

# **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

— TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA



### **Cita este libro / Cite this book**

Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

### **Palabras Clave / Keywords**

Formación del profesorado, Educación inclusiva, Prácticas pedagógicas, Políticas públicas.

Teacher Training, Inclusive Education, Pedagogical Practices, Public Policies.

### **Contenido relacionado / Related content**

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

# LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

— TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

María Constanza Cano Quintero

Editora científica



EDITORIAL

La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica / María Constanza Cano Quintero. [y otros]. -- Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, 2020.

124 páginas; 24 cm.  
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5147-30-0      ISBN (digital): 978-958-5147-31-7

1. Estado 2. Políticas públicas 3. Educación 4. Posconflicto I. María Constanza Cano Quintero. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación.

SCDD 370.71 ed. 23

CO-CaUSC

JRGB/2021



EDITORIAL

## La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica.

© Universidad Santiago de Cali.

© Editora Científica: María Constanza Cano Quintero.

© **Autores:** Alba Deicy Martínez Noreña, Giselle Cobo, Heriberto González Valencia, Lautaro Steimbregger, Lizeth Ramos Acosta, Luis Carlos Granja Escobar, Luz Karime Giraldo García, Marcela Duarte-Herrera, María Constanza Cano Quintero, María Inés Medina Bermúdez, Mónica Gabriela Portilla Portilla, Pablo César Lozano Rosero y Patricia Medina Agredo.

1a. Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia - 2020.

### Fondo Editorial / University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

### Comité Editorial / Comité Editorial

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Alba Rocío Corrales Ducuara

Santiago Vega Guerrero

Milton Orlando Sarria Paja

Mónica Carrillo Salazar

Sandro Javier Buitrago Parías

Claudia Fernanda Giraldo Jiménez

### Proceso de arbitraje doble ciego:

"Double blind" peer-review.

### Recepción/Submission:

Abril (April) de 2019.

### Evaluación de contenidos/

### Peer-review outcome:

Septiembre (September) de 2020.

### Correcciones de autor/Improved

### version submission:

Octubre (October) de 2020.

### Aprobación/Acceptance:

Noviembre (November) de 2020.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# CONTENIDO

---

	Consideraciones iniciales .....	9
<b>01</b>	<b>Aproximación en la necesidad de una política pública de la formación de educadores en el marco del posconflicto.....</b>	<b>11</b>
	Patricia Medina Agredo, <i>Universidad Santiago de Cali</i> Luis Carlos Granja Escobar, <i>Universidad Santiago de Cali</i>	
<b>02</b>	<b>Políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras.....</b>	<b>25</b>
	Giselle Cobo, <i>Unidad Central del Valle del Cauca</i> Lizeth Ramos Acosta, <i>Unidad Central del Valle del Cauca</i> Heriberto González Valencia, <i>Escuela Nacional del Deporte</i>	
<b>03</b>	<b>Educación inclusiva e intercultural: una mirada para la formación del profesorado desde la economía del comportamiento.....</b>	<b>43</b>
	Marcela Duarte-Herrera, <i>Universidad del Valle</i>	
<b>04</b>	<b>Los procesos de inclusión en instituciones educativas del suroccidente colombiano. Reflexiones para la formación docente.....</b>	<b>59</b>
	Alba Deicy Martínez Noreña, <i>Universidad Santiago de Cali</i> Luz Karime Giraldo García, <i>Universidad Santiago de Cali</i> María Inés Medina Bermúdez, <i>Universidad Santiago de Cali</i> María Constanza Cano Quintero, <i>Universidad Santiago de Cali</i>	
<b>05</b>	<b>Características de los procesos de formación docente en el modelo de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante.....</b>	<b>81</b>
	Pablo César Lozano Rosero, <i>Universidad Santiago de Cali</i>	
<b>06</b>	<b>Prácticas de enseñanza en la formación del profesorado. Reflexiones y propuestas.....</b>	<b>95</b>
	Mónica Gabriela Portilla Portilla, <i>Universidad Santiago de Cali</i> Lautaro Steimbregger, <i>Universidad Nacional del Comahue</i>	
	Acerca de los autores.....	117
	Pares Evaluadores.....	121



# CONTENT

---

	<b>Initial considerations</b> .....	9
<b>01</b>	<b>Approach to the need for a public policy for the training of educators in the framework of post-conflict</b> .....	11
	Patricia Medina Agredo, <i>Universidad Santiago de Cali</i> Luis Carlos Granja Escobar, <i>Universidad Santiago de Cali</i>	
<b>02</b>	<b>Public policies on bilingualism in Colombia and foreign languages teacher training</b> .....	25
	Giselle Cobo, <i>Unidad Central del Valle del Cauca</i> Lizeth Ramos Acosta, <i>Unidad Central del Valle del Cauca</i> Heriberto González Valencia, <i>Escuela Nacional del Deporte</i>	
<b>03</b>	<b>Inclusive and intercultural education: A look for teacher training from the behavioral economy</b> .....	43
	Marcela Duarte-Herrera, <i>Universidad del Valle</i>	
<b>04</b>	<b>The processes of inclusion in educational institutions of southwest colombian. Reflections for teacher training</b> .....	59
	Alba Deicy Martínez Noreña, <i>Universidad Santiago de Cali</i> Luz Karime Giraldo García, <i>Universidad Santiago de Cali</i> María Inés Medina Bermúdez, <i>Universidad Santiago de Cali</i> María Constanza Cano Quintero, <i>Universidad Santiago de Cali</i>	
<b>05</b>	<b>Characteristics of the teacher training processes in the student-centered teaching and learning model</b> .....	81
	Pablo César Lozano Rosero, <i>Universidad Santiago de Cali</i>	
<b>06</b>	<b>Teaching practices in teacher training. Reflections and proposals</b> .....	95
	Mónica Gabriela Portilla Portilla, <i>Universidad Santiago de Cali</i> Lautaro Steimbregger, <i>Universidad Nacional del Comahue</i>	
	<b>About the authors</b> .....	117
	<b>Peer Reviewers</b> .....	121





## CONSIDERACIÓN INICIALES

---

### INITIAL CONSIDERATION

La obra titulada *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*, constituye una producción que aborda principalmente tres amplias temáticas que hacen parte de los escenarios, desafíos y demandas, desde donde es posible reflexionar, de forma crítica y constructiva sobre la formación docente, teniendo en cuenta las tensiones que afloran en las sociedades del Siglo XXI.

Entre los campos del conocimiento desde los cuales se analiza el estado actual de la formación del profesorado, está el de las políticas públicas, la educación inclusiva y las prácticas y reflexiones pedagógicas que surgen como dispositivos determinantes en la estructuración de la educación de ese colectivo, en torno a temáticas actuales y que responden a las necesidades y apuestas nacionales con proyección internacional.

Es así como en el Capítulo 1 se presentan las reflexiones sobre la necesidad de generar un marco normativo que permita a los maestros y las maestras en formación, consolidar su responsabilidad histórica de aportar el afianzamiento de la paz en un contexto de posconflicto en Colombia. Igualmente en el Capítulo 2 se expone la relación entre las políticas públicas de bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera, desde la perspectiva de la internacionalización del conocimiento.

El Capítulo 3 sirve de transición hacia la segunda temática de la que se ocupa este libro, *la educación inclusiva*, dado que en él se hace la reflexión sobre el problema del diseño e implementación de las políticas educativas de inclusión en Latinoamérica y Colombia, como propulsores de prácticas y culturas coherentes con el enfoque de *educación inclusiva e intercultural*, como parte de la práctica docente y del ejercicio de formación de la misma. De allí se entra al Capítulo 4 que expone los resultados de un estudio sobre cómo son los procesos de inclusión con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en 15 instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano (Valle, Cauca, Nariño y Putumayo); las reflexiones que resultan de este

estudio, muestran las principales dificultades para dichos procesos y para proponer estrategias de mejoramiento, especialmente si estas incluyen el fortalecimiento de la formación docente de los maestros nóveles, tales como herramientas didácticas, sensibilidad y responsabilidad social del maestro ante la atención educativa a la diversidad. En los últimos capítulos de este texto se exponen, con el ánimo de contribuir desde una mirada endógena, las consideraciones pedagógicas sobre las experiencias directas en la formación del docente, que estarían apoyadas en las temáticas anteriores sobre la política pública y la educación inclusiva. Es así como en el Capítulo 5 se presentan las reflexiones sobre las características de los procesos de formación del profesorado desde un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. Se cierra en el Capítulo 6 con un planteamiento muy específico que pretende evidenciar cómo se puede conjugar la política pública que impacta la formación docente con el alcance de las premisas de la educación inclusiva, en una propuesta acotada para los docentes de educación inicial, que se reconoce como un campo atravesado por determinantes contextuales e institucionales que obligan a reflexionar sobre el lugar de las prácticas de enseñanza dirigidas a aquellos que se están formando para ejercer la docencia.

