentation writings, which help teachers to improve their activities and reflections in class (Xing et al., 2020). Teachers can investigate the student's interpretations, how they think and what they care about, and with this information monitor the evolution of the learning process with more useful information, adjusting their activities of class (Erkens et al., 2016; Ming, N. C. & Ming, 2012; Xing et al., 2020).

In this study we proposed a creative writing activity in which 4th grade students should write a story with the main theme of the trees' preservation of their educational center. The objective was to discover the main topics on environmental sustainability students reflected upon after being taught in classes. We propose a method using LDA with MALLET toolkit to automatically explore, assess and discover the topics of students' creative writing (O'Callaghan et al., 2015). By discovering the optimal number of topics of the writings, we aim to strengthen the manual analysis of the writings. From these topics, it is possible to determine the associations that students make about caring for the environment, which allows teachers to generate more effective didactic strategies in teaching environmental sustainability.

## **2. METHODOLOGY**

### *Data preparation and text analysis*

The texts employed in the investigation were the creative writing of 23 fourth grade students (9 – 11 years old), with the main theme: the preservation of trees in their educational center (Institución Educativa San Jerónimo Emiliani, Tunja, Colombia). Students were encouraged to include their experiences, imagination, and things that are important to them. The purpose was to investigate and understand the interpretation and interaction that students have in the environmental context.

TM was employed to strengthen the analysis and interpretation of teachers, to generate didactic strategies in the teaching of environmental sustainability from the significant topics that students reflect upon. The texts were converted from .docx to .txt format, to introduce the documents in our TM algorithm, figure SI1 (Supplementary Information, SI). Topic Modeling.

For the TM, we used the LDA algorithm with MALLET toolkit with modifications according to our interest in Python 3.8, figure SI1. MALLET toolkit is a machine learning tool to discover common topics in different text classes and dimensions (O'Callaghan et al., 2015), with good statistical consistency of topics compared to other techniques. The selection of the number of topics is important in the analysis of the texts (Greene et al., 2014). If the number of topics is too large, the topics will be redundant; If the number of topics is too small, the different categories cannot be separated from each other and the topics will be too broad (Chuang et al., 2013; Greene et al., 2014). Generally, the number of topics (K) is adjusted by executing iterative modeling to find the scores of each K model and then choosing the best value of K, according to the mathematical analysis determined by Derek Green (Greene et al., 2014). This is verified by the results based on knowledge prior to reading the texts.

Considering that each student reflects on at least one topic of interest,  $K \geq 1$  is considered. Since students could address various topics in their texts, we limited this amount to 30 significant topics ( $K \leq 30$ ). The LDA algorithm was used with the MALLET toolkit to determine the best model that could fit the 23 texts in the range of 1 to 30 possible topics, considering a better analysis of the text avoiding human bias (Chang, Boyd-Graber, Gerrish, Wang, & Blei, 2009; Y. Chen et al., 2016).

It was determined that the number of topics should be  $K = 5$ , since it is an intermediate value between two extreme peaks of initial topics (Greene et al., 2014; Sarkar, 2019), which was also corroborated based on the knowledge from reading the texts, figure 1. Each topic is represented by a list of keywords. These topics are manually named according to their keywords (Xing et al., 2020; Zhu et al., 2019) and the value that defines the difference between two topics is determined from the agreement or consistency score between two of them (Lei et al., 2020; Stevens et al., 2012). The final stability score for each topic is calculated by the average of the concordance score among all the 5 topics of the chosen model. The higher the stability score, the more robust the model (Greene et al., 2014; Stevens et al., 2012). In our model, the highest stability score was found with  $K = 5$ . In fig. 1, the stability scores for K are shown between 1 to 30. Therefore, the result found by the algorithm supports the results found in reading the texts. Therefore, this model was chosen for the characterization of the most semantically relevant words of each topic extracted by MALLET toolkit (Song et al., 2009; Wang & Liu, 2017).

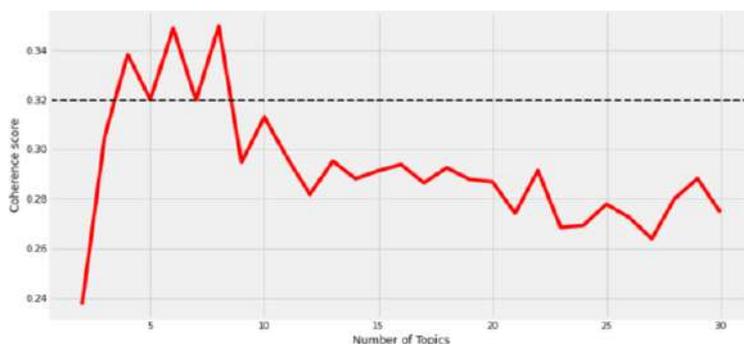
### 3. RESULTS

#### *Common Topics in Creative Writing*

The MALLET toolkit was employed to discover the possible topics covered by the 23 students' writings, which have an average of 581 words (table SI1). All the terms in documents that occurred less than 5 times and all terms that occurred more than 60% were removed (Greene et al., 2014), which reduced the analysis to a total of 148 words, improving the model. To find the optimal number of topics in the model, an iterative approach was used where several topic models were built in a range of 1 to 30. The topic model that presented the best coherence score was selected (Greene et al., 2014), and quality was verified with the evaluation of the coherence metrics (Aletras & Stevenson, 2013; Greene et al., 2014; Mimno et al., 2011). Fig. 1 shows the topic models according to the coherence score (Aletras & Stevenson, 2013; O'Callaghan et al., 2015), where it was determined that the best coherence score was for  $k = 5$ , also corroborated by the teacher's manual reading.

**Figure 1.**

*Coherence score as a function of the number of topics. 1*



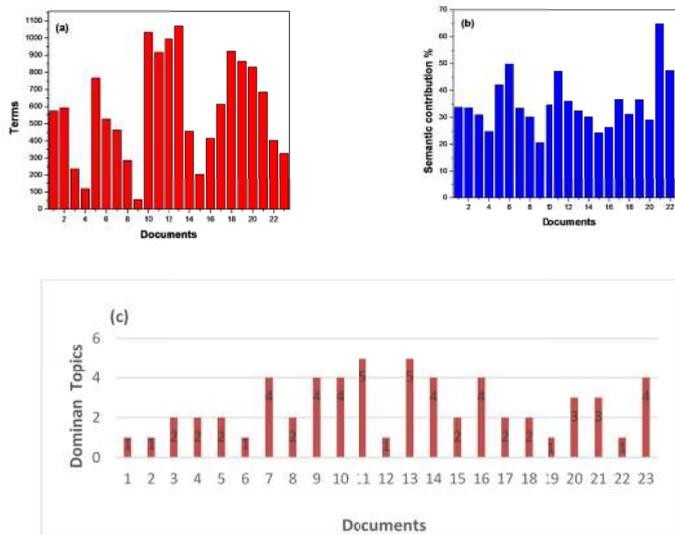
*Note.* The best model for the analysis of the texts was selected as  $k = 5$ , since it is an intermediate value between two initial external peaks (Greene et al., 2014). These 5 topics found by MALLET avoided the veracity bias and reinforced the analysis of the reading by the teacher.

Figure 1. Coherence score as a function of the number of topics, the best model for the analysis of the texts was selected as  $k = 5$ , since it is an intermediate value between two initial external peaks (Greene et al., 2014). These 5 topics found by MALLET avoided the veracity bias and reinforced the analysis of the reading by the teacher.

Figure SI1 shows the results extracted from the topic model. These data are essential for the analysis of students' creative writing. From table SI1, it is possible to correlate parameters for the texts analysis, which is shown in fig. 2a, 2b and 2c. Fig. 2a shows the number of terms and Fig. 2b shows the semantic contribution in each document. Comparing these results, one observes that the semantic contribution of each document does not depend on the number of terms, but on the connections of meanings, as values, behaviors, teachings, and attitudes that students reflect in their writing. For example, from fig. 2a and 2b, Document 13 has 1070 terms with a semantic contribution of 32.50% and Document 11 has 917 terms with a semantic contribution of 47.17%, which proves our hypothesis. In addition to fig. 2c, one can see that these two documents belong to the same dominant topic (topic = 5).

**Figure 2.**

(a) number of terms (b) semantic contribution and (c) dominant topic in each document.



Source. Authors

One can see in figureSI2 that the model builds the five topics based on the set of relevant keywords (term by topic). Polysemy cases are observed (Yoshida et al., 2020), since similar words are found in different topics and within the same topic. These investigations are difficult to be discovered by traditional methods of text analysis and word counting. The model estimates the semantic contribution of the terms, generating the content in the dominant topics in each document, according to tables SI1 and SI2.

Fig. 3 shows the results of the dominant topic in the students' texts, where the x-axis represents the texts that contribute to that topic and the y-axis represents the semantic

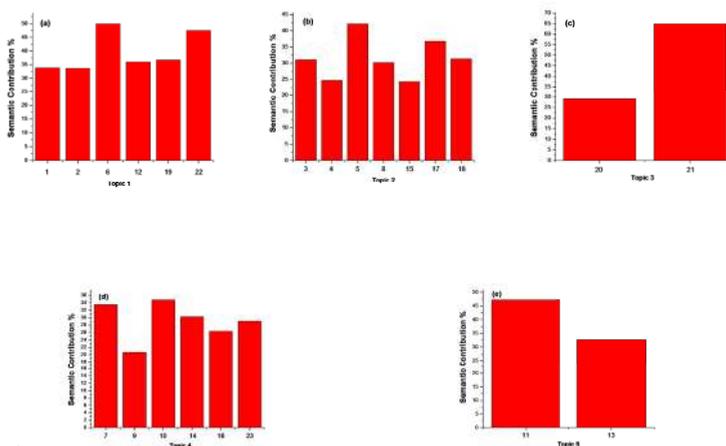
contribution of each text. The results allow us to make a better decision about the topic of the texts. Table SI3 shows the documents with the highest semantic contribution of each topic. These documents express the more significant reflections in the solution of socio-environmental problems equivalent to a greater construction of meaning and understanding of the student. In contrast, the documents with the lowest semantic contribution indicated that a clear idea of the topic was not well developed, which may be due to factors such as little interest in writing, demotivation, and short texts that do not show a complete development of the idea.

### *Evaluation model using perplexity and coherence metrics*

Topic coherence metrics can be used to measure the quality of models, where coherence measures take a word pair or subset of words, as well as their probabilities (Aletras & Stevenson, 2013; Chuang et al., 2013; Röder et al., 2015), and calculate the consistency of the word set with each term (Aletras & Stevenson, 2013). In our case, we used three metrics to qualify and interpret the model generated by MALLET (Stevens et al., 2012): perplexity, average coherence score (Cv) and average coherence score (UMass). According to the literature, low perplexity means a good model. Low UMass value and high Cv value define a good model (Stevens et al., 2012). The results of these three parameters are: Model Perplexity: -8.53533, Average Coherence Score (UMass): -0.9222260707279725 and Average Coherence Score (Cv): 0.3408527968278528, which represents a good result for the model comparing with other works (Aletras & Stevenson, 2013; Bhardwaj et al., 2010; Y. Chen et al., 2016; Kherwa & Bansal, 2018; Sarkar, 2019; Song et al., 2009; Valdez et al., 2018).

**Figure 3.**

*The dominant topic of each document with its respective semantic contribution*



Source. Authors

#### **4. DISCUSSION**

Currently, the use of topic modeling in educational sciences has gained importance as an alternative for qualitative and quantitative research (Fischer et al., 2020; Seufert et al., 2019). The computational tools' capability to discover the thematic structures of large numbers of documents allow the design of complementary strategies in text analysis contexts (Faustmann, 2018). An outstanding and complementary advantage of these tools is the possibility of reducing the investigator veracity bias in the analysis of their results (Faustmann, 2018; S. Liu et al., 2019), allowing to monitor communicative and creative thinking, examine positive attitudes towards writing and investigate the interdisciplinary scope and curricular integration.

In this work the teacher designed an activity in which the students expressed their reflections and thoughts related to the subject of trees preservation through writing. To extract the fundamental topics from the writings by topic modeling techniques, we used Latent Dirichlet Allocation with MALLET toolkit. Through MALLET, five topics were found out of the 23 texts: Teach-Learn to care for the environment, Explore-discover the environment, Well-being of the environment, Concern for the environment and Restoration and conservation of the environment. The texts with the best semantic contribution in each topic had a greater connection of meanings related to the problems, teachings, values, attitudes, and behaviors regarding environmental sustainability (Ramadhan et al., 2019). In contrast, in the texts with low semantic contribution (table 1), the connections of socio-environmental meanings were shallow, possibly due to a lack of interest in writing. The evaluation metrics of the coherence of the model are good compared to works in the field of study (Aletras & Stevenson, 2013; Y. Chen et al., 2016; Faustmann, 2018; Stevens et al., 2012; Zhu et al., 2019).

In addition, this semantic characterization allows us to identify the conceptual strengths and weaknesses of students on environmental sustainability issues. With this in mind, teachers can develop didactic strategies that improve their dynamics and class content (Murillo, 2013). For example, teachers can design tasks where students express their thoughts about social, environmental, scientific problems, to characterize their concepts and thus investigate about strategies that motivate them and then teach from the student's conceptual interests involving these computational tools.

#### **5. CONCLUSION**

In this study, using LDA with the MALLET toolkit, we carried out an exploratory analysis of the creative writing of the 4th grade students with the main theme on trees' preservation.

The results suggest the potential use of topic modeling for the semantic analysis and characterization of students' reflections. With LDA technique, we achieve the objective of the research extracting the fundamental topics with the possibility to understand the students' behavior and awareness towards the environment from the creative writing. We found five relevant topics in their reflections on preservation of the environment: Teach-Learn to care for the environment, Explore-discover the environment, Well-being of the environment, Concern for the environment, and Restoration and conservation of the environment. These findings can complement the manual analysis of teachers in their research class, avoiding bias and allowing investigating the classroom activities with strategies to strengthen the conceptual weaknesses in environmental sustainability.

Topic modeling can contribute to the construction of analytical tools for the determination of hidden components in the essays, stories, debates, and writing of students at an early age. From this analysis, one can generate didactic strategies based on the concepts and thoughts of the students to strengthen critical thinking. As a perspective for future work, we seek to design activities related to socio-scientific problems to determine the conceptual veracity and in this way to build dynamics in which the student can be motivated and empowered in scientific thinking.

## REFERENCES

- Aletras, N., & Stevenson, M. (2013). Evaluating topic coherence using distributional semantics. In Proceedings of the 10th International Conference on Computational Semantics, IWCS 2013- Long Papers.
- Anandarajan, M., Hill, C., & Nolan, T. (2019). Cluster Analysis: Modeling Groups in Text. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95663-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95663-3_7)
- Balyan, R., McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2020). Applying Natural Language Processing and Hierarchical Machine Learning Approaches to Text Difficulty Classification. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30(3), 337–370. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00201-7>
- Bhardwaj, A., Reddy, M., Setlur, S., Govindaraju, V., & Ramachandrala, S. (2010). Latent Dirichlet Allocation based Writer Identification in Offline handwriting. *ACM International Conference Proceeding Series*, 357–362. <https://doi.org/10.1145/1815330.1815376>
- Blei, D. M., Ng, A. Y., & Edu, J. B. (2003). Latent Dirichlet Allocation Michael I. Jordan. In *Journal of Machine Learning Research* (Vol. 3).

Blei, D. M., Ng, A. Y., & Jordan, M. T. (2002). Latent dirichlet allocation. In *Advances in Neural Information Processing Systems*.

Chang, J., Boyd-Graber, J., Gerrish, S., Wang, C., & Blei, D. M. (2009). Reading tea leaves: How humans interpret topic models. In *Advances in Neural Information Processing Systems 22- Proceedings of the 2009 Conference*. <http://rex.info>

Chen, B., Chen, X., & Xing, W. (2015). "Twitter Archeology" of Learning Analytics and Knowledge Conferences. <https://doi.org/10.1145/2723576.2723584>

Chen, Y., Yu, B., Zhang, X., & Yu, Y. (2016). Topic modeling for evaluating students' reflective writing: A case study of pre-Service teachers' journals. *ACM International Conference Proceeding Series*, 25-29-April, 1-5. <https://doi.org/10.1145/2883851.2883951>

Chuang, J., Gupta, S., Manning, C. D., & Heer, J. (2013). Topic model diagnostics: Assessing domain relevance via topical alignment. In *30th International Conference on Machine Learning, ICML 2013 (Issue PART 2)*. <http://vis.stanford.edu/topic-diagnostics>

Erkens, M., Bodemer, D., & Hoppe, H. U. (2016). Improving collaborative learning in the classroom: Text mining based grouping and representing. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(4), 387-415. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9243-5>

Evaluation of Topic Modeling: Topic Coherence | DataScience+. (n.d.). Retrieved January 19, 2021, from <https://datascienceplus.com/evaluation-of-topic-modeling-topic-coherence/>

Ezen-Can, A., & Boyer, K. E. (n.d.). Unsupervised Classification of Student Dialogue Acts With Query-Likelihood Clustering.

Faustmann, G. (2018). Improved learning of academic writing reducing complexity by modeling academic texts. *CSEDU 2018 - Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education*, 1, 447-453. <https://doi.org/10.5220/0006792204470453>

Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., Slater, S., Baker, R., & Warschauer, M. (2020). Mining Big Data in Education: Affordances and Challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130-160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>

Greene, D., O'Callaghan, D., & Cunningham, P. (2014). How many topics? Stability analysis for topic models. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 8724 LNAI(PART 1), 498–513. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-44848-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-662-44848-9_32)

Gui, L., Leng, J., Pergola, G., Zhou, Y., Xu, R., & He, Y. (n.d.). Neural Topic Model with Reinforcement Learning. Retrieved January 25, 2021, from <http://mallet.cs.umass.edu/import-stoplist.php>

Jelodar, H., Wang, Y., Yuan, C., Feng, X., Jiang, X., Li, Y., & Zhao, L. (2019). Latent Dirichlet allocation (LDA) and topic modeling: models, applications, a survey. *Multimedia Tools and Applications*, 78(11), 15169–15211. <https://doi.org/10.1007/s11042-018-6894-4>

Kakkonen, T., Myller, N., & Sutinen, E. (2006). Applying latent Dirichlet allocation to automatic essay grading. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 4139 LNAI, 110–120. [https://doi.org/10.1007/11816508\\_13](https://doi.org/10.1007/11816508_13)

Kherwa, P., & Bansal, P. (2018). Latent Semantic Analysis: An Approach to Understand Semantic of Text. *International Conference on Current Trends in Computer, Electrical, Electronics and Communication, CTCEEC 2017*, 870–874. <https://doi.org/10.1109/CTCEEC.2017.8455018>

Landauer, T. K., McNamara, D., Dennis, S., & Kintsch, W. (2011). *The Handbook of Latent Semantic Analysis*.

Lei, L., Deng, Y., & Liu, D. (2020). Examining research topics with a dependency-based noun phrase extraction method: a case in accounting. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-12-2019-0247>

Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338–351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>

Letsche, T. A., & Berry, M. W. (1997). Large-scale information retrieval with latent semantic indexing. *Information Sciences*, 100(1–4), 105–137. [https://doi.org/10.1016/S0020-0255\(97\)00044-3](https://doi.org/10.1016/S0020-0255(97)00044-3)

Liu, S., Peng, X., Cheng, H. N. H., Liu, Z., Sun, J., & Yang, C. (2019). Unfolding Sentimental and Behavioral Tendencies of Learners' Concerned Topics From Course Reviews in a MOOC. *Journal of Educational Computing Research*, 57(3), 670–696. <https://doi.org/10.1177/0735633118757181>

Liu, Z. (2013). High Performance Latent Dirichlet Allocation for Text Mining.

Louvigne, S., Kato, Y., Rubens, N., & Ueno, M. (2014). Goal-based messages recommendation utilizing latent dirichlet allocation. *Proceedings- IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies, ICAALT 2014*, 464–468. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2014.138>

Mimno, D., Wallach, H. M., Talley, E., Leenders, M., & Mccallum, A. (n.d.). Optimizing Semantic Coherence in Topic Models.

Mimno, D., Wallach, H. M., Talley, E., Leenders, M., & McCallum, A. (2011). Optimizing semantic coherence in topic models. In *EMNLP 2011- Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, Proceedings of the Conference*. Association for Computational Linguistics.

Ming, N. C. & Ming, V. L. (2012). Automated Predictive Assessment from Unstructured Student Writing. In *Automated predicitive assessment from unstructured student writing (Issue c)*.

Murillo, L. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia*, 8(2), 94–105. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=95426468&lang=es&site=ehost-live>

O'Callaghan, D., Greene, D., Carthy, J., & Cunningham, P. (2015). An analysis of the coherence of descriptors in topic modeling. *Expert Systems with Applications*, 42(13), 5645–5657. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2015.02.055>

Prabhakaran, S. (2018). Gensim Topic Modeling- A Guide to Building Best LDA models. *Machine Learning Plus*. <https://www.machinelearningplus.com/nlp/topic-modeling-gensim-python/>

Ramadhan, S., Sukma, E., & Indriyani, V. (2019). Environmental education and disaster mitigation through language learning. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 314(1), 012054. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/314/1/012054>

Röder, M., Both, A., & Hinneburg, A. (2015). Exploring the space of topic coherence measures. *WSDM 2015- Proceedings of the 8th ACM International Conference on Web Search and Data Mining*, 399–408. <https://doi.org/10.1145/2684822.2685324>

Sarkar, D. (2019). *Text Analytics with Python*. In *Text Analytics with Python*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-4354-1>

Seufert, S., Guggemos, J., & Sonderegger, S. (2019). Learning analytics in higher education using peer-feedback and self-assessment: Use case of an academic writing course. *CSEU 2019- Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*, 2, 315–322. <https://doi.org/10.5220/0007714603150322>

Song, Y., Pan, S., Liu, S., Zhou, M. X., & Qian, W. (2009). Topic and keyword re-ranking for LDA-based topic modeling. *International Conference on Information and Knowledge Management, Proceedings*, 1757–1760. <https://doi.org/10.1145/1645953.1646223>

Stevens, K., Kegelmeyer, P., Andrzejewski, D., & Buttler, D. (2012). Exploring topic coherence over many models and many topics. In *EMNLP-CoNLL 2012 - 2012 Joint Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and Computational Natural Language Learning, Proceedings of the Conference*. Association for Computational Linguistics. <http://mallet.cs.umass.edu/>

Topic Model Evaluation - High Demand Skills. (n.d.). Retrieved January 19, 2021, from <https://highdemandskills.com/topic-model-evaluation/>

Topic modeling | Computing for the Social Sciences. (n.d.). Retrieved January 19, 2021, from <https://cfss.uchicago.edu/notes/topic-modeling/>

Tran, B. X., Nghiem, S., Sahin, O., Vu, T. M., Ha, G. H., Vu, G. T., Pham, H. Q., Do, H. T., Latkin, C. A., Tam, W., Ho, C. S. H., & Ho, R. C. M. (2019). Modeling research topics for artificial intelligence applications in medicine: Latent dirichlet allocation application study.

*Journal of Medical Internet Research*, 21(11), e15511. <https://doi.org/10.2196/15511>

Valdez, D., Pickett, A. C., & Goodson, P. (2018). Topic Modeling: Latent Semantic Analysis for the Social Sciences. *Social Science Quarterly*, 99(5), 1665–1679. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12528>

Wang, T., & Liu, C. Y. (2017). JSEA: A Program Comprehension Tool Adopting LDA-based Topic Modeling. In IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications (Vol. 8, Issue 3). <https://github.com/jseaTool/JSEA>

Xing, W., Lee, H. S., & Shibani, A. (2020). Identifying patterns in students' scientific argumentation: content analysis through text mining using Latent Dirichlet Allocation. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2185–2214. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09761-w>

Xun, G., Gopalakrishnan, V., Li, F. M. Y., Gao, J., & Zhang, A. (2017). Topic discovery for short texts using word embeddings. *Proceedings- IEEE International Conference on Data Mining, ICDM*, 1299–1304. <https://doi.org/10.1109/ICDM.2016.33>

Yoshida, T., Hisano, R., & Ohnishi, T. (2020). Gaussian Hierarchical Latent Dirichlet Allocation: Bringing Polysemy Back. *ArXiv*. <http://arxiv.org/abs/2002.10855>

Zheng, A. X., Cong, Z. X., Wang, J. R., Li, J., Yang, H. H., & Chen, G. N. (2013). Highly-efficient peroxidase-like catalytic activity of graphene dots for biosensing. *Biosensors and Bioelectronics*, 49, 519–524. <https://doi.org/10.1016/j.bios.2013.05.038>

Zhu, G., Xing, W., Costa, S., Scardamalia, M., & Pei, B. (2019). Exploring emotional and cognitive dynamics of Knowledge Building in grades 1 and 2. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 29(4), 789–820. <https://doi.org/10.1007/s11257-019-09241-8>



## AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR: UNA EXPLORACIÓN EN LA CONCIENCIA AMBIENTAL

### Curricular environmentalization: an exploration in environmental awareness

Yeymy Paola Jiménez Gutiérrez<sup>1</sup>, Jaime Ricardo Cristancho Chinome<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>Secretaría de Educación de Boyacá, <sup>2</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Email: <sup>1</sup>yeymy.jimenez@uptc.edu.co, <sup>2</sup>jaime.cristancho@uptc.edu.co

(Recibido el 25 de mayo de 2021 - Aceptado el 08 de junio de 2021)

#### Resumen

La ambientalización curricular como componente transversal incluida en el currículo, que se entiende como una convergencia de saberes, experiencias, objetivos y prácticas metodológicas direccionadoras, presenta un gran desafío para las autoridades educativas y la comunidad académica en general. El presente artículo reflexiona desde bases literarias apoyadas en dos ejes: el eje ambiental y el eje curricular, y en cómo se ha aplicado este proceso dentro del currículo, tomando como referencia diferentes artículos, para finalmente analizar la propuesta realizada por Parga (2013) bajo los pasos de diseño curricular propuestos por Taba (1974) en la realidad nacional. Finalmente, se realizan consideraciones haciendo énfasis en el urgente compromiso que deben tener de las instituciones educativas en la construcción, planeación y ejecución de un currículo ambientalizado y contextualizado.

**Palabras clave:** *ambientalización curricular, sostenibilidad, desarrollo sostenible, currículo, educación ambiental.*

#### Abstract

Curricular environmentalization represents a transversal pedagogic approach included in the curriculum, which is understood as a convergence of knowledge, experiences, objectives, and guiding factor upon methodological practices. It introduces a great challenge for educational authorities and the academic community in general. The present article reflects from literary bases supported by two axes: environmental and curricular centre, on how this process has been applied within the curriculum and taking as a reference the research proposal made by Parga (2013) under steps of curricular design proposed by (Taba, 1974) in the national reality. Finally, considerations are

made emphasizing the urgent commitment that educational institutions must have in the construction, planning, and execution of an environmentalized and contextualized curriculum.

**Keywords:** *curricular environmentalization, sustainability, sustainable development, curriculum, environmental education.*

La ambientalización curricular como una herramienta pedagógica, pretende la sostenibilidad ambiental y prácticas curriculares, mediante una metodología transversal (Piñero et al., 2017). La vorágine de la globalización y la industrialización de la educación en Colombia (Duque, 2001) ha promovido la cultura de la no ambientalización de la educación, creando currículos estructurales (Díaz-Barriga, 1985 y Sacristán, 1991) que no muestran la flexibilidad, consciencia, y sostenibilidad ambiental necesaria para lograr objetivos de desarrollo sostenible reales dentro del marco de la educación colombiana y su inevitable inclusión en las prácticas globales *empresariales* de los grandes monopolios económicos y políticos que dominan los diseños y planeaciones curriculares en el país.

La integración de prácticas ambientales que conlleven a propiciar desarrollo sostenible en las poblaciones escolares de los diferentes contextos educativos en el país se muestra como un objetivo prominente que nace desde la literatura y la necesidad de conservar el medio ambiente haciendo énfasis transversal en los diferentes núcleos de todas las áreas que componen la *macro-unidad* de planeación conocida como currículo (Caicedo y Calderón, 2016). En este sentido, el Ministerio Nacional de Educación de Colombia ha promovido prácticas ambientales en los Colegios nacionales a través de la aplicación del PRAE (*Proyecto Ambiental Escolar*), el cual tiene como objetivo primario “El desarrollo de actividades donde el estudiante comparta sus ideas a través de experiencias y se conciencien hacia el estudio, visión y conservación del ambiente, dentro de un marco de un desarrollo sostenible” (p. 33). Lo anterior, definido desde la política educativa de cada institución educativa, siguiendo los lineamientos y documentación oficiales que el Ministerio de Educación reglamenta en materia educativa (ver DBA<sup>1</sup> de Ciencias Naturales, 2018). Sin embargo, considerando los planteamientos de Holguín (2007), algunos colegios les cuesta trabajo la realización de dichos proyectos pues están siendo desarrollados por una sola área de estudios, sin trazarse objetivos trasversales específicos.

Así mismo, Burgos (2017), afirma que los PRAE se han realizado como actividades independientes y de forma fragmentada, igualmente, Garzón y Acuña (2016), indican que

---

<sup>1</sup>DBA hace referencia a los Derechos Básicos de Aprendizaje, reglamentados por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia. La versión más reciente se dio en 2018.

se ha trabajado con una serie de actividades que no instauran relaciones con el plan de estudios ni forman competencias educativas que permitan responder de forma práctica a los problemas ambientales contemporáneos. Además, Martín y Bayona (2018), consideran que las Instituciones Educativas de Colombia afrontan problemas con la ambientalización curricular, en tanto que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) están descontextualizados de las dinámicas ambientales actuales, como también se carece de equipos de trabajo con un desempeño y rendimiento laboral óptimo.

Ahora bien, la ambientalización del currículo en los ambientes escolares pretende lograr una sostenibilidad de las prácticas ambientales desarrolladas por los estudiantes, y en general, por la comunidad educativa, que apunta a un desarrollo sostenible escolar. Estos dos términos serán repasados desde las concepciones literarias de diferentes autores y serán acercados a la realidad educativa colombiana, proponiendo un posible impacto positivo en la conciencia ambiental (Jiménez y Lafuente, 2007) de las comunidades educativas en Colombia.

Finalmente, este artículo de carácter reflexivo presenta una estructura metodológica basada en dos constructos principales: EJE AMBIENTAL y EJE CURRICULAR, los cuales serán considerados desde una revisión literaria y conceptual, para luego discutir dichos ejes bajo un punto de vista crítico a la luz de evidencia aportada por las diferentes propuestas y proyectos consultados, los cuales han trabajado la *Ambientalización Curricular* en contextos diversos tales como el escolar, el universitario y el profesional – entendido como una pedagogía multidisciplinar que abarca las diferentes áreas del conocimiento, y que no se limita únicamente a el área de ciencias naturales o ambientales- con el fin de identificar el impacto de dichas propuestas y proyectos, y encaminado a propuestas futuras de investigación.

A continuación, se realizará una revisión de la literatura dentro de los dos constructos principales propuestos para este documento iniciando con el EJE AMBIENTAL.

### *Eje Ambiental*

En primer lugar, se abordará el concepto de *Ambientalización* enfocado al contexto académico. En segundo lugar, se revisará la definición de *Sostenibilidad* como pilar y fundamento de la conciencia ambiental que los educadores promueven dentro de sus estudiantes y de la comunidad académica en general, en el mismo, se revisará la importancia de la *sostenibilidad* dentro del proceso del *desarrollo sostenible*. Finalmente, se hará una revisión sobre la educación ambiental.

### *Ambientalización*

La ambientalización se puede entender como la inclusión de competencias y capacidades en y hacia los estudiantes encaminada a potenciar sus fortalezas sociales y cognitivas que relacionan directamente procesos de reflexión sobre componentes ecológicos, procesos educativos y de aprendizaje (Meyer, 1998 y Novo, 1998). Por norma general de carácter metodológico y sintáctico, la ambientalización encierra un conjunto de prácticas y saberes transmitidos hacia los aprendices, generalmente enfocados a potenciar sus *competencias ambientales* (Cañal, 2011).

Entendido de esta forma, la ambientalización y el currículo forman una dicotomía pedagógica y *práctica*<sup>2</sup>, se encuentra el término Ambientalización Curricular; la ambientalización curricular definida por Piñero et al. (2007) se entiende como “Una potente herramienta para que la formación del alumnado universitario contemple los contenidos necesarios para capacitarles en el desarrollo de sus actividades profesionales desde criterios éticos de responsabilidad hacia el desarrollo sostenible” (p. 2). Aquí se incluye como elemento relevante *los criterios éticos* y la axiología del currículo que se presenta como componente facilitador en la transversalidad de la ambientalización de los entornos universitarios referenciados por este grupo de autores.