Así pues, se presenta una obra pertinente, reflexiva y crítica para esta época y que debe ser de lectura obligatoria para toda aquella persona, sea docente o no, con el objetivo de comprender un poco el complejo entramado de la educación y aprovechar las pistas que dan los autores para afrontar las situaciones cotidianas que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**María Constanza Cano Quintero**

Editora y compiladora científica

## 01

## APROXIMACIÓN EN LA NECESIDAD DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EL MARCO DEL POSCONFLICTO<sup>1</sup>

---

APPROACH TO THE NEED FOR A PUBLIC POLICY FOR THE TRAINING OF EDUCATORS IN THE FRAMEWORK OF POST-CONFLICT

---

**Patricia Medina Agredo\***

© <https://orcid.org/0000-0002-5462-4017>

**Luis Carlos Granja Escobar\*\***

© <https://orcid.org/0000-0002-1546-1542>

### Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo brindar elementos para reflexionar sobre el papel que tienen las políticas educativas, y en consecuencia la educación, en el desafío de construir una nueva sociedad en donde sea posible

---

<sup>1</sup> El presente artículo tiene su origen en la ponencia presentada en la participación de la construcción de una política pública, en el marco del Plan Nacional Decenal de Educación, PNDE, encuentro realizado en Cali (mayo 2017), que contó con la asistencia de diferentes y diversas agencias y actores del orden nacional y del suroccidente colombiano.

\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [patricia.medina@usc.edu.co](mailto:patricia.medina@usc.edu.co)

\*\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [luis.granja00@usc.edu.co](mailto:luis.granja00@usc.edu.co)

### Cita este capítulo

Medina Agredo, y Granja Escobar, L. C. (2020). Aproximación en la necesidad de una política pública de la formación de educadores en el marco del posconflicto. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 11-23). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

el respeto por la diferencia, la inclusión de sectores de la sociedad afectados por el conflicto armado, y la formación de un ciudadano más consciente de su papel protagónico en las decisiones que se toman de cara al desarrollo social, económico y cultural.

En el marco de lo anterior, a lo largo del escrito, se abordan conceptos claves como las políticas públicas, el papel del ciudadano en un Estado de derecho y la educación en términos generales.

**Palabras Claves:** Estado, políticas públicas, educación, posconflicto.

## Abstract

This chapter aims to provide elements to reflect on the role of educational policies and consequently education, in the challenge of building a new society where respect for difference is possible, the inclusion of affected sectors of society by the armed conflict, and the formation of a citizen more aware of his leading role in the decisions that are made in the face of social, economic and cultural development.

Within the framework of the above, throughout the writing, key concepts are addressed, such as public policies, the role of the citizen in a state of law, education in general terms.

**Key Words:** state, public policies, education, postconflict.

Las políticas son, por lo general, argumentos sociales que se producen, sobre la base de intereses económicos, políticos, sociales y culturales de sectores de poder en la sociedad y a través de los cuales se regula la vida social. Es así como toda sociedad se regula por políticas cuyo objetivo es aplicar los resultados de los consensos entre sujetos, organizaciones, agremiaciones e instituciones en la búsqueda de la cohesión social, la armonía y el equilibrio.

El campo educativo está regulado por políticas según las épocas, prácticas, discursos y saberes; éstas políticas están orientadas al logro de los objetivos planteados, que reproducen un *ethos* institucional por medio del currículo y la pedagogía. En esta orientación es pues conveniente construir una mirada sobre las políticas y prácticas educativas en el marco del posconflicto

(o pos-acuerdo), y profundizar en la manera como el entramado curricular puede conducir a producir prácticas o acciones que conlleven a la construcción de nuevos principios para una sociedad que necesita superar los efectos de la violencia y las representaciones que de ésta se tienen por parte de los diversos grupos sociales del país.

Si pensamos en el posconflicto (o post-acuerdo) necesitamos, además de producir una política educativa, que esté asociada a la generación de confianza entre los colombianos, y a construir también, proyectos educativos dentro y fuera de las instituciones educativas. Esto implica estimular el desarrollo de principios como el respeto, la participación, la inclusión y, fundamentalmente, la convivencia pacífica.

En palabras de Vitón (2006), se podría definir como educación de sentido, es decir una educación que permita construir un proyecto de vida en relación con los otros; esto conlleva hacer del acto educativo, según Vitón:

1. Un acto de comunicación. Esto es, un acto de lectura y de relectura de los fenómenos globales y de los hechos locales. Para dialogar con los contextos de alteridad y ejercitar el análisis, para llevar a cabo un tratamiento de contraste que permita avanzar, desde lo que ignoramos, en el recorrido de aprendizaje inter-cultural.
2. Un acto de conocimiento. Esto es, un acto de construcción de significados. Es decir, no se trata solo de transmitir la información de las diferencias, sino posibilitar la reconstrucción de estructuras con las que pensamos los modos de vida, de organización, de articulación sociocultural de nuestra cultura en contraste con otras culturas.
3. Un acto de transformación de las relaciones asimétricas y excluyentes que provocan los patrones occidentales dominantes, impidiendo el enriquecimiento de los mundos de sentido que portan otras culturas. (Vitón, 2006, p. 68).

De tal forma, se debe profundizar en una educación en donde prime una pedagogía crítica que permita el diálogo de saberes y asumir una postura analítica frente a la realidad, la cual permita la construcción y desarrollo del empoderamiento social (Granja, L.. y Cano, M. 2020).

El proceso formativo transformador, se ubica en el campo de acción donde la tarea educativa y el quehacer pedagógico asumen, desde un enfoque socio-crítico y en la comprensividad de una educación en la vida, para mejorar la calidad de vida de todas y todos; el reto es integrar el proceso de la trans-

formación de las realidades de exclusión y discriminación en que están inmersos ciertos sectores de la población incluyendo aquellos que por efectos de la violencia han quedado marginados del desarrollo social del país (Vitón & Granja Escobar, 2017).

Se trata que, a partir de las interacciones entre los participantes de los colectivos en los que se produzca un intercambio de ideas y de sus visiones de la realidad, pueda surgir la construcción de un conocimiento creciente y profundo sobre la situación que comparten.

Un elemento esencial de la política pública en materia educativa es la formación de actores educativos, es decir de ciudadanos que lideren proyectos y procesos de construcción de prácticas civilizadas de resolución de los conflictos, de la promoción de formas de convivencia solidaria, y del desarrollo del pleno ejercicio de la participación democrática.

Así las cosas, la ciudadanía se identifica con la idea de un sujeto titular de deberes y derechos recíprocos, participantes e iguales, en una práctica cooperativa para el bien común. En este contexto, lo público se convierte en el criterio para analizar, determinar y contrastar la infinidad y variedad de intereses que se relacionan y compiten en el ámbito social, buscando siempre que no exista dominación o explotación de una persona sobre otra. “Poseedores de una dinámica progresiva, los derechos incorporados a la idea de una ciudadanía hoy posnacional defienden desde aspectos estrictamente individuales e internos –afectos, creencias, preferencias–, hasta otros dominios que trascienden las fronteras estatales –medio ambiente, paz, acceso a las tecnologías y productos de la ciencia, etc.” (Sahuí, 2009, p. 10).

Los anteriores aspectos –dentro del modelo de Estado– construyen una estructura de oportunidad favorable (Velásquez, 1998), para que las organizaciones sociales, incluyendo las instituciones educativas, tengan la opción de participar en las instancias donde se toman las decisiones, con el fin de procurar el bienestar de la población a la cual buscan mejorar su condición de vida.