Así mismo, para Junyent et al. (2003), la ambientalización curricular se define como:

*Un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades. (p. 763)*

Se puede observar que este grupo de autores complementa la definición expuesta en Piñero et al. (2007) en términos axiológicos y la amplía hacia la equidad *universal*. Concepto que se relaciona directamente con la *sostenibilidad* en términos de aplicabilidad enfocada hacia el desarrollo sostenible. La ambientalización vista como un cambio, como una “Transformación en la visión que el ser humano tiene del universo” (Gallegos, 2017, p. 157). Abarca aspectos ambientales y curriculares, cambios en las políticas y en los diseños curriculares, con el fin de propiciar cambios estables y progresivos hacia una sostenibilidad y un desarrollo sostenible real (Kitzmann et al., 2012).

---

<sup>2</sup>El término *práctica* es una adaptación realizada por la autora, la cual define la parte metodológica y práctica en uno solo.

Finalmente, el concepto global de Ambientalización curricular, citado anteriormente y sintetizado por Campos y Frenk (2010), se puede definir como el desarrollo cultural que busca la mejora de la sociedad y de la naturaleza, partiendo de valores como la justicia, la equidad y la solidaridad. Una visión integradora que se presenta como pilar de desarrollo al proceso de la sostenibilidad, el cual será teorizado a continuación.

### *Sostenibilidad*

Desde una definición cronológica del término sostenibilidad, se puede mencionar que el informe *Brundtland*<sup>3</sup> la define como la concepción que los seres humanos deben tener sobre su planeta, no como una fuente inagotable de recursos, sino como una riqueza que debe ser protegida y constantemente renovada. En esta línea, autores como Pierr (2001), enfocan el concepto hacia el mantenimiento de la base de recursos ambientales con los que cuenta una sociedad, evitando así, el crecimiento desbordado de la economía *salvaje*, que configura una destrucción masiva de los ambientes naturales y sociales del mundo moderno.

La sostenibilidad se entiende como la responsabilidad estratégica del ser humano con sus recursos naturales, el cuidado y la conservación de estos como fuentes limitadas, de carácter renovable en la medida en que se preserven y se protejan de prácticas industrializadas poco responsables. En esta línea, autores como Estévez (2013), definen la sostenibilidad como un proceso de atender a las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas, garantizando el equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social. Una definición centrada en el componente de estabilidad, y de proyección hacia el futuro bajo un modelo de conservación de los recursos ambientales, económicos y sociales.

Finalmente, el concepto de sostenibilidad, enfocado hacia la parte ambiental es considerado en la literatura de Arriols (2018), quien expresa que es una *consecuencia necesaria*, esto debido a las malas prácticas desarrolladas por los gobiernos, compañías, e incluso por las mismas instituciones formadoras, que no consideran a la ambientalización curricular como un objetivo primario transversal dentro de la configuración curricular. Un buen ejemplo citado por el mismo autor refiere a la sostenibilidad implementada en el sector turístico, en el ecoturismo, mediante prácticas responsables, la actividad se desarrolla preservando y protegiendo el recurso natural como fuente de ingreso, como fuente de trabajo, y como capital ambiental perdurable a largo plazo.

---

<sup>3</sup>El Informe Brundtland, es un informe que enfrenta y contrasta la postura del desarrollo económico actual junto con el de sostenibilidad ambiental; fue creado por la Doctora noruega Gro Harlem Brundtland para las naciones unidas en 1987

### *Desarrollo Sostenible*

En el marco de las prácticas y políticas ambientales responsable y sostenibles, surge el concepto de *desarrollo sostenible*, el cual se enfoca de acuerdo con el reporte Brundtland (1987), en satisfacer las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las próximas generaciones para satisfacer las suyas propias. Una definición muy cercana a la expresada por Estévez (2013), en cuanto a sostenibilidad ambiental y la capacidad que tienen los países, las personas y las instituciones para proteger los recursos ambientales de forma responsable en el uso y en la planeación.

El desarrollo sostenible como etapa final de un proceso de planeación, tiene unas características específicas, las cuales son citadas por el EOI<sup>4</sup>:

*- Promueve la autosuficiencia regional: la autonomía de las regiones y de las instituciones para planear medidas responsables y cumplibles en términos de conservación ambiental.*

*- Promueve la autosuficiencia regional: la independencia en medidas focalizadas a atender las problemáticas ambientales y la sostenibilidad.*

*- Reconoce la importancia de la naturaleza para el bienestar humano: como recurso fundamental proclive a ser protegido y utilizado de forma responsable y eficiente.*

*- Asegura que la actividad económica mejore la calidad de vida de todos, no solo de unos pocos sectores: que sea ecuánime en términos de cobertura y de calidad dentro de las comunidades.*

Desde estos principios de gestión en un programa de *Desarrollo Sostenible*, se presenta la *Educación Ambiental*, como puesta en marcha de los planes y proyectos de desarrollo sostenible adaptado a los currículos y ambientado en las aulas de clase.

### *Educación Ambiental*

Definida por autores como Oliveira et al. (2000), conceptualizan sobre la Educación Ambiental como un proceso *amable* con las comunidades en términos de permitir sus contribuciones a políticas y proyectos ambientales, mediante la resolución de problemáticas y la toma de medidas encaminadas a proteger los recursos ambientales. Las comunidades académicas en particular tendrían la oportunidad de actuar a favor de los ambientes naturales dentro de procesos y proyectos responsables que potencien su protección y su desarrollo sostenible.

---

<sup>4</sup>EOI se refiere a la Escuela de Organización Industrial, en su blog del Master Executive en Gestión de las Comunicaciones y Tecnologías de la Información, aclara el concepto de Desarrollo Sostenible. (Velazco, 2013)

Así mismo, otros autores como Foladori (2000), enfocan su definición de Educación Ambiental hacia los componentes *Ecológicos*, que son aquellos que consideran y enfocan sus esfuerzos y temáticas a proteger el medio ambiente natural. En segundo lugar, hacia el componente *Humano*, su relación con los componentes políticos, sociales y económicos encaminados a la protección del recurso humano en un contexto ambiental sostenible.

En otro concepto, autores como Oraison (2000), conciben la educación ambiental como “Una formación integral, tanto a nivel colectivo como individual, con el fin de construir una sociedad más respetuosa hacia las personas y hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana” (p. 25). Estos autores al igual que otro grupo significativo de ambientalistas coinciden en conceptos de integralidad, responsabilidad, cuidado y planeación de políticas responsables y efectivas en términos de aplicabilidad, tanto en contextos académicos, sociales, económicos e incluso axiológicos. Bajo estas premisas, se repasará desde la literatura las concepciones de currículo desde un breve rastreo cronológico, donde se enfocará hacia el currículo de la educación ambiental, enfocado a dar un sustento teórico para iniciar la reflexión sobre los procesos de ambientalización curricular.

## 1. EJE CURRICULAR

### *Currículo*

Dentro de las concepciones semánticas y prácticas del término *currículo*, desde una perspectiva cronológica tendiente a dinamizar la reflexión que se realiza en el presente documento, se citan las primeras definiciones documentadas del currículo desde la perspectiva de Bobbit (1918), quien definió el currículo como un *paralelo* de experiencias encaminadas a enriquecer el desarrollo empírico de una persona, en el cual se le da un entrenamiento expedito encaminado a completar y perfeccionar tareas específicas.

Algunos años después, Campbell y Caswell (1935), enmarcaron al currículo como un conjunto de vivencias y saberes que los aprendices desarrollan desde la orientación de la figura escolar. Entre tanto, con el pasar de los años y las nuevas corrientes ideológicas y metodológicas en el contexto escolar, autores como Inlow (1966), propusieron que el currículo se entendía como “El esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados de aprendizajes predeterminados” (p. 7). En esta nueva concepción del currículo se encontraron diferencias significativas en cuanto a la conformación e integración de elementos que constituyen al currículo.

Un año después, el pedagogo Estadounidense Johnson (1967), ajustaba la definición expresada por Inlow en los siguientes términos:

*En vista de las deficiencias de la definición popular actual diremos aquí que el currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción. (p. 130)*

Aquí se denota una mayor sintetización del concepto de currículo, acercándolo más a las actuales definiciones, en donde se incluyen nuevos componentes como “las competencias”, las cuales inicialmente fueron definidas como una destreza, una habilidad específica (en el caso de las ciencias ambientales, las capacidades del individuo para controlar sus actuares y proyectos en pro de la conservación y el uso responsable del medio ambiente que lo rodea<sup>5</sup>), la cual debería idealmente ser potenciada en su totalidad antes de avanzar hacia el aprendizaje de otra nueva competencia (Roegiers, 2007). En estos términos, autores como Malagón-Plata (2007) en Pinar (2014), conceptualizan al currículo como “Una oportunidad para construir conexiones más profundas entre el ser humano, la universidad y la sociedad a un nivel más dinámico, integral y sobretodo... relevante” (p. 146). Ahora bien, desde la literatura se entiende el currículo como una **macro-integración** de saberes, experiencias, contenidos, metodologías, competencias, objetivos, proyectos y políticas que convergen en un interés primario que describe la misión y la visión del educador en su rol de transformador social.

### *Currículo Ambiental*

La educación ambiental entendida como herramienta de cambio y reflexión de las prácticas modernas de los seres humanos promovidas desde el ámbito académico reflejada hacia la conservación y protección del medio ambiente, mediante planes, proyectos, acciones y experiencias pedagógicas. Entendida de esta forma, la educación ambiental incluye al currículo como macro unidad integradora que va encaminada a potenciar las competencias básicas de los estudiantes en el área de ciencias. Autores como Besciano et al. (2010) creen que la educación ambiental y el currículo no se presentan de forma estática; sino que, “Evolucionan de forma paralela a como lo hace la idea de medio ambiente y la percepción que se tiene de éstos” (p. 6).

Así mismo, en el currículo de la educación ambiental, desde su función creadora y como sustento del proceso escolar, autores como Bedoy (2000), citado por Bresciano et al. (2010) creen que, hoy en día, se hace relevante diseñar los currículos contemplando las dimensiones socioculturales y económicas de los aprendices, con el fin de lograr descifrar y aprovechar las conexiones entre el ser humano y el entorno (entendido como contexto ambiental) que lo rodea. Esta debe dirigirse a toda la humanidad (Wood y Walton, 1990) porque es un desafío para las instituciones formadoras, dentro de la transversalidad

---

<sup>5</sup>Definición aportada por la autora.

de las áreas académicas. El currículo ambiental debe integrar políticas y proyectos que propicien cambios en la calidad y estilo de vida de los seres humanos, de sus conductas en frente de sus recursos ambientales, y de sus procesos de interacción con sus semejantes (Febres y Florián, 2002), esto encaminado a la preservación y protección a nivel global de los ambientes sociales, económicos, y en general, naturales.

## 2. REFLEXIÓN

Para el proceso de reflexión, en búsqueda de un análisis realizado desde los elementos constitutivos según Taba (1974, citada en Chablé y Delgado, 2010) de una propuesta de Ambientalización Curricular de la siguiente manera:

- Una declaración de las finalidades y objetivos específicos.
- Una selección y organización del contenido.
- Normas de enseñanza y aprendizaje.
- Programa de evaluación de los resultados (pp. 56-59).

Así mismo, después de analizar los proyectos consultados para el presente documento, se realizará un análisis en luz de los referentes teóricos consultados, con el fin de aterrizar la discusión y dar conclusiones de su aplicabilidad a nivel nacional, y del impacto que esta presenta para la comunidad docente, como actores de cambio.

Para tal ejercicio se consultaron diversos proyectos a nivel nacional e internacional tales como: Ambientalización Curricular en la Educación Superior: *Un Estudio Cualitativo de las Ideas del Profesorado*, realizado por Mora (2012). En segundo lugar, se consultó una propuesta investigativa a nivel local llamada *Propuesta para la Inclusión del Componente Ambiental en el currículo del Pregrado de la UPTC*, realizada por Pedraza (2017) A nivel internacional se consultaron 2 proyectos de ambientalización curricular, el primero en Argentina, llamado Proyecto de Ambientalización Curricular en la Universidad Nacional del Nordeste, en el año 2007. En segundo lugar, una tesis doctoral en España llamada *La Ambientalización Curricular en las Humanidades*, realizada por Arias (2015).

Así mismo, después de realizar una consulta de los referentes teóricos, metodológicos y epistemológicos de los proyectos consultados, se decidió enfocar el proceso de reflexión a manera exploratoria<sup>6</sup> en el proyecto Un Currículo Ambientalizado para Formar Profesores de Química, realizado por Parga (2013), esto debido al enfoque investigativo

---

<sup>6</sup>Exploración, entendida como una revisión de los elementos curriculares propuestos por Taba (1974) citada en Chablé y Delgado (2010).

de la autora de este texto en el área de la química y las ciencias aplicadas a nivel escolar. Adicionalmente, por el direccionamiento que se dio al trabajo por parte de Parga, en cuanto a la transversalidad (desde el eje ambiental) que posee la enseñanza de la química en el currículo entendido como un proceso de ambientalización, no solo en el profesorado, sino en la comunidad académica en general.

En cuanto a la declaración de las finalidades y objetivos específicos (Taba, 1974), la propuesta desarrollada por Parga (2013) presenta una pregunta específica a ser resuelta, en términos de ambientalización curricular y de inclusión ambiental en la formación de licenciados en ciencias en Colombia. Dicha pregunta de investigación enfoca claramente el proceso de ambientalización curricular, busca una transversalidad del componente ambiental y apunta a un desarrollo sostenible (ver Brundtland, 1987) en el ámbito internacional, nacional y local, con el fin de establecer e identificar los componentes propios del proceso de ambientalización curricular (ver Piñero et al., 2007).

En segundo lugar, esta propuesta cumple con el siguiente momento al realizar una selección y organización del contenido (Taba, 1974). En este caso, enfocado hacia la formación de licenciados en ciencias (incluye química, física y biología) sustentada en una revisión literaria robusta. Así mismo, se establecen propuestas enfocadas hacia la enseñanza y el aprendizaje (Taba, 1974) desde el desarrollo sostenible y la educación ambiental, donde según Parga (2013), “El trabajo se enmarca como estudio cualitativo y en un estudio de caso precedida de un estudio exploratorio de tipo bibliométrico de carácter cualitativo para examinar dónde se ha aplicado y quiénes lo han hecho”, (p. 4).

Finalmente, se estableció un programa de evaluación de los resultados (Taba, 1974) desde la metodología; en primer lugar, haciendo un análisis documental de las propuestas curriculares en química en el ámbito nacional. En segundo lugar, mediante un diagnóstico en el profesorado de las licenciaturas a través de una propuesta transversal en aspectos ambientales, la cual generará impactos importantes a nivel local, y nacional. La cual será evaluada y analizada desde su efecto en los participantes.

La anterior propuesta fue tomada como referente para realizar un proceso reflexivo de carácter narrativo en referencia a la aplicación, implementación y expansión de la Ambientalización curricular en Colombia. Si bien es cierto que se han explorado referentes teóricos que incluyen concepciones a nivel global (internacional), se presentaba como elemento relevante el análisis de propuestas a nivel nacional, las cuales fortalecieran el entender de la ambientalización curricular como un proceso transversal sólido, claro y sostenible.

La sostenibilidad de propuestas de modificación curricular, enmarcadas en el ámbito de la educación nacional, mediada por las diferentes políticas y factores que la condicionan en muchas ocasiones a limitar los currículos a una no-transversalidad ambiental, privando a los aprendices de la adquisición y fortalecimiento de sus competencias ambientales (ver Cañal, 2011), se presenta como un reto académico, social y político (ver Febres y Florián, 2002), en el cual los encargados de los cambios sociales, a través de propuestas, proyectos y metodologías ambientales (los docentes, los directivos en primer lugar) tienen como deber asumir un liderazgo social y académico, encaminado a la transformación de los escenarios de ambientalización curricular actuales.

El cuidado del recurso ambiental como eje del desarrollo académico, social, político y económico (ver Estévez, 2013) en procesos de planeación responsables, inclusivos y productivos que dinamicen el proceso de la ambientalización curricular en escenarios mediados por la educación ambiental, por los proyectos ambientales como el PRAE, por las políticas misionales de cada institución, tanto de educación superior como de educación media y básica. Las cuales, serán determinadas, diseñadas y adoptadas por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia, como ente rector y direccionador de las políticas de alto impacto a nivel nacional.