Parafraseando a Bolívar, Posada, y Segura (1997), la actuación de las organizaciones debe estar presente en todos los ámbitos de la construcción de la política pública: en su formulación, en la aplicación y evaluación y en la gestión de ésta. En esta perspectiva se enfatizan tanto los derechos como los deberes de las organizaciones sociales, en el marco de una democracia que no se limita a entenderse solo en el marco de las contiendas electorales. El

bienestar de la población es entendido como un asunto de todos los actores que componen la sociedad. (Bolívar, Posada, y Segura, 1997, p. 64).

Este tipo de Estado demanda por parte de la sociedad; ciudadanos más activos, ciudadanos con una gran capacidad para organizarse en instituciones, sea para defender intereses particulares o públicos (Granja, L.. y Cano, M. 2020).

En el marco de lo anterior, está presente la necesidad de una política pública de la formación de educadores para atender las demandas del posconflicto. En esencia, la promulgación de políticas para el posconflicto deben ser la base que garantice a educadores, educandos, y ciudadanos en general, el conocimiento y la apropiación de los derechos y deberes civiles, políticos y sociales, que fortalezcan el vínculo socioafectivo con el mayor patrimonio que puede tener el país que es la paz.

En este sentido, uno de los lineamientos pedagógicos que debería contener dicha política es la investigación formativa. Dicha la investigación, como estrategia pedagógica, permite a los educandos conocer, analizar y apropiarse de los problemas contextuales en que están inmersos, lo cual les facilita desarrollar capacidades de autoformación, y de discernimiento (Granja Escobar & Cano Quintero, 2017). El caso que compete al presente capítulo, trata sobre los contextos que comienzan a configurarse con el posconflicto.

El formar educadores en el marco del posconflicto es una de las metas hacia la cual las facultades y unidades de educación deben fijar sus ojos, en concordancia con el Plan Nacional Decenal de Educación que dentro de sus principios orientadores se enfoca en la consolidación de la paz.

En esta medida se entiende que la educación se constituye en el sostén para lograr que temas como la paz sea una realidad, y haya una educación de calidad donde los futuros docentes tengan las condiciones de formar personas conscientes de la realidad social, económica y política de nuestro país, donde la ética y el respeto por el otro, primen como ejercicio básico del proceso educativo.

Ante las graves amenazas que nos afectan, la educación se constituye en un sostén para la conservación de los seres vivos, los ecosistemas y nuestra especie; de ahí, “la búsqueda y promoción de alternativas que permitan vincular a las comunidades para que éstas comprendan la necesidad de apropiarse de sus ambientes y asuman su responsabilidad en el cuidado y protección de

sus entornos, así como de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que le son inherentes (Medina Agredo, Martínez, Alba, et al 2017)

En consonancia con lo anterior, se encuentra una serie de manifiestos internacionales que proponen desafíos a la educación en todos sus niveles, abriendo de esta forma un espacio de oportunidades para que las universidades de toda índole puedan reflexionar y tomar acciones para incidir en la construcción de una mejor sociedad. Como ejemplo de dichas promulgaciones de carácter internacional, se pueden referenciar algunos documentos de la UNESCO, en donde se plantea hacia donde deben orientarse los países para promover y asegurar un desarrollo sostenible. En el documento: *Educación para el Desarrollo Sostenible: Libro de consulta* plantea textualmente lo siguiente (UNESCO, 2012, p. 6):

1. Erradicar la pobreza y reducir las disparidades en los niveles de vida en los distintos pueblos del mundo es indispensable para el desarrollo sostenible.
2. Poner énfasis en el papel que juega la participación pública en la comunidad y en las decisiones de los gobiernos. Las personas cuyas vidas se verán afectadas por las decisiones que se tomen deben participar en el proceso que llevará a las decisiones finales (UNESCO, 2012, p. 6).

Por su parte, la ONU, en la resolución sobre los objetivos del desarrollo sostenible, particularmente en el objetivo No. 4 que se titula, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, manifiesta lo siguiente:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 20).

En consonancia con lo que se ha venido manifestando, la educación distribuida equitativamente implica atender necesidades educativas propias



de poblaciones específicas y más necesitadas, lograr que ellas adquieran los aprendizajes necesarios para obtener un ascenso social y una mejor calidad de vida. Para lograr lo anterior, “una educación bien distribuida implica equidad en la distribución de recursos materiales y humanos. Equidad, como bien sabemos, no es dar lo mismo a todos (eso sería igualdad), sino dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan” (Schmelkes, 2011, p. 50).

Con el ánimo de hacerle frente a los desafíos actuales, se hace necesario poner en marcha una política pública que apunte a la formación de maestros en el marco del posconflicto; se propende por el acceso a la educación con unos lineamientos que involucren a la comunidad en general, entendiendo que los futuros maestros son los que propiciarán que la educación sea el mecanismo que garantice la inclusión y el reconocimiento de muchos actores que durante mucho tiempo han sido excluidos.

Las instituciones educativas, en este caso, la universidad colombiana, tiene una gran responsabilidad con la realidad del país; históricamente a nuestros estudiantes se les ha enseñado acerca del conflicto, la violencia y la guerra, el reto hoy en día es entender las connotaciones que podría asumir la paz y lo que se requiere para lograrla en el ambiente de la sociedad estudiantil de Colombia. La universidad se debe empoderar del tema, ponerlo en la agenda académica y plasmarlo en la medida de lo posible en los currículos; esto permitirá consolidar propuestas para la formación y el trabajo que requiere la construcción de la paz desde las aulas.

Hay que mantener el compromiso con la realidad social del país, proponer soluciones a las problemáticas de este, empoderarse frente a las políticas públicas, lograr una transformación social desde el conocimiento que produce. En un programa para la paz, la educación evidencia la necesidad de articular sus funciones educacionales con el Estado y su liderazgo gubernamental.

En sentido general, la educación contribuye a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas, construir una cultura de diálogo en vez de una de violencia; por esto tiene un papel muy importante durante las emergencias y en las situaciones de posconflicto. Países como Bosnia y Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona,<sup>2</sup> son ejemplos que se citan en su momento, respecto

---

<sup>2</sup> El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendacio-

del papel de la educación en situaciones de posconflicto. Aunque el conflicto no es necesariamente el mismo –en su origen–, en Colombia, se da cuenta de algunas estrategias relacionadas con la estabilidad política, estabilidad económica, la salud pública y la educación, donde la educación es determinante en la recuperación política y económica, y para evitar recaer en la crisis.

Resultaría paradójico pensar que más allá del posconflicto, está acechando el conflicto mismo que insiste, insoportable, que no cesa de repetirse y nos exige y nos obliga a un saber hacer con él. Está en pie y cito, “la justicia, la verdad, la reparación, la no repetición, el reconocimiento a las víctimas” (Londoño, 2014, p. 209). Parece necesario poner la mirada más allá del posconflicto y más allá de lo jurídico, lo legal y lo administrativo para hacer real este imposible de la convivencia en paz, para hacerla posible.

Aspectos como el mejoramiento de la infraestructura en el sistema educativo, la formación de docentes y la necesidad de profesores que tengan una pedagogía para enseñar, el acceso a los diferentes niveles de la educación en un marco de inclusión a las diversas instituciones, el reconocimiento de sus contextos y el diseño del currículo, entre otros, son indicadores a tener en cuenta para lograr una paz duradera. (Infante, 2017)

La educación, las diferentes profesiones, y a propósito en este caso las licenciaturas, como se expresó en el encuentro regional de pedagogía e investigación (Medina, 2016)<sup>3</sup>, deben propender por:

- Una apuesta educativa que en términos humanos significa el estímulo al desarrollo de la racionalidad comunicativa y las posibilidades de diálogo que propongan alternativas que desestructuran los principios que inspiran la guerra y el conflicto.
- Una salida educativa inspirada en normas y valores reconocidos por la sociedad, que generen un sistema incluyente y oportunidades de participación y compromiso social y, sobre todo, respeto por el otro, en todas sus dimensiones.

---

nes. Artículo donde se analizan experiencias de posconflicto que según el autor pueden ser útiles para Colombia.

<sup>3</sup> Ponencia realizada por Patricia Medina Agredo en la “Apreciación sobre los lineamientos a las licenciaturas según nuevo marco regulativo en Colombia”, en el marco del Primer Encuentro Regional de Pedagogía e Investigación en Educación, llevado a cabo en Floridablanca, Santander (2016).