Finalmente, desde la misma concepción de ambientalización curricular (ver Junyent et al., 2008) entendido como un proceso continuo, se deben propiciar espacios de reflexión, planeación y diseño curricular tendientes a mejorar la relación que la comunidad educativa tiene con el recurso ambiental con el que interactúan a diario, desde contenidos que se apoyen en proyectos desarrollados desde las diferentes áreas del conocimiento, los cuales refuercen y promuevan la cultura ambiental sostenible en las diferentes prácticas educativas y sociales de dicha comunidad.

## REFERENCIAS

Arias Rubio, G. (2015). La ambientalización curricular en las humanidades. El caso de la universidad madrileña.

Arriols, E. (22 de 01 de 2018). *Ecología Verde*. [https://www.ecologiaverde.com/que-es-la-sostenibilidad-ambiental-y-social1070.html#anchor\\_1](https://www.ecologiaverde.com/que-es-la-sostenibilidad-ambiental-y-social1070.html#anchor_1)

Aznar-Minguet, P. , Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. , y Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 5-27.

Bedoy, V. (2000). La historia de la educación ambiental: reflexiones pedagógicas. *Educación*, 13.

Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.

Bresciano, D., Burger, M., Guevara, R., Martínez Díaz, G., & Taks, J. (2010). *Educación ambiental en la Universidad de la República estado y perspectivas* (No. 378: 502 (899) UNle). Universidad de la República (Uruguay).

Brundtland, G. H. (1987). What is sustainable development. *Our common future*, 8(9).

Burgos, A. (2017). Estado de los proyectos ambientales escolares en Boyacá. *Revista Luna Azul*, 44 (39).

Caicedo, J., y Calderón, J. (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista de Educación y pensamiento*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/445074>

Cañal, P. (2011). Competencia científica y competencia profesional en la enseñanza de las ciencias. En Caamaño, A. (coord.). *Didáctica de la Física y la Química*. Barcelona: Graó-Me, pp. 35-55.

Caswell, H. L., y Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company. Cátedra, C. M. LA ENSEÑANZA DE TEMAS AMBIENTALES EN LA CARRERA DE INGENIERÍA ELECTROMECAÁNICA Y CIVIL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE.

Chablé, G. V., y Delgado, L. T. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6, 55-citation\_lastpage.

Díaz Barriga, Á. (1985). *Didáctica y currículum*.

Duque, A. E. (2001). *La educación se vuelve industria*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-509090>

Estévez, R. (2013). ¿Qué es una memoria de sostenibilidad? <https://www.ecointeligencia.com/2013/09/que-es-una-memoria-desostenibilidad>.

Febres-Cordero, M. E., y Florián, D. (2002). Políticas de educación ambiental y formación de capacidades para el desarrollo sustentable. De Río a Johannesburgo. La transición hacia el desarrollo sustentable. *Seminario organizado por el PNUMA/INE-SEMARNAT/ Universidad Autónoma Metropolitana*.

Filipe Oliveira, L., Mesa Ortiz, S. L., & Ruelas Inzunza, E. (2000). *Educación ambiental: una guía práctica para profesores, instructores y animadores culturales y de tiempos libres* (No. 333.707 O4E3).

Foladori, G. (2000). Contenidos en Educación Ambiental y pensamiento ambientalista. In *Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*.

FRENK, G. A., y CAMPOS, H. G. Educación ambiental y construcción de sociedades sustentables en las sierras veracruzanas.

Gallegos David, A. (2017). Reformas multilaterales sobre comercio y medio ambiente en una economía abierta y contaminada. *Estudios Económicos (México, DF)*, 32(2), 293-315.

Garzón, E. y Acuña, L. (2016). Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(3), 1-26 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861010.pdf>

Holguín, M. (2007). Los proyectos transversales escolares y la transversalidad: instrumentos de gestión, dinamización y transformación de la escuela. *Revista Interacción*, 7 (13), 111-121.

Inlow, G. M. (1966). *The emergent in curriculum*. Wiley.

Jiménez, M., y Lafuente, R. (2007, September). La conciencia ambiental: qué es y cómo medirla. In *Trabajo preparado para el IX Congreso Español de Sociología, grupo de trabajo* (Vol. 21).

Junyent, M., Geli, A. M., y Arbat, E. (2003). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Girona: Universitat de Girona/Red ACES.

Kitzmann, D. I. S., & Asmus, M. L. (2012). *Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente*.

Martín L. y Bayona H. (2018). *Resultados del programa Rectores líderes transformadores en el desarrollo de competencias de los participantes de las Instituciones educativas departamentales (IED) de Cundinamarca. Maestros y maestras investigadores*. Ediciones Uniandes

Mora, P. W. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo en las ideas del profesorado. *Profesorado*, 16, 79-81.

Novo, M. (1998). La Educación Ambiental a distancia: su alcance y posibilidades. *Revista iberoamericana de educación*, 16, 101-115.

Oraison, M. (2000). La transversalidad en la educación moral. Foro Iberoamericano de Educación en Valores. OEI. Montevideo.

Parga Lozano, D. L. (2013). Un currículo ambientalizado para formar profesores de Química. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 02662-2666.

Pedraza Jiménez, O. Y. (2017). La interdisciplinariedad en un proceso de ambientalización curricular en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Pierri, N. (2001). *Historia del concepto de desarrollo sustentable*. Capítulo II (pp. 287-81) de Pierri, N. y Foladori, G. (2001). *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. Uruguay: Trabajo y Capital.

Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum* (Vol. 132). Narcea Ediciones.

Piñero, A., Ull, M. A., Martínez, M. P., & Aznar, P. (2007). Introducción de la ambientalización en los currículos de las Ciencias Farmacéuticas. *Edusfarm, Revista d'educación superior en Farmacia*, 1.

Plata, L. A. M. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

Sacristán, J. G. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, (194), 10-15.

Taba, H. (1974). La elaboración del currículo. Troquel.

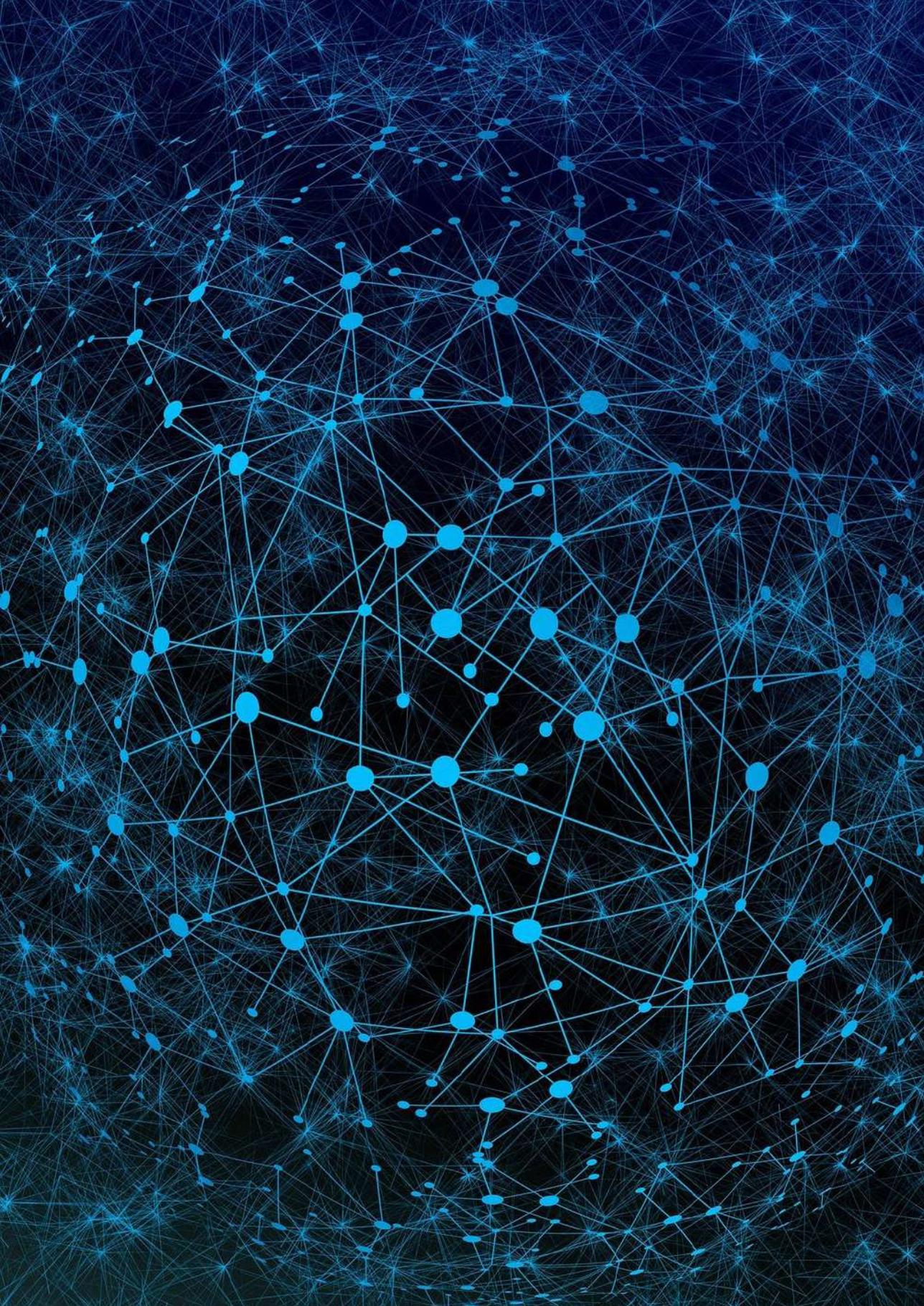
Velasco, A. (2013, 16 Abril). ¿Qué es el desarrollo sostenible? Blog. <https://www.eoi.es/blogs/mtelcon/2013/04/16/%C2%BFque-es-el-desarrollo-sostenible/>

Weinstein, C., & Meyer, D. (1998). Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo realizado en estrategias de

aprendizaje. Wittrock, M. y Baker, E. *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Barcelona: Paidós.

Wood, D. S., & Wood, D. W. (1990). *Cómo planificar un programa de educación ambiental* (No. 333.707 W874c). Washington, US: Instituto de Recursos Mundiales, Centro para el Desarrollo Internacional y Medio Ambiente.

Xavier, R. (2007). *Curriculum Change and Competencies-Based Approaches: A Worldwide Perspective*.



## CONECTORES Y ANÁLISIS INFERENCIAL EN BÁSICA PRIMARIA

### Linking words and inferential analysis in primary school

Lisbeth Nataly Pestana Velandia<sup>1</sup>, Hernán Martínez Ferro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Institución Educativa Técnica Industrial Antonio Ricaurte de Villa de Leyva,

<sup>2</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Email: <sup>1</sup>[lisbeth.pestana@uptc.edu.co](mailto:lisbeth.pestana@uptc.edu.co), <sup>2</sup>[hernan.martinez@uptc.edu.co](mailto:hernan.martinez@uptc.edu.co)

(Recibido el 28 de mayo de 2021 - Aceptado el 08 de junio de 2021)

#### RESUMEN

La inferencia es un proceso lógico-cognitivo que permite llegar a una proposición teniendo en cuenta como base inicial, otras proposiciones dadas. Por tanto, permite crear relaciones o conexiones entre los significados en un conjunto de proposiciones. La lectura inferencial es un momento imprescindible del proceso que conduce a la lectura crítica, al punto que se puede afirmar que sin lectura inferencial no se puede hacer lectura crítica. Teniendo en cuenta el anterior postulado, esta investigación se centró en fortalecer el análisis inferencial, a partir del uso de conectores discursivos en textos argumentativos, con niños de grado tercero. Para ello se escogieron tres conectores del discurso: "porque", "sin embargo" y "además". Con ellos se pretendió que el estudiante se familiarizara y entendiera el sentido de cada uno, y al usarlos adecuadamente, les permitiera entender la estructura de un argumento y fácilmente identificar las funciones que cumplen las premisas y las conclusiones dentro del mismo. Se implementó una propuesta bajo el paradigma interpretativo con un enfoque mixto de investigación, a través de la aplicación de unidades didácticas. Los resultados evidenciaron un mayor empleo de los conectores como guía para realizar inferencias, así mismo facilitaron la identificación de premisas y conclusiones, llevando a la creación de argumentos propios con relación lógica.

**Palabras clave:** argumentación, inferencia, lectura, conectores.

#### ABSTRACT

The inference is a logical-cognitive process that allows us to arrive at a proposition taking into account as an initial basis, other given propositions. Therefore, it allows creating relationships or connections between meanings in a set of propositions. Inferential reading is an essential moment in the process that leads critical reading, to the point that it can be said that without inferential reading, critical reading cannot be done. Based on the previous postulate, this research focused on strengthening inferential analysis, from

the use of discursive connectors in argumentative texts, with third-grade children. For this reason, three connectors of the discourse were chosen: “because”, “however” and “also”. With them, it was intended that the student familiarize himself and understand the meaning of each one, and when using them appropriately, allow them to understand the structure of an argument and easily identify the functions that fulfill the premises and conclusions within it. A proposal was implemented under the interpretive paradigm with a mixed research approach, through the application of didactic units. The results showed a greater use of the connectors as a guide to make inferences, likewise, they facilitated the identification of premises and conclusions, leading to the creation of their own arguments with a logical relationship.

**Keywords:** *argumentation, inference, reading, connectors.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Incentivar y fortalecer el ejercicio de la argumentación y la lectura crítica implica generar y promover espacios donde los estudiantes puedan expresar sus ideas y pensamientos libremente. Así mismo, integrar los saberes previos, involucrar a la familia y relacionar los temas trabajados con el entorno, posibilita que estos espacios promuevan el trabajo colaborativo y sean significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto del docente como de los estudiantes.

Como lo recomienda el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de nuestro país, en los estándares básicos de competencias para el área de lengua castellana se pretende que:

*El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje verbales y no verbales, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros. (2006, p. 28)*

Así, el estudiante que posee un buen nivel de lectura crítica, desarrolla y practica habilidades mentales, competencias comunicativas como la discursiva y la textual, aplica el pensamiento crítico en diferentes ámbitos de su vida, lo que fortalece su rendimiento académico en las diferentes áreas del conocimiento. Según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998):

*(...) por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. (p.53)*

Por lo anterior, se hace necesario buscar estrategias metodológicas que fortalezcan la lectura inferencial y la lectura crítica, teniendo en cuenta que: “La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas” (Jurado, 2014, p. 26). Pero, ¿Cómo fortalecer el análisis inferencial y la lectura crítica? Por esta razón, esta investigación apostó por promover la lectura inferencial, a partir del uso de conectores discursivos en textos argumentativos.

Para ello se propuso la implementación de unidades didácticas, en las que se les presentó a las participantes actividades en las cuales se pudiera identificar aspectos relacionados con el razonamiento, el uso de los conectores del discurso que fueron escogidos y que promovieran la realización de inferencias sencillas, identificando premisas y conclusiones. La implementación de las unidades didácticas se llevó a cabo con 10 niños y niñas de tercer año, de la Institución Educativa Técnica Industrial Antonio Ricaurte de Villa de Leyva – Boyacá.<sup>1</sup>

La investigación se enmarcó bajo el paradigma interpretativo y asumió el enfoque mixto de investigación. En la parte cualitativa, se buscó hacer la interpretación y descripción del análisis inferencial en textos argumentativos teniendo en cuenta el uso de los conectores discursivos en las cuatro unidades didácticas. En la parte cuantitativa se buscó observar con qué frecuencia los participantes eligieron cada uno de los tres conectores, tanto en la prueba diagnóstica inicial como final, con el fin de identificar cuál de ellos usaron con más frecuencia antes y después de la aplicación de las unidades didácticas.

En este artículo se presentarán tres partes de la propuesta de investigación: 1) el marco teórico conceptual; 2) las unidades didácticas; 3) análisis de resultados.

## **2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

En lo referente a la lectura inferencial, la investigación se fundamenta en la lógica proposicional de Irving Copi y Carl Cohen, en el desarrollo de las teorías de la argumentación que desarrollan Perelman y Toulmin a mediados del siglo XX y, en la propuesta de

---

<sup>1</sup>Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas pertinentes tales como el consentimiento informado y los permisos por parte de la Institución en la que se llevó a cabo la investigación.

filosofía para niños de Matthew Lipman. El reto principal con estos referentes teóricos consistió en derivar algunos elementos básicos de lógica y la argumentación que pudieran ser apropiados para introducir a los niños de tercer año en la lógica y la inferencia.