- Un currículo que busque en la perspectiva de la construcción de los futuros escenarios para la educación, desarrollar mentalidades críticas y autónomas, que tengan las potencialidades académicas para recrear y producir conocimiento, pero al mismo tiempo, las potencialidades humanas, éticas y morales, para vivir y convivir en la crítica sociedad actual.
- La presencia de nuevas voces que inspiren nuevas prácticas pedagógicas y que den origen a nuevas identidades profesionales, identidades enriquecidas, prospectivas y autónomas, beneficiarias de una educación incluyente.
- El rescate de la humanidad, donde necesitamos generar consensos, no contribuir al conflicto.

“El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes”. En tanto, el desafío de las políticas en la formación de docentes es grande, hay que hacer del desarrollo profesional una necesidad y una profesión de alto estatus.

Valdría la pena pensar que el educador debería formarse como “profesor de deseo”, como un provocador de deseos en sí mismo y en los otros con los que hace lazo social. Camino por el cual la profesión docente dejaría de ser una práctica exclusivamente moral para traducirse en una práctica ética y estética, como lugar para la producción de esperanza y de nuevas utopías.

Es necesaria una política pública para la formación de educadores que, en el espacio de las discutidas titulaciones legales a las víctimas, considere prioritario el otorgamiento de la titulación de la escuela y las distintas instituciones educadoras, a sus legítimos propietarios: los maestros y los alumnos, y todos los binarios que sean “inventables” en ese habitar que el filósofo piensa que es La Paz.

María Montessori<sup>4</sup> refería “La responsabilidad de evitar los conflictos incumbe a los hombres políticos: la de establecer una paz duradera a los educadores”. La necesidad de una política pública de la formación de educadores en el marco del posconflicto, para su desarrollo requiere de cada uno de no-

---

<sup>4</sup> “Soñamos la paz” es la frase del proyecto en la escuela infantil Montessori (Alicante), y de donde se registra la cita que se encuentra en <https://eimontessori.com/en/noticia-ro/49-sonamos-la-paz> y, que también se acompaña de la afirmación “Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz, de María Montessori.”

sotros el desprendimiento de los corazones, la coherencia de las ideas y sus prácticas, la claridad, responsabilidad, honestidad y objetividad en las relaciones con el otro. Empero, en la medida que las personas van conformando relaciones estructurales, los desarrollos de las políticas requieren de la transparencia de sus procesos, para que todos los programas lleguen a donde deben llegar de forma efectiva y completa; es difícil avanzar en caminos donde la objetividad, las necesidades y la voluntad política sean manoseadas, más difícil aún cuando cae en abismos de corrupción.

El Acuerdo Final para la terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, firmado en Colombia entre Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo, y el Gobierno Nacional, cuyo objetivo es terminar un conflicto de más de 50 años de violencia en el país, debe estar por encima de los intereses electorales y económicos, en tanto no pertenece este proceso a ningún partido político, ni a ninguna persona, es más bien un reconocimiento a los miles de sacrificados de la sociedad, en la desigualdad, en la pobreza, en el hambre, en la muerte, en la falta de educación, etc.

El Acuerdo de Paz planteó seis puntos que proyectarán un nuevo campo colombiano, apertura en la participación, fin del conflicto, solución al problema de las drogas ilícitas, las víctimas del conflicto, y por supuesto la refrendación del acuerdo. En el punto de la reforma rural integral y dentro de los planes nacionales sectoriales para el desarrollo social está la educación, que precisamente, “busca garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación desde la primera infancia hasta la superior y erradicar el analfabetismo en zonas rurales”<sup>5</sup>.

Garantizar la educación en todos los niveles del sistema educativo colombiano, necesariamente tiene implícito abordar el tema de la política pública en educación, la política en la formación de maestros, el estado actual de las licenciaturas en Colombia. Subyace pues en este orden reflexionar el puesto y el papel, así como responsabilidades que tradicionalmente se le han dado a la educación y por ende a quienes se encargan de la formación del pueblo colombiano: los maestros.

---

<sup>5</sup> La publicación de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz: “El Acuerdo Final de Paz” presenta en la página diez los planes nacionales sectoriales. Esta misma publicación es un resumen y afirma que para más información, consultar en: [www.mesadeconversaciones.com.co](http://www.mesadeconversaciones.com.co)

Hay que dignificar el papel de la educación en Colombia, pero también hay que asumir con decoro, compromiso y orgullo nuestro papel de formadores. La regulación de la educación ha dejado una puerta muy grande en el ingreso a la misma, sin que ello implique una sólida formación pedagógica.

En este contexto se hacen necesarios los programas de licenciatura, que tienen el compromiso de formar en los diferentes niveles de la educación, también en esos lugares recónditos de más difícil acceso para la población, tanto por su geografía, como por la violencia y en síntesis por toda la afectación social.

Avanzando sobre política pública en la formación de docentes, Giraldo L K, en su documento “Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros”<sup>6</sup>, afirma que la formación docente se está constituyendo en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo y las transformaciones profundas de la sociedad, lo que exige un replanteamiento en las funciones del maestro que se requieren para lograr los fines de la educación. La reflexión, como plantea la autora, se hace necesaria en el papel del docente en la condición humana, la diversidad cultural, la ética, el cuidado por la naturaleza, asuntos que se han ido dejando y han venido dando el espacio a esta carrera de competencias, de instrumentalismo, y mercado de la educación.

En síntesis, de lo expuesto en el documento, las propuestas educativas flexibles para nuestro país debieran, ante todo significar, en términos humanos, el estímulo al desarrollo de la racionalidad comunicativa, que implica la capacidad de unir o articular esfuerzos sin coacciones para generar consensos que superen la inflexibilidad y las posiciones inamovibles que inhiben las posibilidades de diálogo. En nuestro país es necesario, por no decir obligatorio, proponer alternativas que desestructuran los principios que inspiran la guerra y el conflicto, y buscar salidas educativas que, estando inspiradas en normas y valores reconocidos por la sociedad, generen nuevas oportunidades de participación y compromiso social y, sobre todo, respeto por el otro, en todas sus dimensiones: vida, salud, educación, trabajo, en síntesis, bienestar (Medina, 2008).

Lo anterior conlleva a la construcción de un nuevo país, en donde el ciudadano es protagonista y no actor pasivo del desarrollo social y la edificación de la

---

<sup>6</sup> “Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros” hace parte de la colección “Estudios Educativos”, en el volumen titulado *El Prisma de la Formación Docente* en Colombia, en el cual se compilan producciones en la reflexión de la educación y la investigación.

paz. Ello implica ser partícipe activo de las decisiones que se toman en todos los espacios de carácter público. La base para que ello suceda está en la educación tanto escolarizada como no la escolarizada; se trata de cambiar la forma como tradicionalmente se ha entendido la educación, para situar como proceso clave en el empoderamiento social y comunitario, para generar acciones de inclusión y respeto de la diversidad, para crear sentimientos de solidaridad y de apoyo a todas aquellas personas afectadas por el conflicto colombiano.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, I., Posada, A y Segura, R. (1997). El papel de las ONG en la sociedad civil: la construcción de lo público. En: *Controversia* (170), 56-7.
- Cano Quintero, M Granja Escobar, L, (2017). La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos. En M. C. Cano Quintero, *El Prisma de la Formación Docente en Colombia* (págs. 53-67). Cali, Colombia: Editorial USC.
- Escuela Infantil Montessori (Alicante). Proyecto “Soñamos la paz” En <https://eimontessori.com/en/noticiero/49-sonamos-la-paz>
- Giraldo, L (2017). “Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros”. En *El Prisma de la Formación Docente en Colombia*, compilador Cano, M. Colección “Estudios Educativos”. Cali, Colombia: Editorial USC.
- Granja Escobar, L. C. y Cano Quintero, M. (2020). “La pedagogía crítica como elemento de la Intervención Social”. En: Gil Claros, M. F. (Ed. Científica). *Pensando la Intervención Social*. (pp. 39-45). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Granja Escobar, L. C. y Cano Quintero, M. C. (2020). La participación de la Organizaciones No Gubernamentales de desarrollo (ONGD) en las acciones sociales del Estado Municipal. En: Cano Quintero, M. C. y Granja Escobar, L. C. (eds. científicos). *Políticas públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas* (pp. 93- 134). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Infante, A. (2017). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245.
- Medina Agredo, P (2008), Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia, publicado en *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 6, No. 1. Enero-junio de 2008 - ISSN: 1794-192X 79.

- Medina Agredo, P (2016). "Apreciación sobre los lineamientos a las licenciaturas según nuevo marco regulativo en Colombia". En *Memorias del Encuentro Regional en Pedagogía e Investigación* (pp. 24 - 29). Floridablanca, Colombia.
- Medina Agredo, P; Martínez N, Alba D.; et al (2017), *Proyectos Ambientales Escolares en Instituciones Educativas del Sector Oficial en el Municipio de Santiago de Cali*, En M. C. Cano Quintero, *El Prisma de la Formación Docente en Colombia* (pp. 187-228). Cali, Colombia: Editorial USC.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2016). Resumen sobre "El Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera" de paz" En [WWW.MESADECONVERSACIONES.COM.CO](http://WWW.MESADECONVERSACIONES.COM.CO)
- ONU. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*.
- Sahuí, A. (2009). *Gobernanza y sociedad civil retos democráticos*. México D.F, México: Coyoacán.
- UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Libro de Consulta*. París, Francia: UNESCO.
- Schmelkes, S. (2011). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco, y C. Coll, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (págs. 47-56). Madrid, España. Editorial La Ciencia y la Cultura (OEI).
- Velasquez, F. (1998). La veeduría ciudadana en Colombia: en busca de nuevas relaciones entre el Estado y la Sociedad civil. En L. C. Bresser , y N. Cunill, *Lo público no estatal en la reforma del Estado* (págs. 257-271). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Vitón, M. (2006). Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural. *Revista Tendencias Pedagógicas* (11), 55-77.
- Vitón, M. de J. y Granja Escobar, L. C. (2017). *Resignificar la Práctica Educativa y el Proceso de Empoderamiento de la Población Afrodescendiente, con el Desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Antropologías en Transformación: Sentidos, compromisos y utopías*, España: Universidad de Valencia.





## 02

## POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE BILINGÜISMO EN COLOMBIA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

---

PUBLIC POLICIES ON BILINGUALISM IN COLOMBIA AND FOREIGN LANGUAGES TEACHER TRAINING

---

**Giselle Cobo\***

© <https://orcid.org/0000-0003-0744-5435>

**Lizeth Ramos Acosta\*\***

© <https://orcid.org/0000-0002-9035-1992>

**Heriberto González Valencia\*\*\***

© <https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>

### Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo establecer una relación entre las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera. Metodológicamente, se utilizó un enfoque documental a partir de artículos publicados en bases de datos indexadas sobre el eje temático

\* Unidad Central del Valle del Cauca. Cali, Colombia.

✉ [gcoboo@uceva.edu.co](mailto:gcoboo@uceva.edu.co)

\*\* Unidad Central del Valle del Cauca. Cali, Colombia.

✉ [lramos@uceva.edu.co](mailto:lramos@uceva.edu.co)

\*\*\* Escuela Nacional del Deporte. Cali, Colombia.

✉ [hery77@hotmail.com](mailto:hery77@hotmail.com)

### Cita este capítulo

Cobo, G.; Ramos Acosta, L. y González Valencia, H. (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 25-42). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

escogido. El documento presenta en su primer apartado, un recorrido histórico sobre las políticas públicas alrededor del bilingüismo en el país, resaltando de manera particular la situación de las lenguas minoritarias en el territorio colombiano. En segundo lugar, se hace la relación de dichas políticas con la formación de los docentes de lenguas y finalmente se presenta un análisis del tipo de bilingüismo que se ha implementado en el contexto colombiano. Los principales hallazgos de este estudio se relacionan con una perspectiva del bilingüismo reducida al desarrollo de competencias en una lengua dominante (inglés) y el desconocimiento del verdadero bilingüismo como una realidad de distintas regiones del país a través de la presencia de las lenguas indígenas. Finalmente, la formación de los docentes de lenguas se considera un eje fundamental para el logro de las metas planteadas en materia de bilingüismo. Al respecto se evidencia la necesidad de avanzar hacia una propuesta de formación de docentes bajo un modelo que integre la reflexión y la experiencia del sujeto.

**Palabras clave:** bilingüismo, políticas públicas, formación de docentes.

## Abstract

This work aims at establishing a relationship between public policies on bilingualism in Colombia and the teaching development of foreign language teachers. A documentary approach was used in order to find the best articles in indexed databases regarding the topic. The document is organized as follows: in its first section, a historical overview on the public policies on bilingualism in the country, highlighting the situation of minority languages in the Colombian territory. Then, the relationship between these policies with the teacher development of language teachers is made. In addition, an analysis of the type of bilingualism that has been implemented in the Colombian context is presented. The main findings of this study are related to a reduced perspective of bilingualism focused on the development of competences in a dominant language (English), the invisibility of a true bilingualism as a reality in different regions of the country through the presence of indigenous languages. Finally, teacher development of language teachers is considered a fundamental axis for the achievement of the goals set in terms of bilingualism. In this regard, there is evidence that a move towards a proposal for teacher development should be taken under a model that integrates the reflection and experience of the teachers.

**Key words:** bilingualism, public policies, teacher development.

## Introducción

La lingüística aplicada como disciplina científica que se ocupa del estudio de la adquisición de las lenguas, los fenómenos de uso, apropiación y coexistencia de ellas en diversos contextos y la resolución de problemas reales sobre estos, permite la comprensión de situaciones donde dos o más lenguas están presentes. El fenómeno del bilingüismo en Colombia ha estado determinado por las políticas públicas y la formación de los docentes de lenguas. A partir del rastreo histórico sobre dichas políticas y la relación con el concepto de formación, este documento presenta una reflexión crítica sobre la conceptualización del bilingüismo y el tipo de bilingüismo que expone en dichos documentos. Es menester resaltar que, esta temática cobra importancia dada la realidad lingüística que presenta el país y las metas trazadas en materia de bilingüismo.

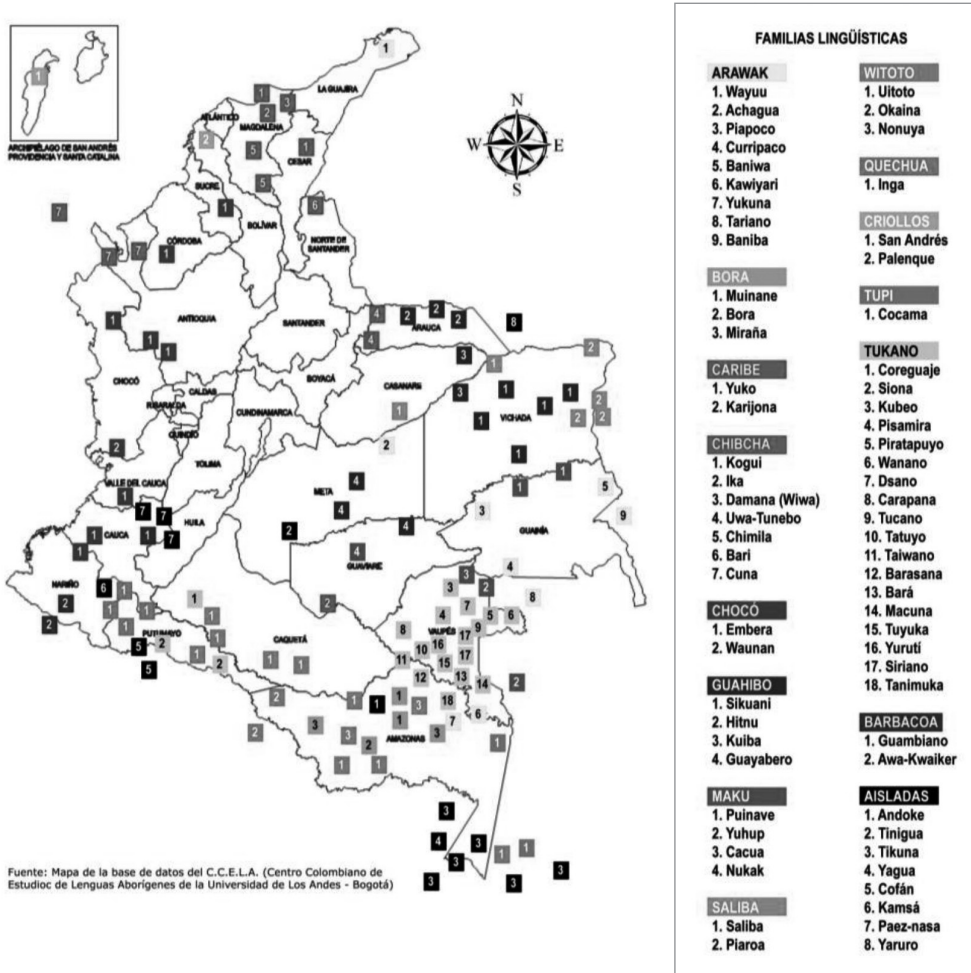
## Recorrido histórico de las políticas públicas del bilingüismo en Colombia