De la *Introducción a la lógica* de Irving Copi y Carl Cohen se retoman diferentes elementos: la definición de lógica como “el estudio de los métodos y principios utilizados para distinguir el razonamiento bueno (correcto) del malo (incorrecto)” (Copi y Cohen, 1995, p.17). La definición de argumento: “Desde el punto de vista lógico, un argumento es cualquier conjunto de proposiciones de las cuales se dice que una se sigue de las otras, que pretenden apoyar o fundamentar su verdad. Por supuesto, la palabra “argumento” se usa frecuentemente en otros sentidos, pero en lógica tiene el sentido que se ha explicado”. (1995, p. 20)

Como la distinción entre premisas y conclusión es el nivel de análisis más básico del análisis inferencial, pero al mismo tiempo el nivel más importante para entender un argumento, la investigación optó por centrarse en esta distinción como la estrategia más apropiada para desarrollar la lectura inferencial en niños de tercer año. En este sentido, la idea básica que la investigación tomó de Copi y Cohen es que hay unos indicadores de premisas y unos indicadores de conclusión que se usan en el lenguaje común; si los niños son capaces de entender el sentido y uso de estos indicadores, entonces pueden diferenciar una premisa y una conclusión, lo que, a su vez, les permitiría ordenar un argumento.

Algunos indicadores de conclusión que señalan Copi y Cohen son: “por lo tanto”, “de ahí que”, “así”, “correspondientemente”, “en consecuencia”, “consecuentemente”, “lo cual prueba que”, “como resultado”, “por esta razón”, “por estas razones”, “se sigue que”, “podemos inferir que”, “concluyo que”, “lo cual muestra que”, “lo que nos permite inferir que” (1995, p. 24).

Algunos de los indicadores de premisa que señala Copi y Cohen son: “puesto que”, “dado que”, “a causa de”, “porque”, “pues”, “se sigue de”, “como muestra”, “como es indicado por”, “la razón es que”, “se puede inferir de”, “en vista de que” (1995, p. 25).

El uso de estos indicadores señala frecuentemente, pero no siempre, que lo que sigue es una conclusión o una premisa. Por este motivo, entender el uso de estos indicadores resulta valioso para comprender y organizar un argumento. Sin embargo, como la lista es bastante amplia y se está trabajando con niños de tercer año, la investigación tomó dos decisiones: primero, privilegiar el estudio de la lógica como un arte que se tiene que ejercitar y no como una ciencia teórica, en otras palabras, a los niños no se les hizo énfasis en que entendieran qué era una premisa, un argumento o una conclusión, se les ejercitó

en el uso de ciertos conectores o indicadores; segundo, dado que la lista de indicadores de premisa y conclusión es bastante amplia, se eligió solo tres conectores “porque”, “sin embargo” y “además”, los dos últimos no son propiamente indicadores de premisa o conclusión, pero son conectores discursivos que expresan una conexión lógico-semántica entre dos enunciados, por lo que su manejo apropiado sirve para entender la estructura de un argumento o una inferencia. Como afirma Martínez (2014):

*Los conectores son unidades léxicas, invariables y con un alto grado de lexicalización que expresan una relación conectiva lógico-semántica entre dos o más enunciados (o párrafos). Por tanto, su uso genera una serie de expectativas respecto a cómo orientar la información que introducen y por ello funcionan para el lector como pistas para la interpretación. (p. 23)*

Dado que la investigación parte de la tesis de que el uso apropiado del lenguaje, oral y escrito, está directamente relacionado con la comprensión lógica de su construcción, la investigación revisó también los planteamientos de la teoría de la argumentación. En efecto, las teorías de la argumentación, que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo pasado, parten del estudio de la misma, como una práctica comunicativa que utiliza el lenguaje natural con toda su riqueza y ambigüedad.

De la teoría de la argumentación desarrollada por Chaim Perelman, también llamada nueva retórica, se retoma la idea central, según la cual, la argumentación es una acción comunicativa en la que un orador pretende, mediante un discurso razonado, persuadir o convencer a un auditorio. Esto quiere decir que, la argumentación no es algo impersonal, sino que siempre está dirigida y, por lo mismo, adaptada al auditorio. Lo que implica la distinción entre dos usos de la racionalidad: un razonamiento formal, que es utilizado en las ciencias matemáticas en donde se puede encontrar una conclusión indiscutible, y una argumentación que pretende identificar buenos argumentos para ganar la adhesión de un auditorio. Por supuesto, el reto era hacer comprender a los niños, sin mencionarles ningún aspecto teórico; es decir, que hay campos como lo preferible, lo razonable y lo deseable en donde se debe argumentar y tratar de ganar la aceptación de los otros, aunque, hay otras argumentaciones que llegan a conclusiones diferentes. La solución que se encontró fue orientar a los niños en la discusión, en lo que con Lipman se denomina una comunidad de indagación, sobre asuntos en los que ellos encuentran tanto diferentes puntos de vista como respuestas a un mismo problema, con el objetivo de que tomaran partido por la solución que les pareciera más adecuada. De esta manera, sin entrar en la teoría, los niños entendían que hay asuntos para los cuales se encuentran diferentes soluciones, y de lo que se trata, es de seleccionar el que parezca más razonable y mejor argumentado.

Como se menciona, la filosofía para niños de Matthew Lipman fue otro referente importante de la investigación. El programa de filosofía para niños y jóvenes intenta introducirlos en el mundo de las reglas básicas de la lógica formal, donde a través de la comunidad de indagación, ellos mismos, descubren, analizan, interpretan y aplican esas reglas para lograr dar respuesta a los diferentes problemas de su alrededor, de carácter, éticos, estéticos, críticos, etc. De Lipman, la propuesta trabajó la comunidad de indagación, ejercicio que permitiría a los niños centrarse en defender su tesis y buscar bases para sustentarla, por lo que está en consonancia con la pretensión de la teoría de la argumentación.

### 3. UNIDADES DIDÁCTICAS

En este apartado se presentan muestras de las actividades de la propuesta implementada en la investigación. Inicialmente, se encuentra el modelo estructural de las pruebas diagnóstica inicial y final; luego se presentan algunas actividades implementadas en cada una de las unidades didácticas.

#### *Prueba diagnóstica inicial y prueba final*

La Figura 1, muestra la estructura tanto de la prueba diagnóstica inicial como de la final, las cuales fueron diseñadas con el objetivo de observar la frecuencia del uso de cada uno de los conectores elegidos para la investigación. En concordancia, se plantearon 15 argumentos simples, es decir, una premisa y una conclusión que se debía articular a uno de los tres conectores.

**Figura 1.**

*Prueba diagnóstica inicial*

**“Análisis inferencial, a partir de conectores discursivos en textos argumentativos”**

Diagnóstico inicial

**Actividad 1:** Lee atentamente cada oración, escoge una de las tres palabras de los recuadros, la que creas que las conecta correctamente. Responde en el cuadro de respuestas.

porque

sin embargo

además

1. Mi bicicleta está muy sucia, \_\_\_\_\_ había mucho barro por donde pasé.
2. La niña vive cerca al nevado, \_\_\_\_\_, no ha tocado la nieve.
3. En agosto saldré a elevar mi cometa, \_\_\_\_\_ invitaré a mis mejores amigas.
4. Colombia es un país hermoso, \_\_\_\_\_ su gente es amable.

Fuente. Autores

*Primera unidad didáctica: “Familiarización con los conectores”*

Esta primera unidad tuvo como fin acercar y familiarizar a los estudiantes con los conectores que se trabajarían en las siguientes tres unidades didácticas. En las Figuras 2, 3 y 4, se muestra parte de las actividades planteadas en las que se desarrollan ejercicios de creatividad, comparación y construcción.

**Figura 2.**

*Ejemplo de actividad primera unidad didáctica*

**Pasos:**

a. Dibuja tres rectángulos utilizando la regla con las siguientes medidas: (12cm de largo por 1cm de ancho cada uno.) Recórtalos y colorea dos del mismo color y uno de diferente color.



b. Une las tiras con el pegante de tal manera que armes una cadena teniendo en cuenta de colocar la tira de color diferente en el centro.



c. Cuando este armada tu cadena, imagina que la primera tira de la cadena, es una oración, la tira del medio que es de diferente color es una palabra que las une y se llama **conector** y la tercera tira es la otra oración con la que se relaciona la primera oración. Si es posible escríbelos el nombre a cada tira. Así:



Fuente. Autores

**Figura 3.**

*Ejemplo de actividad primera unidad didáctica*

**“sin embargo”**

Es un día caluroso, sin embargo, tengo frío



Fuente. Autores

**Figura 4.**

*Ejemplo de actividad primera unidad didáctica*

**3. Ejercicio de construcción:**



Escoge uno de los siguientes dibujos animados y uno de los conectores, el que desees. En una hoja de cuaderno, intenta escribir dos oraciones donde las unas con el conector escogido. Guíate por la siguiente estructura. **Toma una foto y envíala a la docente.**

|           |          |           |
|-----------|----------|-----------|
| Oración 1 | Conector | oración 2 |
|-----------|----------|-----------|

| Dibujos animados  |               |   |               |
|---|---------------|---|---------------|
|  | <b>Winnie</b> |  | <b>Jorge</b>  |
|  | <b>Dora</b>   |  | <b>Mickey</b> |

**Conectores**

Fuente. Autores

*Segunda unidad didáctica: “Saberes previos sobre los conectores”*

Esta segunda unidad tuvo como fin identificar la concepción que los niños tenían de cada conector elegido. La Figura 5, muestra parte de las actividades desarrolladas para cumplir con el objetivo de la misma. De igual forma, se inició el ejercicio de preguntas para la comunidad gracias a la indagación con la familia, el cual relacionó temas transversales como normas, reglas, valores etc. Además, se incluyeron ejercicios para completar con los conectores.

**Figura 5.**

*Ejemplo de actividades segunda unidad didáctica*

**“El juego”**

**Taller 1**



**Primer momento:  
Comunidad de indagación**

- Reúnete con tu familia y dialoga con ellos sobre el tema de “El juego”, puedes hacerles las siguientes preguntas.
- ¿Qué es un juego?
- ¿Qué clases de juegos conocen?
- ¿A qué jugaban ellos cuando pequeños?
- ¿Los juegos tienen reglas?
- ¿Qué son las reglas?

**Segundo momento:**  
**Práctica con conectores**

- Lee las siguientes oraciones, escribe sobre la línea el conector que crees que las relaciona correctamente y responde por qué escogiste ese conector. Ten en cuenta las imágenes encima de cada conector, pues ellas te pueden recordar que significa o que te indican.



**sin embargo**



**además**



**porque**

1. A María le va muy bien en las carreras que participa, \_\_\_\_\_ practica todos los días.  
¿Por qué escogiste este conector?

---

Fuente. Autores

*Tercera unidad didáctica: “Ejercicios de ubicación y construcción”*

Esta tercera unidad tuvo como fin describir la relación lógica que los estudiantes tenían al organizar palabras en desorden y armar argumentos con sentido y coherencia. Como consecuencia, La Figura 6, ilustra parte de las actividades desarrolladas para cumplir con el objetivo de la unidad.

**Figura 6.**

*Ejemplo de actividades tercera unidad didáctica*

**Segundo momento:**  
**Práctica con conectores**

- Con las palabras o conjuntos de palabras que están en desorden en el cuadro de la derecha, organiza una oración, teniendo en cuenta la ubicación correcta de cada conector y su significado. Observa, lee y colorea los dibujos referentes a los valores.

apodos - no respeta- María- a sus-  
compañeros- porque- les dice

**Ejercicio de construcción:**

De acuerdo a lo que has aprendido respecto a los conectores, inventa tres oraciones, una para cada conector estudiado. Escríbelas en los siguientes cuadros siguiendo la estructura indicada.

, **sin embargo**,

Oración 1
Conector
oración 2

Fuente. Autores

*Cuarta unidad didáctica: “Ejercicios de comprensión y organización”*

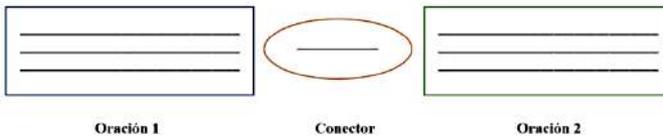
La cuarta unidad tuvo como fin evaluar la identificación de premisas y conclusiones en los diferentes ejercicios, teniendo en cuenta el sentido de cada conector.

La Figura 7, evidencia parte de las actividades desarrolladas para cumplir con el objetivo de la unidad, donde se presenta un ejercicio organizado para escoger la conclusión a la premisa dada en cada uno de ellos, todo relacionado con la lectura de un cuento.

**Figura 7.**

*Ejemplo de actividad cuarta unidad didáctica*

- ❖ **sin embargo, no fue generosa con la cigarra.**
- ❖ **la hormiga trabajaba arduamente**
- ❖ **la cigarra pasó todo el verano cantando,**
- ❖ **además, burlándose de la hormiga porque trabajaba mucho.**
- ❖ **además, muchos animales no consiguen alimento.**
- ❖ **la hormiga tenía suficientes alimentos para compartir,**
- ❖ **porque necesitaba guardar alimentos para el invierno.**
- ❖ **en invierno hace mucho frío,**



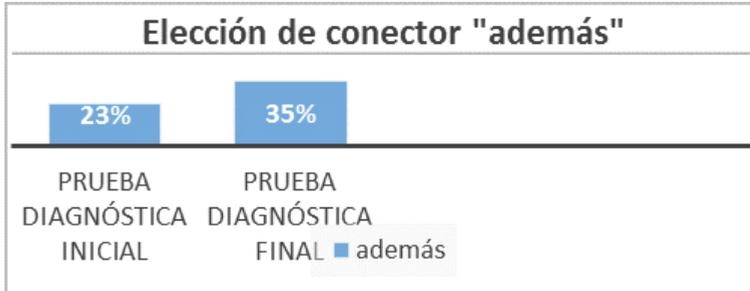
Fuente. Autores

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Los resultados de la investigación se dividieron en dos partes. La primera, en la que se interpretaron los hallazgos de forma cuantitativa de la prueba diagnóstica, la final y la comparación de las dos pruebas; y una segunda parte, de forma cualitativa, que interpreta los resultados de los talleres de cada unidad didáctica frente al nivel inferencial que desarrollaron los estudiantes durante el proceso. Los siguientes resultados corresponden a la comparación que se realizó entre las pruebas (inicial y final) frente a la elección de cada uno de los conectores para dar respuesta a las 15 preguntas propuestas.

La Figura 8, muestra cómo la elección del conector “además” aumentó en un 12% en comparación con la elección realizada de este mismo conector en la prueba diagnóstica inicial.

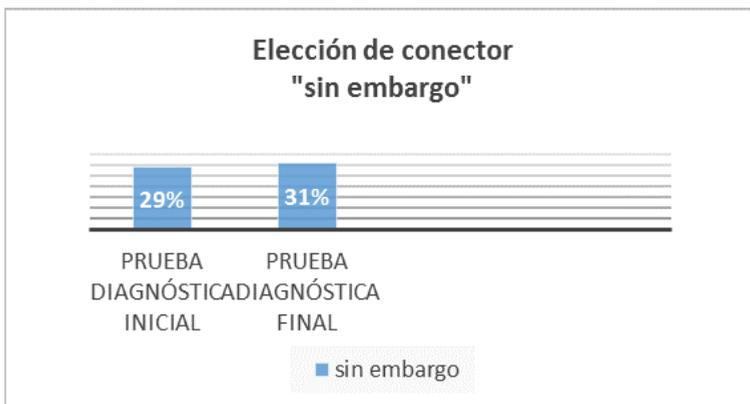
**Figura 8.**  
*Elección del conector "además"*



Fuente. Autores

La Figura 9, muestra cómo la elección del conector "sin embargo" aumentó en un 2% en comparación con la elección realizada de este mismo conector en la prueba diagnóstica inicial.

**Figura 9.**  
*Elección del conector "sin embargo"*

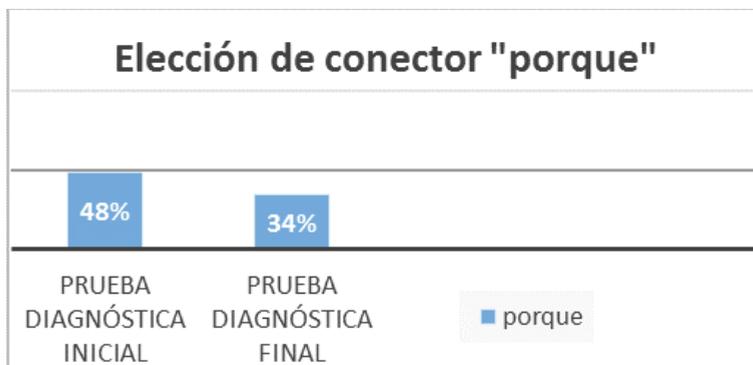


Fuente. Autores

La Figura 10, permite observar cómo el uso del conector "porque" disminuyó en un 14% en comparación con la prueba diagnóstica inicial, sin embargo, esto demuestra que los participantes sintieron más confianza y reconocieron el significado de los otros dos conectores y los eligieron con más frecuencia.