Colombia, como otros países de América Latina, ha incursionado en fenómenos de globalización e internacionalización de la educación fomentando procesos de bilingüismo a través de políticas públicas que buscan favorecer una realidad actual: la coexistencia de dos o más lenguas-cultura en diversos contextos. De esta manera, es posible afirmar que existen diferentes definiciones de bilingüismo, dependiendo de las posturas teóricas que se asuman en cada institución o nación con el fin de alcanzar las metas propuestas en los planes o proyectos sobre este concepto. Dado lo anterior, este trabajo tiene por objetivo, establecer la relación entre las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera, teniendo en cuenta que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se ha privilegiado la enseñanza y el aprendizaje del inglés sobre otras lenguas-cultura, aunque con una escasa claridad sobre su afectación u implementación en las poblaciones indígenas y grupos étnicos minoritarios existentes en el territorio nacional. Para alcanzar este propósito, se realiza un rastreo histórico acerca de las políticas lingüísticas sobre bilingüismo en el país; se presentan datos sobre el proceso de bilingüismo que se ha implementado desde la creación del primer Plan Nacional de Bilingüismo y se analiza el concepto

de formación de docentes de lenguas extranjeras para articularlo con las políticas públicas con un aspecto fundamental para el desarrollo del bilingüismo en el país. En un segundo apartado, se analiza el tipo de bilingüismo propuesto en Colombia a la luz de los planes y proyectos gubernamentales sobre educación bilingüe en el país.

En primer lugar, la investigación realizada por García y García (2012), titulada: *Políticas Lingüísticas en Colombia: Tensiones entre Políticas para Lenguas Mayoritarias y Lenguas Minoritarias*, presenta un recorrido histórico por la políticas lingüísticas que buscan promover el bilingüismo en el país mostrando las diferencias entre la lengua dominante y las lenguas indígenas y un fenómeno de expansión de la lengua extranjera (inglés) a través de las políticas públicas que el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado sobre este proceso en nuestra nación. Colombia es un país con una diversidad lingüística amplia. Según García y García (2012), existen más de 60 lenguas indígenas (ver figura 1), dos lenguas criollas y una lengua dominante: el castellano. Aunque el castellano es la lengua mayoritaria, las lenguas indígenas son usadas como lenguas francas en las zonas geográficas donde los miembros de estas comunidades realizan sus intercambios comunicativos.

Figura 1. Familias Lingüísticas en Colombia.



Fuente: Ministerio de Cultura, 2013. Diversidad lingüística en Colombia: Muchas voces, resistencia cultural y agenda de nación (p.4).

Sin embargo, algunas de ellas se encuentran en peligro de extinción debido al escaso número de hablantes y a las políticas lingüísticas que buscan favorecer el dominio de la lengua mayoritaria frente a las minoritarias. Para desdibujar el verdadero panorama nacional e intentar establecer la latente necesidad de un análisis concienzudo y efectivo de la situación real del estado de las lenguas minoritarias, hay que anotar que en Colombia alrededor del 50% de las lenguas nativas indígenas reconocidas por el Estado son habladas

por un grupo inferior a mil personas convirtiéndose así su condición en peligro de desaparecer. Según el Dossier para la representación de Colombia en el Smithsonian Folklife Festival (Ministerio de Cultura de Colombia, 2003):

Cinco lenguas están casi extintas, pues tienen muy pocos hablantes: Tinigua (un hablante), Nonuya (tres hablantes), Carijona (30 hablantes pasivos) cocama (tres hablantes activos, 50 pasivos) Pisamira (13 hablantes). Aproximadamente otras 19 lenguas están en serio peligro, estas son: Achagua, Hitnú, Andoque, Bora y Miraña, Ocaina, Nukak, Yuhup, Siona, Coreguaaje, Sáliba, Wanano Muinane, Cabiyaí, Jiw, Ette o Chimila, Yagua, Awá y Criollo de San Basilio de Palenque (p. 3).

Siguiendo los mismos autores arriba citados, la Constitución de Colombia de 1886 desconoce la realidad lingüística del país donde se establece una identidad nacional alrededor de una lengua, una religión y un gobierno (Gröll, 2009). Años más tarde, con la Constitución Política de 1991, se reconoce la diversidad lingüística y cultural presente en el país y se introduce por primera vez el derecho a la educación bilingüe; sólo hasta 2010, con la promulgación de la Ley de Lenguas, se cambia la normativa nacional favoreciendo las lenguas de grupos étnicos minoritarios y su cultura.

Esta iniciativa, aunque tardía, es un primer paso para la construcción de un sistema educativo inclusivo; desafortunadamente los gobiernos de turno a lo largo de la historia de Colombia han actuado favoreciendo intereses políticos en pago de favores adquiridos o pavimentando el camino en la consecución de nuevos “amigos del Estado”. Se han desconocido los orígenes lingüísticos del territorio colombiano así como se ha permitido la consolidación de una ignorancia colectiva de sus habitantes frente a la realidad de su plurilingüismo, las comunidades indígenas, grupos étnicos minoritarios sus dialectos y lo más preocupante la vulnerabilización de herencia cultural que se genera por la erosión en la transmisión oral generacional.

Con sorpresa se observa que en Colombia se promulga la protección de las lenguas nativas, al haberse “adoptado una política lingüística cuyos ejes fundamentales son: los derechos de los hablantes y la protección y gestión de las lenguas nativas” (Ministerio de Cultura, 2013, p. 6), como se consagró en la Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas; lamentablemente la situación de las poblaciones indígenas no refleja dicha iniciati-

va. Por ejemplo, en Vaupés un departamento olvidado en el territorio nacional, que la mayoría de los habitantes del resto del país tendrían cierto nivel de dificultad para reconocerlo en el mapa, alrededor del 90% de la población es indígena y se han reconocido ya más de 17 lenguas nativas considerándose ésta como una de las regiones con mayor número de lenguas a nivel mundial. Según un estudio realizado por Rojas & Avendaño (2018), los niños del Vaupés reciben su educación en una lengua diferente a la materna ya que la lengua empleada en la escuela es el español, no pudiéndose clasificar como una educación bilingüe; se observa igualmente la falta de material didáctico para la enseñanza en su lengua nativa y de un plan de estudios que responda a las necesidades de la comunidad educativa de esta región.

Años después de la proclamación de la constitución de 1991, aún sin haberse consolidado una educación bilingüe para las minorías indígenas en Colombia, en el año 1994 mediante la Ley 115, Ley General de Educación, se introduce formalmente la enseñanza de una lengua extranjera desde el ciclo de básica primaria, siendo el inglés el idioma escogido para dicho proceso de instrucción; se establece como necesaria “la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera”(Ley 115, 1994). Una de las principales críticas que presentan García y García (2012) en su texto, se centra en la comprensión del bilingüismo como el alcance de un nivel de competencia de la lengua extranjera desconociendo el aspecto social que se requiere para el verdadero desarrollo de este. Es decir, la segunda lengua (L2) no cuenta con presencia social en nuestro país ni hace parte de la cotidianidad de la sociedad colombiana. Contrasta así, con lo señalado en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB que establece a la lengua, la comunicación y la cultura como sus pilares fundamentales). Más adelante en el año 2006 se adoptan y socializan los estándares en la lengua extranjera (inglés) y se alinean las pruebas de estado: Prueba Icfes y la Prueba ECAES del momento, hoy conocida como Saber Pro.

Figura 2. Programa Colombia Bilingüe.

## El Programa Colombia Bilingüe



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2016.

Para el año 2010 y hasta el 2014 se implementó, desde el Ministerio de Educación, el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras -PFDCLE- y su foco central se radicó en cuatro ejes que comprendieron primero, la formación y acompañamiento a docentes, los aspectos pedagógicos, la evaluación y seguimiento; y finalmente gestión para el fortalecimiento institucional. Se introduce y formaliza material pedagógico para varios niveles educativos, que incluyeron My ABC English Kit, English, Please! y el programa English for Colombia; ninguno de ellos fue diseñado o traducido a lenguas nativas minoritarias en el país. Desafortunadamente, las metas establecidas y las expectativas para el alcance de estas competencias fueron demasiado elevadas, donde no se refleja la realidad, ni el contexto nacional. Frente al tema, González, Ramírez y Salazar (2018) argumentaron que es determinante reflexionar acerca de la incidencia de este tipo de políticas, especialmente en el marco de la formación docente.

Consecuentemente, al realizar la primera evaluación de impacto de las estrategias, se evidenció que los resultados obtenidos frente a la implementación del plan del Ministerio de Educación Nacional durante los años 2010 al 2014 que se pensaba favorecería el mejoramiento de los niveles de inglés, por el contrario careció de la escala y sostenibilidad requeridas para tener un impacto real y a largo plazo. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).



Para el año 2014, el Ministerio de Educación dirige su atención a la identificación del panorama docente en lengua extranjera a nivel nacional, que fue realizada mediante el programa Teach Challenge; consistió en un estudio diseñado para caracterizar a los docentes de inglés del país desde una perspectiva cuantitativa, insumo necesario para el diseño de una nueva estrategia enfocada en la formación de profesores del idioma inglés en el país. Este estudio arroja que alrededor del 20% de los docentes encuestados manifiesta desconocer el modelo pedagógico aplicado, demostrando así la necesidad de sugerir un currículo para el área y un insumo base para el lanzamiento del Programa Nacional de Inglés - Colombia Bilingüe 2014-2018. Con la mirada fija ahora en el docente como eje fundamental en el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, el nuevo PNB 2014- 2018 busca “Docentes con niveles de inglés adecuado, y mejores prácticas del aula, planes de estudio pertinentes, modelo pedagógico, inglés fuera del aula, infraestructura tecnológica, cultura de desempeño e integración y sinergia de iniciativas institucionales” (Ministerio de Educación Nacional, 2016) además de la implementación del modelo pedagógico llamado English, Please!. Giraldo (2017) menciona que la formación docente es uno de los temas centrales para el cambio educativo y las transformaciones profundas de la sociedad donde se hace necesario un replanteamiento de las funciones que se requieren de los profesores para lograr los fines de la educación.

En respuesta a los resultados desalentadores obtenidos, Sánchez-Jabba (2013) explica que se rediseña el Programa Nacional de Inglés 2015-2025, con unas metas no menos ambiciosas, estableciendo ahora que, para el 2025, el 50% de los estudiantes alcanzarán el nivel B1 y que con las horas establecidas en el mismo plan, un estudiante del sector oficial puede llegar de un nivel A0 a B1 al terminar sus estudios de educación media; esto, con una intensidad horaria de tres horas de clase por semana, al mismo tiempo que se hace una vaga comparación de modelos que, según el Ministerio de Educación Nacional, cuentan con características similares y que se entiende fueron efectivos en países como Alemania, Noruega y Chile. Es una prioridad en la educación colombiana lograr un nivel óptimo en el inglés para un buen desempeño en sus diferentes áreas de ocupación (González, 2015). Por otro lado, González Valencia, Cano Moya, Salamanca Alarcón & Caicedo Bahamonde (2020) argumentaron que al fortalecer el inglés como lengua extranjera la sociedad desarrollara una dinámica global de tipo social, académico, cultural, político y económico.

Retomando el desbalance que se genera frente a la inclinación de esfuerzos por el aprendizaje de una lengua extranjera, se examina la situación de las len-

guas minoritarias con respecto al inglés; esta última se posiciona con mayor estatus y reputación gracias al prestigio que se le asigna como lengua internacional o lengua franca que conduce al desarrollo de un bilingüismo de élite de carácter excluyente, pues sólo las clases sociales de mayor poder adquisitivo acceden a una educación bilingüe internacional, mientras que, para los demás miembros de la sociedad, la apuesta gubernamental es una educación bilingüe llamada etnoeducación que cuenta con limitantes de tiempo y personal capacitado en lenguas minoritarias en las áreas geográficas en las que se requiere su presencia, sin el diseño y la publicación de textos ni material de enseñanza adecuados, e incluso con limitantes de tipo presupuestal.

Adicionalmente, existe una estrecha relación entre las políticas públicas sobre bilingüismo y la formación de los docentes de lengua extranjera. Al respecto, Fandiño-Parra (2017), en su artículo titulado: Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas, expone los procesos de formación docente a partir de planteamientos teóricos que configuran dicho concepto. Es así como, un docente de lenguas no solo debe saber integrar el conocimiento disciplinar en su planeación y ejecución en su quehacer pedagógico a fin de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes (Martínez, 2006). Esto implica que, el docente de lenguas recurra a la reflexión de su práctica y a ser agente activo y crítico del proceso de enseñanza para ser capaz de transformar la realidad de su contexto (Martínez, 2011). Frente a la formación de los docentes, Fandiño-Parra (2017), plantea que esta ha sido orientada desde cinco perspectivas: clásica, flexible, práctica, expandida y compleja. La primera articula el saber con la experiencia, la segunda se enfoca en la práctica y el contexto, la tercera se fundamenta en el conocimiento pragmático y reflexivo de su quehacer docente, la perspectiva expandida conjuga la teoría y la práctica y la perspectiva compleja se propone el desarrollo de competencias que permitan resolver problemas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Dichas perspectivas se ponen de manifiesto a través de modelos o enfoques para la formación de los docentes: el modelo disciplinar, el modelo tecnológico, el modelo fenomenológico y el modelo práctico-crítico. En cuanto a las políticas públicas sobre la formación de los docentes es posible afirmar que, siguiendo a Bautista (2009), la preocupación por esta problemática se ha enfocado principalmente en la evaluación del desempeño de los maestros. Prueba de ello es el Nuevo Estatuto Docente, aprobado mediante el Decreto 1278 de 2002, en el cual incluso profesionales de otras disciplinas pueden acceder y mantenerse en cargos de docencia si cuentan con buenos resultados en su evaluación de desempeño. Esta realidad, ubica la formación de los docentes como un campo poco fértil, dadas las condiciones en las cuales los

licenciados son desplazados por profesionales de otras disciplinas. Más aún, hasta hace unas décadas, solo se requería tener conocimientos en la lengua extranjera para enseñarla.

Retomando los planteamientos de Fandiño-Parra (2017), la formación de los docentes de lenguas debe estar encaminada al empoderamiento de su labor y la creación de nuevas propuestas pedagógicas que den respuesta a las necesidades actuales de los estudiantes y a las realidades contextuales. Esta propuesta se relaciona directamente con lo expuesto por Ramos (2019) en su artículo titulado: Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera (LE) en Colombia. A través de una investigación histórica de carácter interpretativo, la autora analizó el concepto de formación de los profesores de LE en el país encontrando que, dicho concepto, se asocia a una visión instrumentalista del proceso, al considerar que la formación se restringe al entrenamiento, la capacitación y el perfeccionamiento de habilidades para el desempeño de la labor docente, gracias a la influencia de agencias u organizaciones internacionales que han tenido estrecha relación con los entes gubernamentales encargados de diseñar e implementar las políticas públicas sobre bilingüismo en nuestro país. Es posible afirmar que, desde la década de los años ochenta, la formación de los docentes de lenguas en Colombia se centró en la realización de cursos de corta duración o talleres de entrenamiento orientados por expertos para el desarrollo de aspectos metodológicos para la enseñanza efectiva de la lengua. Esta visión limitada de la formación devela limitantes de la enseñanza de lenguas, al concebirla como una actividad atomizada y tecnicista que no permite la reflexión del sujeto que enseña (Ramos, 2019). Años más tarde, con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la formación de los docentes se define en términos de capacitación y profesionalización como formas de cualificación a nivel de formación inicial y permanente. Sólo mediante la creación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), se establece una política pública sobre la formación de los docentes, entendida esta como un proceso continuo, permanente e integral que se aleja del entrenamiento, la capacitación o la actualización de conocimientos sobre la enseñanza (Ramos, 2019). En la misma línea, González, Villota y Ramos (2018) consideran que la formación de los docentes debe materializarse a través de un conjunto de experiencias de tipo académico, profesional y de vida que transformen a los sujetos involucrados en el acto educativo. Lo anterior permite afirmar que, la formación de los docentes de lenguas extranjeras en el país ha estado marcada por concepciones reduccionistas cuyo objetivo se centra en la mera técnica y mecánica del enseñar.