**Figura 10.**

Elección del conector "porque"



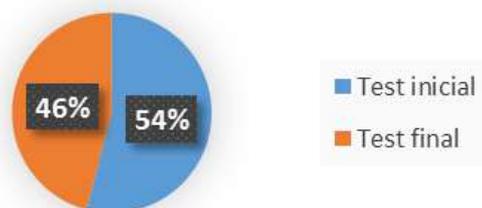
Fuente. Autores

La Figura 11, da cuenta de las respuestas correctas totales de cada una de las pruebas presentadas por los participantes. En la misma, se evidencia que la cantidad de respuestas correctas en la prueba diagnóstica inicial fue mayor que en la prueba final, donde el porcentaje en el cual disminuyó la cantidad de respuestas acertadas correspondió a un 4%. Sin embargo, este resultado da pie para preguntarnos ¿qué sucedió?, ¿por qué el porcentaje de respuestas acertadas no aumentó en la última prueba después de aplicadas las unidades didácticas?, ¿este tipo de test sí responden verdaderamente al aprendizaje o conocimientos adquiridos por parte de los participantes? Estos resultados contradicen a los observados directamente en la implementación de cada una de las unidades didácticas, donde se evidenció la evolución en el proceso.

**Figura 11.**

Respuestas acertadas de cada test

### Respuestas acertadas en cada test



Fuente. Autores

## 5. PRINCIPALES HALLAZGOS EN LOS RESULTADOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Las cuatro unidades didácticas se organizaron de tal manera que los resultados de cada una, fueran consecuentes y dieran pie para la realización de las demás. En este proceso, se tuvo en cuenta lo más relevante y, por ende, las dificultades que se iban presentando a lo largo de la aplicación. Los principales hallazgos encontrados en la implementación de las unidades didácticas fueron:

### *Primera unidad didáctica: Familiarización con los conectores*

En las actividades planteadas en esta primera unidad, se encontró que así los participantes no tengan claro una respuesta, siempre tienen en cuenta sus saberes previos como: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia”. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, como se citó en Rivera, D., 2000), así también, su contexto para relacionarlos, tomándolos como base para responder.

En las actividades donde se transversalizaron las temáticas, los participantes respondieron de manera acertada a la mayoría de las preguntas. En este ejercicio, se logró identificar la facilidad para reconocer el significado de cada conector de acuerdo con la temática con la que fue comparado. Por otro lado, cuando se les presentaron argumentos solo con premisa y el conector “porque,” los participantes mantuvieron la misma línea temática y lograron dar conclusión a los ejercicios dados en un 100%. Sin embargo, en muchas de las respuestas se evidenciaron dificultades en la escritura como palabras unidas y faltas ortográficas.

Las actividades con imágenes fueron las que mejor se respondieron y en las que menos se presentó dificultad. El conector “porque” fue el más utilizado por los participantes después de la prueba diagnóstica inicial y el “además” el menos utilizado. Por otro lado, el conector “sin embargo” fue utilizado muy poco por los participantes y en las oraciones que lo emplearon no se evidenció una clara coherencia.

### *Segunda unidad didáctica: Saberes previos sobre los conectores*

Esta segunda unidad se planteó con el fin de identificar la concepción que los niños tenían de cada conector escogido para trabajar. En ella se encontró que al proponer argumentos incompletos sin conector que relacionara la premisa y la conclusión, los participantes mostraron mínima de dificultad para elegir el más adecuado. En el ejercicio donde se les planteó seis argumentos incompletos a los diez participantes, 49 de las 60 respuestas fueron acertadas correspondiendo al 81,6% y, 11 respuestas erradas correspondientes al 18.33%. Respecto a la elección de cada conector, se observó que el conector “porque”

continuó siendo el predilecto por los participantes. En el caso de los otros dos conectores, el “sin embargo” disminuyó su nivel de elección, pero dio paso al conector “además”, el cual poco se había elegido en la primera unidad didáctica. En lo que se refiere a las concepciones sobre el significado de cada conector, se observó que se les dificulta emitir una concepción clara, sin embargo, presentan baja dificultad para emplearlo de acuerdo con el contexto expuesto en el argumento.

*Tercera unidad didáctica: Ejercicios de ubicación y construcción*

Para esta tercera unidad didáctica se describió la relación lógica que los estudiantes tuvieron al organizar palabras en desorden y armar argumentos con sentido, teniendo en cuenta la ubicación de la premisa, el conector y la conclusión; además, se quiso comprobar el sentido que los participantes le daban a cada conector para escribir oraciones propias. En los resultados analizados en la primera actividad, se encontró que la cantidad de argumentos organizados igual al modelo o respuesta correcta fueron 23 de los 50 en total, y que en las otras 27 respuestas, se identificaron aspectos como organización de argumentos diferentes al modelo pero con una relación lógica y con sentido; así también, se encontró omisión de los conectores y presentación de oraciones simples sin relación entre ellas; organización de la premisa y conector pero con una conclusión que quitaba el sentido a todo el argumento; respuestas similares al argumento presentado en desorden y, organización de respuestas sin conector intentado dar respuesta a una pregunta inexistente.

En lo que se refiere a la segunda parte de esta unidad, donde se dio vía libre a la creación de argumentos teniendo en cuenta cada uno de los tres conectores, se encontró que de los 30 argumentos creados por los participantes (10 por cada conector). Fue posible identificar que 7 argumentos en los que se utilizó el conector “sin embargo” evidenciaron una relación lógica, coherente que mantuvo la misma línea temática; en los otros 3, se intentó crear un argumento coherente, sin embargo, no se estructuraron muy bien o faltaron palabras para lograrlo. Por otro lado, en los argumentos creados con el conector “porque”, 10 de los 10 presentaron relación lógica entre las partes del argumento. En lo que se refiere a los argumentos creados con el conector “además”, 8 de los 10 presentaron relación lógica y coherente; y en los otros dos, la conclusión no mantuvo la misma línea temática.

Al realizar un balance general se encontró que 25 de los argumentos creados por los participantes evidenciaron relación lógica y coherente, donde el conocimiento del significado o sentido brindado por el conector, llevó a realizar un análisis inferencial para poder organizar una conclusión a la premisa propuesta que mantuviera la misma línea temática.

#### *Cuarta unidad didáctica: Ejercicios de comprensión y organización*

En esta unidad se buscó evaluar la capacidad de los participantes para identificar premisas de conclusiones a través de temáticas relacionadas con lecturas. En la primera actividad se encontró que, de las 30 respuestas para completar los argumentos, en los cuales debían identificar la conclusión teniendo en cuenta el conector, 20 de las 30 fueron acertadas. En la segunda actividad, los participantes debían escoger premisas y conclusiones mezcladas entre sí, y con ellas estructurar argumentos con una relación lógica. El 67% de los argumentos fueron estructurados correctamente, identificando y ubicando la premisa, el conector, y la conclusión. Un 28% de los argumentos presentaron intercambio de la premisa y la conclusión; y el otro 5% no fueron organizados.

## 6. CONCLUSIONES

La inferencia es un ejercicio que se puede trabajar en cualquier área académica, además, se presta para que a través de diversas actividades se pueda promover su práctica. Cabe resaltar que el análisis inferencial es un proceso altamente significativo, y que los conectores discursivos facilitaron y promovieron este proceso de forma más práctica y didáctica. Así, el “pensamiento lógico de los niños se desarrolla más cuando en el proceso se tiene en cuenta la actividad creativa”. (Lipman. 1992, p. 143)

A pesar de las particularidades y dificultades en tiempo de pandemia por el CO-VID-19, los participantes demostraron su capacidad de trabajo autónomo, pues, a pesar de las circunstancias y poca comunicación, lograron responder lo mejor posible a las diferentes actividades propuestas. Las unidades didácticas posibilitaron implementar las actividades de forma progresiva y ordenada, lo cual permitió poder hacer un análisis de la misma manera, ya que “es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad (Federación de enseñanza de CC.OO, 2010, p.1).

Durante el trabajo con los conectores elegidos para la investigación, se observó que el más reconocido e implementado por los participantes fue el “porque”, ya que presenta una alta preponderancia y manejo al hablar y escribir en sus actividades diarias como estudiantes, además, se les facilita describir porque sucede algo, es decir pueden crear conclusiones como consecuencias de una acción. No obstante, en el caso del conector “además” y el “sin embargo” se necesita seguir trabajando con el correcto empleo de estos, pues, aunque su uso no fue del todo bajo, sí existen vacíos y confusiones todavía.

En efecto, se evidenció que el empleo correcto y el reconocimiento del significado de los conectores, posibilita eficazmente las inferencias que pueden hacer los participantes, y así mismo, estos permiten diferenciar la premisa de la conclusión en un argumento porque “poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés, 1998, pp. 25-26)

El uso de imágenes y textos llamativos posibilitó una mayor comprensión de las actividades planteadas pues “la imagen leída es portadora de sentido pues ofrece resonancias con la propia narración interna, para conectar con todas las posibilidades de interpretación: personal, contextual, social, cultural y simbólica” (Lenis, B. 2019, p. 36).

Durante el proceso de aplicación de los diferentes talleres de las unidades didácticas, se enseñó implícitamente ortografía y signos de puntuación, elementos valiosos para la comprensión textual. Así también, cuando se da ejemplo de la estructura de un argumento, es importante reconocer en dónde va incluido un conector.

Por otro lado, se considera que el tipo de prueba con respuestas cerradas, no siempre permite evidenciar el aprendizaje de un participante, como sí se puede evidenciar en el análisis inferencial elaborado durante todas las actividades de las unidades didácticas, en la invención de argumentos propios de manera coherente y con sentido, en los procesos cognitivos puestos en marcha para identificar información explícita, así mismo, en las relaciones lógicas dadas entre la premisa y la conclusión, donde los conectores jugaron un papel importante.

Se pudo demostrar que a través de la implementación de los conectores se puede fortalecer el análisis inferencial, es decir la “relación entre las premisas presentadas, afirmando una proposición con base en la otra como lo plantea (Copi. 2013, p. 7) y la expresión escrita con sentido coherente en participantes de básica primaria, ya que ‘la inferencia hace parte de las operaciones mentales que se involucran con la comprensión lectora, y se basa principalmente en la articulación de información que debe ser reconstruida a partir de la relación de conocimientos y saberes internos y externos’ (Navarro, 2009). Así mismo, la identificación y creación de argumentos propios, teniendo en cuenta que ‘Un argumento es un conjunto de proposiciones del cual se dice que una de ellas se sigue de las otras, consideradas como base o fundamento para la verdad de este’,” (Copi. 2013, p. 7).

Finalmente, aunque la aplicación de la propuesta de manera remota, presentó muchas dificultades de comunicación con los participantes, sí permitió ver en estos inconvenientes, puntos de partida creativos, logísticos, pensados especialmente en las condiciones del

contexto, necesidades y particularidades de los participantes, pensando siempre en buscar la forma más fácil para poder llegar a ellos con la propuesta.

## REFERENCIAS

Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. México: Horizontes educativos.

Campos, G. y Lule, N. (2011, 09, 05). La observación, un método para el estudio de la realidad. Xihmai VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012, fi-le:///C:/Users/NATALY%20P/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf

Copi, I., y Cohen, C. (2013). Introducción a la lógica. Limusa

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Temas para la educación. Nº 7, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6953.pdf>

Jurado, (4, 05, 2018). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta maestra. Número 8, <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>

Lenis, B. (2019). Inferencias en el proceso de lectura: imagen y palabras. (Tesis doctoral). Universidad ICESI. Santiago de Cali Colombia.

Lipman, M.; Sharp, A. & Oscanyan F. (1992). la filosofía en el aula. Madrid. La torre.

Martínez, H. (2013). Legitimidad, razón y derecho: dos modelos de justificación política. Universidad Externado de Colombia.

Martínez, H. (2013). Legitimidad, razón y derecho: dos modelos de justificación política. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie de lineamientos curriculares. Primera edición. <http://www.socialhizo.com/.../legislacion/lineamientos-curriculares-de-lengua-castellana>.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Primera edición de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Navarro, M. (2009). Interpretar y argumentar la hermenéutica gadameriana a la luz de las teorías de la argumentación. Plaza y Valdez Editores.

Portolés, J., (1998). Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel.

Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE, en Carabela, Madrid, SGEL.

Quevedo, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de psicodidáctica, volumen 14, [https://www.researchgate.net/publication/39219263\\_Introduccion\\_a\\_la\\_metodologia\\_de\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa)

Real Academia Española. (2020). Test. En Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). Consultado el 26 de septiembre del 2020. <https://dle.rae.es/test>

Rivera, D. (2000). ¿Cuán importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subdirector de educación tecnológica? Horizontes Educativos, núm. 5, 2000, pp. 75-80. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917880010.pdf>

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (2018). Una introducción al razonamiento. (trad. José Gascón). Palestra Editores. (Original publicado en 1984)



SILENCE  
IS  
COMPLIANCE

NO JUSTICE  
NO PEACE

The MA  
the  
HOUSE

✊

## EDUCACIÓN PARA LA DESCOLONIZACIÓN

---

### Education for decolonization

César Augusto Mendoza Alba <sup>1</sup>, Daniel Fernando Rodríguez Rincón <sup>2</sup>

<sup>1</sup>IE San Pedro Claver, Chitaraque-Boyacá, <sup>2</sup>IE Sochaquira abajo, Guayatá-Boyacá

Email: <sup>1</sup>cesar.mendozaalba@uptc.edu.co, <sup>2</sup>daniel.rodriguez17@uptc.edu.co

(Recibido el 28 de mayo de 2021 - Aceptado el 08 de junio de 2021)

#### Resumen

Cualquier sociedad que pretenda cambiar el rumbo de la historia, en contra del orden establecido, debe asumir la convicción de crear un nuevo esquema teórico para escribir una historia desde su praxis entendiendo la realidad histórico-social en particular; por ende, la descolonización del pensamiento forma parte de la superación del sentido común alineado a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje entabladas en la educación y se presenta como alternativa para incidir conscientemente en la realidad, a partir de una acción social transformadora y prefigurada por los sujetos protagonistas del cambio de estructura generando un pensamiento crítico y pedagogías alternativas. En una sociedad que limita, cada vez más, las posibilidades de actuar por el bien común resultan de vital la convivencia solidaria para lograr la vida en paz y en una relación de equilibrio con los territorios donde se habita generando estrategias educativas desligadas a la imposición histórica de pensamiento en los claustros académicos y educativos. El reconocimiento de la diversidad histórico-cultural existente en el mundo y los distintos sentidos de la historia, expresados en cosmovisiones diferentes de modos de organizarse y vivir en sociedad, permite valorar la coexistencia de comunidades y pueblos que comparten hábitats y territorios y que se articulan entre ellos para cooperar mutuamente, complementarse e intercambiar recursos y capacidades, en una relación de reciprocidad orientada a la educación, el pensamiento descolonizado y armonía entre todas las personas dentro de contextos sociales predefinidos basados en estrategias educativas críticas.

**Palabras clave:** descolonización, pensamiento, historia, educación, cosmovisión.

#### Abstract

Any society that intends to change the course of history, against the established order, must assume the conviction of creating a new theoretical scheme to write a history from its praxis understanding the historical-social reality in particular; therefore, the decolonization of

thought is part of the overcoming of common sense aligned to the dynamics of teaching and learning engaged in education and is presented as an alternative to consciously influence reality, from a transformative social action and prefigured by the protagonists of the change of structure generating a critical thinking and alternative pedagogies. In a society that limits, more and more, the possibilities of acting for the common good are vital coexistence in solidarity to achieve life in peace and in a relationship of balance with the territories where they live generating educational strategies unrelated to the historical imposition of thought in the academic and educational cloisters. The recognition of the historical-cultural diversity existing in the world and the different meanings of history, expressed in different worldviews of ways of organizing and living in society, allows us to value the coexistence of communities and people that share habitats and territories and that articulate among them to cooperate with each other, complement each other and exchange resources and capacities, in a relationship of reciprocity oriented, decolonized thinking and harmony among all people within predefined social contexts based on critical educational strategies.

**Keywords:** *decolonization, thought, history, education, worldview.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Son múltiples las posturas que diversos autores han desarrollado a lo largo de los últimos 40 años, sobre el pensamiento crítico y las pedagogías críticas de América Latina, como un instrumento de transformación social y del resurgimiento de sujetos oprimidos, y a su vez han procurado develar el proceder y su impacto en las prácticas docentes, no obstante, delimitar el alcance obtenido en América Latina, especialmente en Colombia se torna complejo, debido a la influencia de intereses dominadores y capitalistas, que segmentan los grupos y conllevan a la divergencia de pensamientos y en sus ideales de transformación, sumado a estos, se debe tener en cuenta las diversas aristas desde las cuales los procesos de transformación de los sujetos pueden llegar a desarrollarse y que ha librado sus propias batallas por tratar de posicionarse dentro del amplio espectro de la educación liberadora.

La formación de sujetos críticos debe surgir del conocimiento de sí mismo, del reconocer del contexto y principalmente de ser conscientes y críticos del proceder como individuos y las diversas afectaciones sociales, culturales políticas e incluso ambiental, es a partir de este reconocimiento que el individuo además de formarse, empieza la transformación de sus pares y así, contribuir en cierta medida en la transformación de la sociedad, que durante años se ha visto sometida a modelos dominadores.

Es por esto que el propósito del presente escrito está encaminado hacia la comprensión de las diversas percepciones e ideologías y elementos que han contribuido a romper los modelos educativos de origen europeo y norte americano los cuales develan un insípido interés por la formación de sujetos libres, con la capacidad de reconocerse a sí mismo y a su entorno, reconocimiento que es fundamental para encaminar la educación a una verdadera transformación de su esencia. Así pues, el recorrido empezará por conocer el pensamiento de Foucault y a través de una linealidad temporal se irán estableciendo los elementos que den paso a la comprensión y a la construcción de un modelo propio de educación desde una visión globalizadora, que permita la elaboración de procesos de liberación y con el firme propósito de edificar de sujetos críticos e integrales.

## 2. REFLEXIÓN CRÍTICA

Toda empresa emancipadora surge de una actitud crítica y toda crítica es consecuencia de un proceso hermenéutico de construcción de significado. El ser humano se vale para su comprensión del mundo de las interpretaciones de la realidad realizadas por otras personas, interpretaciones que se legitiman en círculos académicos, en el fragor de procesos socio-científicos que bien pueden ser objeto de crítica en sí mismos.

La crítica en su acepción más intuitiva es una posición intelectual o racional en contra de un cuerpo teórico, es más una actitud de cuestionamiento que un cuerpo teórico opuesto a cierta ideología en cuestión y, en general, es una oposición al dogma y al poder emanado de constructos hegemónicos socialmente afianzados, en palabras de Foucault la crítica o asumir la "actitud crítica" se definiría como: una cierta manera de pensar, de decir, de actuar, una cierta relación con lo que existe, con lo que se sabe, con lo que se hace, una relación con la sociedad, con la cultura, una relación, también, con los otros (1995).

El trabajo de Foucault (1995), es bastante importante para construir una historia y una concepción histórica de la crítica en la humanidad, y en particular de la crítica al poder. Foucault establece un abordaje metodológico, denominado arqueológico por su naturaleza, en esta arqueología el investigador busca elementos comunes a varios contenidos producidos voluntaria o involuntariamente en el pasado para establecer categorías que den cuenta de las concepciones o conceptos más relevantes y menos explícitos en la antigüedad.

Con esta metodología, Foucault (1995), desenmascara en primera medida el poder que podríamos denominar del soberano y que tiene su más clara representación en el ejercicio violento y jerárquico de la autoridad en el contexto de una monarquía o del feudalismo

donde es evidente la localización real y simbólica del sujeto dominador y del dominado. Lo esencial en Foucault (1995), es su demostración de la existencia del poder en otras formas como consecuencia de un proceso de evolución que demanda del poderoso una capacidad para ejercer el poder (más que poseerlo) de modos más sutiles, que no despertaran en el dominado un interés emancipatorio y en últimas una subversión.

Del poder del Soberano íntimamente ligado a la iglesia y como consecuencia de luchas sociales y revoluciones hemos pasado a un poder más solapado ejercido por el estado que incluso tiene como base la división de poderes de la que carecía la omnipotencia del soberano, sin embargo, este poder estatal o institucional reproduce muchos de los actos de injusticia de los sistemas previos. El poder ya no se centraliza en una grande institución, sino que se atomiza llegando a las múltiples dimensiones de la vida humana moderna, como la escuela, la familia, la fábrica, etc. Finalmente, Foucault (1995), advierte sobre los mecanismos introyectados de poder y de dominación, es decir, aquellos que son implantados en el ser humano de modo que en una ilusión de libertad actúe como esperan los poderosos por voluntad propia (Foucault, 1995).

El mecanismo más viable para que aquella libertad sea tangible consiste en asumir una postura crítica reflexiva y en ocasiones emancipadora frente a la estructura o el funcionamiento de un sistema determinado, convocando a su vez, a los individuos a reconocer su potencial, para valorarlo y expresarlo, este vendría siendo el surgimiento de ese pensamiento crítico, el cual debe, además de integrar habilidades como la interpretación de experiencias o situaciones, el análisis, la evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación, definidas a profundidad por Facione (Facione, 2007), debe contemplarse desde el panorama social y sus interacciones, con miras de que todo proceso crítico esté mediado por la participación y los intereses de aquellos individuos que por lo general conforman las minorías, pero que aun así por medio de la apropiación de ideales y su consecuente lucha conforma estructuras sólidas.

La visión crítica del mundo es un constructo, que no ha cesado en la historia de la humanidad, quizás su momento más significativo es la llamada “escuela de Frankfurt”, que sienta las bases para la crítica a todo el sistema de racionalidad occidental. Esta teoría critica europea se nutre del marxismo y analiza la situación de profunda injusticia y deshumanización de la postguerra, la pregunta esencial es ¿Por qué el ser humano llegando a un nivel de racionalidad más avanzado que nunca en la historia, termina cometiendo la masacre industrial de la segunda guerra mundial? Este punto de inicio, para la reflexión sobre las consecuencias y fallas del proyecto de la modernidad va a alimentar el pensamiento de filósofos como Habermas, Sartre y el propio Foucault (1995), los cuales reconociendo la incapacidad del proyecto clásico de la ilustración para dar cuenta de los

retos que se le imponían a la condición humana, tratan de generar teorías críticamente orientadas que propendan por la emancipación.

Habermas (1985), discípulo de lo que se ha llamado la primera escuela de Frankfurt ha propuesto una teoría de interpretación de la conducta humana y de la investigación científica que ha nutrido múltiples áreas de las ciencias sociales y en particular a la educación. La teoría de los intereses cognitivos de Habermas (1985) establece en primera medida la idea de interés, como una tendencia natural del ser humano de buscar acciones u objetos que le den placer, y en general, el placer está relacionado con las dos condiciones necesarias para subsistir y reproducirse.

Para Habermas (1985), existen 3 intereses cognitivos fundamentales que son el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. El interés técnico está asociado a la voluntad de controlar la naturaleza y está asociado a las ciencias duras regidas por el abordaje positivista y el método empírico - analítico de concebir la naturaleza, lo cual a su vez es cercano al proyecto Kantiano de la ilustración que es otro gran hito del pensamiento crítico. Sin embargo, y como buen seguidor de Adorno y Horkheimer, Habermas (1985) reconoce las múltiples limitaciones del interés técnico para dar cuenta de los fenómenos sociales y aboga por un interés de interpretación del mundo al cual él llama interés práctico, aquí ya se ha renunciado a la pretensión de verdad absoluta, que busca la construcción colectiva del conocimiento con la clara conciencia de que este nos da más que eso, una construcción social, subjetiva y parcial del mundo.

El interés práctico desemboca en acciones que ya no solo quieren dar un resultado efectivo en términos de modificar al mundo utilitaristamente, sino que busca acciones buenas, es decir, tiene una carga moral implícita, la bondad de las acciones es relativa, pero debe estar legitimada en la interpretación colectiva de las acciones consecuencias de este interés. Finalmente, Habermas habla del interés emancipatorio, que no solo busca interpretar al mundo sino, superar los posibles sesgos de esas interpretaciones para construir activamente una realidad más justa, menos dogmática y más reflexiva. Estos tres intereses tienen su representación en teorías curriculares y modos de operar de la escuela, así, por ejemplo, el interés por controlar los tiempos y lugares de la escuela, es propio de los currículos motivados por intereses cognitivos técnicos, que resulta en el interés por indagar a los estudiantes para que construyan sus modelos personales de la realidad con ayuda de debates y e interacciones guiadas, lo que es propio de currículos motivados por intereses prácticos.

En cuanto al currículo emancipador se puede decir que busca la formación de individuos autónomos y responsables e implica una constante interacción reflexiva de estudiantes y

docentes en cuanto las prácticas educativas para reformarlas constantemente, liberándose de los posibles sesgos de interpretación que supone el currículo práctico. Estas visiones curriculares son la base para la construcción de las pedagogías críticas latinoamericanas que se trabajarán a continuación.

### **3. AMÉRICA LATINA Y LA CRÍTICA AL NEOLIBERALISMO**

La crítica al capital como elemento de dominación ha sido desde Marx (Marx, Hamburg) un elemento medular de toda teoría crítica, inclusive en América Latina no se puede prescindir de este elemento. Para Moreano es importante reconocer desde América Latina el carácter religioso del capital, la legitimación irracional de todas las prácticas que conllevan a priorizar el capital por encima de los sujetos, y su carácter mundial. El reconocimiento de las nuevas formas del capitalismo como anti vitalistas, lleva a Moreano a decir que hay una “Necesidad urgente de sustitución del socio metabolismo del capital, decimos, entonces, por otro “lazo social” que implique una refundación de la polis humana capaz de generar una lógica que vaya más allá y hacia otra cosa que a la simple morigeración (hoy ya imposible, por otra parte) de las flagrantes injusticias estructurales; así como, de la alienación y la degradación mundializadas del régimen del capital, y más inmediateamente aún, de los estructurales límites a la vida” (Moreano, 2011).

Aunque, teóricamente, el neoliberalismo vive una crisis irreversible, su presencia en la cultura no solo persiste, sino que parece afianzarse y crecer. El neoliberalismo trascendió la esfera económica y estableció una ontología propia, un modo de ser y valorar a los seres, una lógica personal e institucional que dinamita las bases mismas lo que podríamos llamar humanidad o humanismo. En el centro ya no está el ser humano, está el mercado, el capital o la empresa, y en esta cosmovisión deshumanizada no es posible construir sujetos críticos sino en contra de ese sistema. Moreano describe en detalle los pilares que legitiman al neoliberalismo en América Latina, muestra cómo se sustenta en una pseudoacademia, principalmente norteamericana que, desde instancias como FMI, emite enunciados con apariencia de académicos que determina el comportamiento económico de los países, y, por tanto, sus políticas sociales. Lo que significa que todos esos enunciados vulneran la humanidad de los más débiles de los oprimidos (Moreano, 2011). Los gobiernos aplican “principios generales” que además de ser dañinos es modo general, lo son aún más, al aplicarse sin ver las características particulares de cada país. El lugar de enunciación de estos principios hoy cada vez más desenmascarados le da al oprimido un norte para su emancipación.

El neoliberalismo devalúa los estados, se opone a la tesis del estado interventor que regula las transacciones en beneficio de sus habitantes, y por tanto, destruye uno de los

baluartes de la humanidad, devaluar el estado es destruir el lugar político por excelencia, y reducir lo político a un apéndice de lo económico, esta naturalización del mercado destruye la idea de ser humano en sentido general, solo deja hombres individuales en la jungla del mercado (Moreano, 2011). Una jungla que se rige por principios que solo existen en la teoría, por ejemplo, el principio de la igualdad de oportunidades y el de la “mano invisible” que distribuye equitativamente los recursos en el fragor de la competencia. Joseph Stiglitz, nobel de economía ha demostrado lo falso de estos preceptos, dando una estocada al neoliberalismo en su fase teórica.

La crítica al neoliberalismo desde América Latina, debe seguir apelando al método arqueológico de Foucault, en el sentido de desentrañar los conceptos que lo constituyen en un análisis histórico de prácticas humanas, el lapso de tiempo es relativamente corto, y las herramientas teóricas abundantes. Sin embargo, ya no se trata de criticar al neoliberalismo en sí, sino a las prácticas que solapadamente persisten en la cotidianidad, hay que hacer emerger las categorías que deshumanizan la interacción humana y proponer su destrucción.

Para Dussel (1973), un elemento necesario para la emancipación latinoamericana, y en general, de los pueblos del sur epistemológico, es una crítica radical al pensamiento moderno occidental “la necesidad de un relato desde donde potenciar el pensamiento crítico, o desde donde impulsarse para superar los siguientes límites: helenocentrismo, occidentalismo, eurocentrismo, colonialismo mental y teórico; y por último, el no incluir a América Latina en la Modernidad (Russell, 1975). En este sentido, la educación se erige como un punto medular del proyecto emancipatorio, pues en su noción más básica, como mecanismo de reproducción de la cultura, puede transformar la visión del mundo de millones de estudiantes que acuden a los sistemas educativos.

#### **4. EDUCACIÓN PARA LA LIBERACIÓN EN LATINOAMÉRICA**

La educación para la emancipación debe ofrecer en primera medida y a lo largo de todo el proceso educativo, una “localización” que en palabras de Dussel es la acción hermenéutica por la que el observador se sitúa comprometidamente en un lugar socio-histórico, como sujeto de enunciación de un discurso, y por ello, es el lugar desde donde se hacen las preguntas problemáticas. Por esto es posible hablar de una educación crítica latinoamericana, localizando a Latinoamérica como unidad ontológica, en oposición al pensamiento moderno occidental que es esencialmente eurocéntrico. Pero para rechazar, refutar y en últimas superar ese pensamiento, es necesario conocerlo, no se puede superar el eurocentrismo sin leer a los europeos críticamente, tomando los elementos que puedan servir para el proyecto de emancipación localizado. Dussel usa el término

marxista subsunción para referirse a lo que debe hacerse con el eurocentrismo, es decir, integrarlo para superarlo.

El discurso histórico es una herramienta política por medio de la cual los victoriosos o poderosos legitiman y reproducen su visión del mundo como algo natural. Es evidente que para tener localización crítica se requiere desmontar los sesgos que inhiben una comprensión más integral de los sucesos históricos. En el caso de América latina esto es fundamental pues, esta región no figuraba como parte de la historia antes de la modernidad y luego era concebida como algo inferior, como si aquí no hubiera ocurrido nada importante, como si los habitantes de estas tierras hubieran permanecido en un estado de animalidad desde la creación. Esta visión de la historia es la hegemónica en nuestras propias escuelas, donde se ignora el pensamiento filosófico de las comunidades indígenas y se legitima el llamado proceso civilizatorio de América.

La visión propia de las comunidades, de su historia y de su realidad, ha sido tradicionalmente subvalorada en todos los sistemas educativos que priorizan su constructo teórico estanco, esto ha silenciado la voz de los educandos como fuente de conocimiento, y en este sentido la pedagogía de la liberación de Freire y las pedagogías del sur han dado un viraje necesario y urgente para el proyecto emancipador, pues han dado voz al educando, han reconocido el conocimiento del estudiante como igual, e incluso más esencial en el proceso educativo que el conocimiento del profesor. Todo ser humano llega a la escuela con una interpretación del mundo legítima y rica en contenidos y matices “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél (Freire 1981)” Es esta lectura del mundo de la que no se puede prescindir en una educación para la liberación, pues de esa lectura surge el reconocimiento de las prioridades y objetivos del proceso educativo.

La reseña histórica de la evolución de las pedagogías del sur desarrollada por Mejía J. (2008), no solo da cuenta de la influencia del pensamiento político y económico en la pedagogía, sino que explica porque no se puede hablar de una sola pedagogía del sur. El proceso ontogénico de las pedagogías libertarias muestra que, aunque hay varios puntos de encuentro y criterios mínimos unificadores, no se puede concebir una pedagogía liberadora única y totalizante, esto entraría en clara contradicción con los principios que fundamentan el interés emancipatorio de la educación para la liberación, pues no puede en pro un movimiento contra hegemónico y jerárquico establecer una nueva hegemonía y jerarquía. Pero Mejía, va más allá al criticar no solo la búsqueda de un saber pedagógico totalizante y absoluto, porque reconoce al saber académico y a la propia racionalidad científica como una más de las formas de construir verdad mas no la única “Al enfrentar la pretendida universalidad de la episteme, se muestra como esta invisibilidad otras epistemes de nuestro continente” (Mejía J., 2008).

En cuanto al currículo emancipador, se puede decir que busca la formación de individuos autónomos y responsables e implica una constante interacción reflexiva de estudiantes y docentes en cuanto las prácticas educativas para reformarlas constantemente, liberándose de los posibles sesgos de interpretación que supone el currículo práctico.

La acción derivada del interés emancipador, es en últimas praxis, si bien la palabra se ha usado en ocasiones para referirse a la acción práctica derivada del interés práctico. Se ha observado la incompatibilidad entre los currículos e incluso entre las motivaciones prácticas y técnicas, sin embargo, la praxis es compatible con el interés práctico, pero no con el técnico, pues la acción liberadora requiere como requisito una interpretación deliberada del contexto, y no se puede emancipar un ser que está restringido por ideas absolutas. Quizá el personaje más representativo de la praxis educativa sea Paulo Freire y su pedagogía de la liberación. Freire trabajó en un programa de alfabetización para adultos, práctica que, tradicionalmente, se limitaba al interés práctico, pues solo se quería alcanzar el objetivo del lecto-escritura como herramienta de trabajo.

En este contexto, Freire (2006), plantea una educación revolucionaria, que busca que los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico. La experiencia solo puede resultar significativa, si desde su comienzo hay un interés del estudiante, para eso debe existir una negociación sobre los contenidos, además, dichos contenidos deben tener una relación directa con la realidad social del estudiante. El carácter deliberativo de esta pedagogía de nuevo es un elemento del interés práctico del cual emergen problemas reales, asociados a la dominación o inequidad; por tanto, la búsqueda de la resolución de estos problemas es emancipadora.

Un currículo enfocado en la praxis debe emerger de la realimentación entre acción y reflexión, así como, de la planificación, la acción y la evaluación relacionadas recíprocamente e integradas. Debe desarrollarse en el contexto de la realidad cultural del estudiante. También debe ayudar a discernir lo natural de lo construido por la humanidad, la ciencia de la ideología, para lo cual se requiere de la discusión, que termina siendo política, en el sentido de buscar un mejor modo de vivir para todos (Freire, 2006).

## **5. CONCLUSIONES**

Es evidente que la práctica educativa colombiana debería dirigirse hacia la praxis, a la educación como elemento central de la emancipación, no por esto prescindiendo de elementos técnicos del currículo, sino tomándolos como base para la interpretación

deliberativa e incluso para la refutación. Sin embargo, el docente colombiano está fuertemente influenciado por el enfoque técnico de la educación que simplifica su trabajo mecanizándolo y librándolo de las múltiples incertidumbres que tiene la acción práctica y en particular la praxis. Si bien, se le podría perdonar a un docente su falta de conciencia y compromiso político, no puede asumir currículos técnicos sin pasarlos por un análisis práctico, ni que objetivase a sus estudiantes sin integrarlos en el proceso educativo.

Con estos elementos se conciben una educación liberadora, como una educación que emerge en relación con las condiciones del contexto, con los estudiantes como protagonistas, con un interés por debelar y desmontar los dogmas y elementos autoritarios que la componen y con una constante realimentación con la comunidad educativa y la sociedad para propender por un horizonte, que superando las constricciones del capital y del neoliberalismo, busque el buen vivir y la justicia prospectiva con la humanidad y la tierra como sujeto de derecho.

Nuestra experiencia en educación ha sido un proceso arduo, pero a la vez gratificante. Teniendo nuestra formación inicial como biólogos en Universidades de carácter público del país, (UPTC y la Universidad Nacional de Colombia) nos permitió tener una perspectiva diferente a la que se encuentra en el gremio de la educación pública, no solo en el ámbito académico disciplinar, sino que consideramos que las universidades promueven en sus estudiantes una visión crítica del mundo. Debemos decir que las perspectivas laborales en el ámbito de la ciencia pura no se compadecían de nuestros intereses humanistas y políticos, por lo que vimos en la educación la oportunidad de contribuir con nuestro conocimiento a alcanzar esa tan anhelada revolución de pensamiento.

Creemos que a muchos de los que hemos vivido esta experiencia nos ha ocurrido que nos estrellamos en nuestro idealismo inicial con una realidad muy dura en las escuelas públicas colombianas, no por la falta de recursos o la estructura del sistema educativo pues esas son condiciones que uno asume a priori y casi como el reto que nos motiva, sino por la falta de voluntad de los educandos y padres de familia, parece haber una resignación generalizada, una voluntad casi nula de educarse, de cuestionarse y por tanto de emanciparse. Inclusive, en ciertos momentos parece que el obstáculo más grande es el estudiante y no todas las otras circunstancias adversas. Parece que el docente está obligado a entretener o a buscar el mecanismo que más reduzca el esfuerzo del estudiante para que este tenga interés por la clase.

Después de una inmersión en la comunidad de trabajo, muchos hemos visto que la interacción cercana con los estudiantes, la escucha activa y la lectura de las condiciones dan pautas para un acercamiento que avive la voluntad de aprendizaje, crítico y

emancipación, este segundo momento, nos lleva a adaptar nuestra teoría disciplinar y crítica a un lenguaje que dé cuenta de ese contexto, y en las Instituciones Educativas donde desempeñamos nuestra labor docente en los municipios de Chitaraque y Guayatá hemos encontrado un avance significativo en los estudiantes, no solo en su rendimiento académico, sino también, en su discurso personal, que demuestra cada vez más la capacidad de plantearse preguntas pertinentes y abordarlas en comunidad.

Normalmente, llegamos en la posición de profesor imponiendo unos criterios mínimos para la valoración del trabajo de los estudiantes, lo cual los constriñe, les impide plasmar un discurso personal valioso, por eso gran parte de ser docente es desaprender, dejarse sorprender por la lectura propia de cada ser humano, quitarse de la cabeza por un momento los criterios de forma que exige la academia tradicional y permitir que la humanidad de cada persona resuene en su infinita diversidad y profundidad. De esta forma, damos los primeros pasos con la responsabilidad y la posibilidad de alcanzar la emancipación desde la educación.

## REFERENCIAS

Dussel, E. (1973). *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Obtenido de: Insight Assessment - The California Academic Press: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Foucault, M. (1995). *Crítica y Aufklärung ¿Qué es la crítica?* Revista de Filosofía-ULA, 8, 1-18.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.  
Habermas, J. (1985). *“Conciencia moral y acción comunicativa”*. Península, Barcelona: Taurus.

Marx, K. (Hamburg). *Das Kapital*. Hamburg: Kritik Der Politischen Oeckonomie.

Mejía J., M. R. (2008). *Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo - Cartografiando las resistencias en educación*. Medellín, Colombia: Planetapaz- Expedición Pedagógica Nacional- Programa Ondas.

Moreano, A. (2011). *Nuestra América y el pensar crítico: Neoliberalismo, cultura y sociedad*. En E. Grüner (Coord.). Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Russell, B. (1975). *Principios de reconstrucción social*. Traducción de E. Torralva Beci. Madrid, España: Editorial Espasa-Calpe.

## **CRITERIOS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS REVISTA INGENIERÍA, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA, SECCIONAL SOGAMOSO**

La Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo I2+D, es una publicación que se edita semestralmente y maneja una convocatoria permanente, financiada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Seccional Sogamoso-Boyacá, Colombia, creada en el año 2005. Tiene como misión publicar y divulgar artículos científicos, productos de una investigación, en todos los campos de la ingeniería y tecnología: Industrial, electrónica y comunicaciones, ciencias de la tierra, sistemas y computación, ingeniería de los materiales, ingeniería electromecánica, ambiental, transporte y vías, y otras afines.

Ingeniería, Investigación y Desarrollo invita a toda la comunidad académica e investigativa de instituciones públicas y privadas, regionales, nacionales e internacionales, tales como investigadores, grupos y semilleros de investigación, docentes, estudiantes, directivos de ingeniería y demás interesados en temáticas relacionadas con las diferentes áreas de la Ingeniería, para que presenten sus contribuciones y trabajos inéditos, en español o inglés. Podrán publicarse artículos originales, de investigación y/o innovación tecnológica.

Los artículos sometidos serán evaluados previamente por el comité editorial, y por pares evaluadores externos o internos antes de su publicación, que se reservan el derecho de decidir sobre su publicación. Los pares revisores emitirán un concepto sobre el contenido del artículo desde la calidad y el rigor científico, en el formato de evaluación establecido por la revista. Las observaciones y sugerencias manifestadas por los evaluadores serán enviadas a los autores para que realicen los respectivos ajustes, con el fin de decidir si el artículo cumple con las condiciones para ser publicable o no. La Revista siempre utilizará el sistema de “par doble ciego” En este proceso se da un espacio de correspondencia entre el editor y los autores para los ajustes necesarios. Los tiempos de publicación de un artículo dependerán en gran medida de la oportuna respuesta que los autores den a cada requerimiento del editor, los trabajos enviados a “Ingeniería, Investigación y Desarrollo” no podrán ser sometidos simultáneamente a evaluación por otro medio de publicación. La aceptación de un artículo por parte del comité editorial, no implica que vaya a ser publicado, el contenido de los trabajos es responsabilidad exclusiva de sus autores. No se devolverán los originales de los trabajos.

Todos los artículos deben matricularse en la plataforma OJS, accesible desde el sitio web [www.uptc.edu.co/enlaces/ringinvedesa](http://www.uptc.edu.co/enlaces/ringinvedesa), junto con la carta de presentación, firmada por



los autores, para realizar el proceso de matrícula del manuscrito el autor debe compilar previamente un formulario de registro, escogiendo la opción de autor, donde le será asignado un usuario y contraseña para que pueda realizar el envío del documento. Por medio de este mismo enlace podrá ser consultada y descargada la plantilla de presentación de artículos y el modelo de la carta de cesión de derechos de autores estipulado por la revista.

**Extensión del artículo:** Los artículos se presentan en hojas tamaño carta con márgenes superior: 3 cm, derecho: 2 cm, izquierdo: 3 cm e inferior: 2 cm, a espacio sencillo, doble columna, letra calibri y un contenido de máximo 10 páginas.

**Estructura:** Secciones: título, resumen, palabras clave, introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, agradecimiento (si procede) y referencias. Para las tres primeras secciones se requiere, además, su traducción al inglés (tittle, abstract y keywords), que se colocará inmediatamente debajo de la versión en español.

**Título:** se sugiere no exceder de 15 palabras.

**Resumen:** máximo 250 palabras, el propósito del trabajo, los métodos empleados, resultados más significativos y conclusiones más importantes. Se redactará en un solo párrafo, en tiempo presente y modo impersonal. No incluirá abreviaturas, siglas, citas bibliográficas ni referencias a tablas o figuras.

**Palabras clave:** en orden alfabético, 4 o 5 términos relacionados con el contenido del artículo.

**Introducción:** tratará el tema específico del trabajo e informará sobre el propósito, importancia, aplicación práctica de la investigación y conocimiento actual del tema.

**Materiales y métodos:** proveerá suficiente información para que el experimento pueda repetirse bajo las mismas condiciones. Cuando los métodos, técnicas y procedimientos empleados sean muy conocidos, bastará con mencionarlos. Si se modifica un método de otro investigador deberá aportarse la cita y explicar detalladamente la modificación; pero si el método es nuevo, se describirá en detalle. Cuando se trate de investigaciones de campo, deberán aparecer las características del área de estudio y del muestreo.

**Resultados:** se expondrán mediante texto, figuras, tablas, cuidando no repetir una misma información en más de una forma, en esta sección se deben presentar los resultados hallados en la investigación.

**Discusión:** se explicarán los datos experimentales y se compararán con los resultados obtenidos por otros investigadores. Las secciones de Resultados y Discusión podrán presentarse de forma independiente o combinada, según preferencia del autor.

**Agradecimientos:** será el lugar para reconocer la ayuda de personas e instituciones que aportaron significativamente al desarrollo de la investigación.

**Referencias:** Las referencias bibliográficas y citas, deben atender al estilo IEEE, se registrarán solamente los trabajos citados en el texto, que deberán tener un nivel adecuado de actualización, las referencias deben hacerse por orden de aparición en el artículo. Téngase en cuenta que la actualidad de las referencias es un elemento de gran peso en la evaluación de la calidad de los artículos, se debe adicionar el DOI a las referencias bibliográficas que lo tengan.

Para obtener la plantilla de presentación de artículos, por favor diríjase al correo: **revistaiid@uptc.edu.co** o al enlace: **[www.uptc.edu.co/enlaces/ringinvedesa](http://www.uptc.edu.co/enlaces/ringinvedesa)**, a la sección Acerca de.



**REVISTA INGENIERÍA, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA  
SECCIONAL SOGAMOSO  
SUSCRIPCIÓN / SUBSCRIPTIONS**

Nombre/Name: \_\_\_\_\_ C.C. \_\_\_\_\_

Apellidos/Last Name: \_\_\_\_\_

Profesión/Profession: \_\_\_\_\_

Departamento académico/Academic department: \_\_\_\_\_

Dirección de Envío/Address: \_\_\_\_\_

Teléfono/Telephone Number: \_\_\_\_\_ ext: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Oficina/: \_\_\_\_\_

Ciudad/City: \_\_\_\_\_

País/Country: \_\_\_\_\_

Correo Electrónico/Email: \_\_\_\_\_

Suscripción a partir del número/ Subscription from number : \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Envíe este formato totalmente diligenciado a: [revistaiid@uptc.edu.co](mailto:revistaiid@uptc.edu.co); a vuelta de correo recibirá el ejemplar solicitado de la revista I2+D. La suscripción a la Revista I2+D es totalmente gratuita.

## **Correspondencia, Canje y Suscripciones**

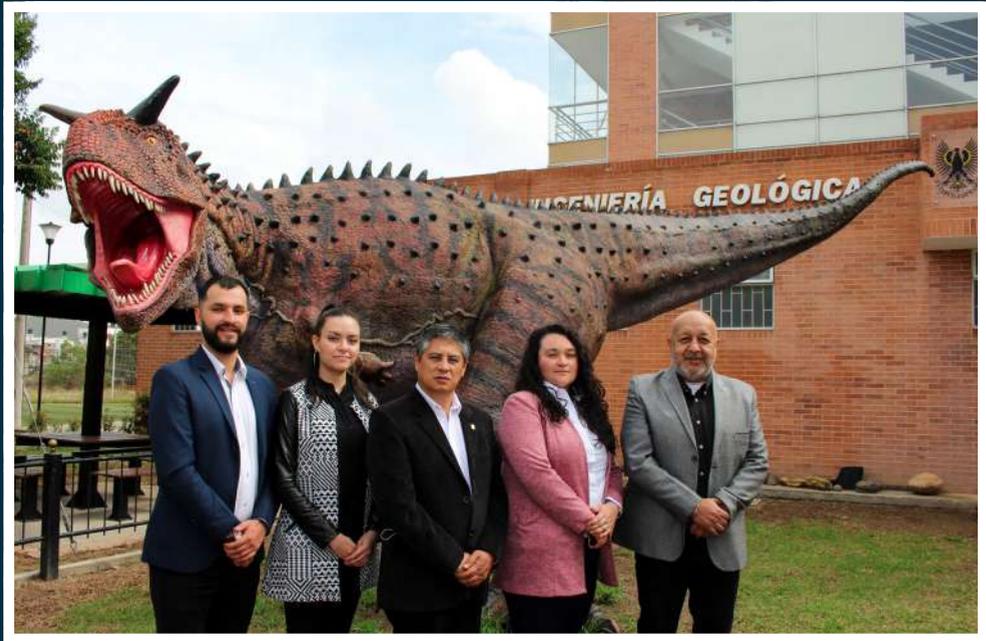
**REVISTA INGENIERÍA, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO I2+D**  
Calle 4 Sur N° 15-134 Tels.: (57+8) 7705450, 770 6896, 770 7721  
Ext. 2606

**Uptc Sogamoso-Boyacá, Colombia**

**E-mail: [revistaiid@uptc.edu.co](mailto:revistaiid@uptc.edu.co)**

**[www.uptc.edu.co/enlaces/ringinvedesa](http://www.uptc.edu.co/enlaces/ringinvedesa)**

**DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/issn.1900-771X>**



### Comité Editorial

De izquierda a derecha: Camilo Andrés Acevedo Gerena, Evelyn Lisseth Ramírez Botía, Jorge Enrique Espíndola Díaz, Giseth Alexandra López López e Iván Ricardo Miranda Montenegro.



Ingeniería, Investigación y Desarrollo

ISSN: 1900-771X Impreso

ISSN: 2422-4324 En línea