## **Análisis del tipo de bilingüismo que se propone en Colombia**

Desde 2004, el Ministerio de Educación Nacional ha considerado el bilingüismo como una apuesta estratégica para alcanzar la competitividad, considerando este fenómeno desde diversas perspectivas: la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los colegios del sector público, la adquisición de una segunda lengua (inglés) en colegios bilingües y la enseñanza del español como segunda lengua a comunidades minoritarias a través de la etnoeducación. A pesar de ello, no existe claridad frente al tipo de bilingüismo que se quiere adoptar en Colombia.

En este apartado, se presentarán algunos estudios que muestran los desaciertos y dificultades encontrados en el proceso de implementación de propuestas curriculares bilingües en diversos contextos.

Como primer ejemplo, la investigación realizada por Correa y González (2016) titulada *English in Public Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies*, presenta una revisión crítica de los programas nacionales de bilingüismo que ha diseñado el Ministerio de Educación Nacional desde 2004, tratados al inicio de este artículo, y establece algunas recomendaciones para la formulación e implementación de políticas lingüísticas educativas en el país. Metodológicamente, el estudio analizó el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, el Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025 y Colombia Bilingüe 2014-2018. Como resultado del análisis del primer Programa Nacional de Bilingüismo, las autoras resaltan la inclusión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), la Guía 22 y los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, y el establecimiento de pruebas estandarizadas: Pruebas Saber. Adicionalmente, la política pública estableció la enseñanza del inglés en los ciclos de básica-primaria, básica-secundaria y media, por recomendación del Consejo Británico (es importante resaltar que, este organismo internacional ha sido un aliado estratégico del Ministerio de Educación Nacional en materia de bilingüismo). En cuanto al Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, se propuso realizar un diagnóstico y mejoramiento del nivel de competencia comunicativa de los profesores para que logren avanzar al nivel B2 y los estudiantes de los grados 9° a 11° un nivel de B1 de acuer-

do con el MCERL. Esta política pública generó un aumento en el número de horas dedicadas a la enseñanza del inglés en las instituciones públicas pasando de una (1) a tres (3) horas semanales en el ciclo de básica primaria, extendiendo la jornada de estudio de seis (6) a ocho (8) horas diarias. Otro aspecto fundamental de este programa fue la implementación de los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Al respecto, se incorporaron nuevas demandas como la certificación internacional de suficiencia de lengua de los licenciados y una problemática sin resolver sobre la enseñanza del inglés en la básica-primaria a cargo de docentes que no cuentan ni con la suficiencia en el idioma ni la formación en didáctica de las lenguas para su enseñanza. Por su parte, el programa Colombia Bilingüe 2014-2018, mostró la ineficiencia de los programas anteriores y propuso alcanzar mejores resultados con la meta de aumentar el número de estudiantes que alcanzan B1 al finalizar sus estudios de secundaria (para el 2018 se esperaba alcanzar un 8% de estudiantes a nivel nacional que lograra dicho nivel). Una estrategia que se implementó para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a nivel nacional fue la creación del programa de instructores nativos a través de la compañía Heart for Change. Este programa se enfocó en complementar la enseñanza de la lengua con clubes de conversación para estudiantes y docentes de secundaria, dejando por fuera a los estudiantes y profesores de la básica primaria. Finalmente, la política pública denominada Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025, que aún se encuentra vigente, presenta grandes desafíos en términos de los niveles que se espera alcanzar en los próximos años: el 50% de los estudiantes que finalicen grado 11 deben demostrar un nivel B1 en inglés y el 85% de los profesores del sector oficial que enseñan esta lengua deben certificar un nivel B2.

Las críticas y conclusiones que se presentan en esta investigación frente a las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia, se centran principalmente en el concepto y existencia del bilingüismo en el país frente al desconocimiento de la presencia del bilingüismo no desde la dicotomía español/inglés, sino frente a las lenguas minoritarias y mayoritarias que tienen presencia en el contexto colombiano; la falta de docentes con suficiente formación para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; la desarticulación y la discontinuidad de los procesos de desarrollo profesional de los docentes y aspectos relacionados con la cobertura del servicio educativo, el tiempo de instrucción dedicado a la lengua y la escasez de materiales y recursos físicos y tecnológicos. Es evidente que los diferentes factores que se plantean en esta investigación son determinantes para el establecimiento de políticas públicas de bilingüismo que favorezcan y pro-

muevan de manera decidida este proceso. El Ministerio de Educación Nacional se ha centrado en el diseño de políticas públicas que en principio buscan alcanzar un tipo de bilingüismo productivo pero que no se fundamenta en una comprensión de la realidad de la sociedad colombiana y por lo tanto no genera el impacto o resultado esperado.

De la misma manera, Alarcón (2007) expone la situación ya planteada sobre las lenguas indígenas en Colombia, las políticas públicas y la educación bilingüe de dichas comunidades. El autor explica que, desde la época de la conquista y la colonia, las lenguas indígenas han estado en situación de riesgo dadas las decisiones oficiales que prohibían su uso hacia el siglo XVIII. Dos siglos más tarde, se niega la existencia de estas lenguas y se inicia el proceso de extinción de las mismas, hecho que se agudizó con la evangelización de las comunidades indígenas, iniciada desde la llegada de los españoles, y su posterior expansión a través de la educación católica instaurada en el país. A pesar de esta situación, el autor muestra cómo algunas comunidades indígenas han preservado no solo su lengua, sino también su cultura, sus rituales, sus tradiciones y todo aquello que los identifica como habitantes de nuestro país.

## Conclusiones

Al examinar las políticas públicas sobre bilingüismo en Colombia y la formación de los docentes de lengua extranjera, es posible concluir que desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, se reconoce el carácter multilingüe y multicultural del país. Sin embargo, los programas y planes de bilingüismo que se han diseñado para promover este proceso, han estado enmarcados en concepciones erradas sobre qué es ser bilingüe y cuál es el tipo de bilingüismo que se quiere adoptar. Se ha planteado que, hay un total desconocimiento del bilingüismo entre las lenguas minoritarias y la lengua dominante (castellano) y un modelo de educación bilingüe desigual para la población colombiana. Es decir, se privilegia la educación bilingüe internacional y nacional para los estratos socioeconómicos alto y medio, un modelo de intensificación de inglés en instituciones de educación de rango medio y bajo y la etnoeducación para las minorías. Así, se estratifica el bilingüismo a partir de los recursos económicos con los que se cuenta para acceder a ello.

En cuanto a las políticas públicas sobre bilingüismo, se ha evidenciado un sinnúmero de desaciertos frente a la conceptualización del proceso. Ante todo, la implementación de un modelo educativo bilingüe de carácter precoz

para el sector oficial en el ciclo de básica primaria, bajo la responsabilidad de docentes cuya formación en lenguas extranjeras es escasa o nula. Lo anterior, impide el aprovechamiento de las capacidades de los estudiantes en sus primeros años de vida y la plasticidad de su cerebro para la adquisición de una segunda lengua. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional se ha visto obligado a replantear las metas y estrategias propuestas desde 2004 debido a los pobres resultados alcanzados en dichos proyectos.

Por otra parte, la formación de los docentes de lenguas extranjeras también se considera un aspecto de alta importancia para el logro de los objetivos propuestos en materia de bilingüismo en Colombia. La formación debe ser comprendida más allá del desarrollo de habilidades para la enseñanza; ella debe ser fundamentada en la experiencia del sujeto, el conocimiento de su disciplina y la reflexión sobre su quehacer pedagógico. Un programa de formación de docentes de lenguas extranjeras debe trascender los límites de la capacitación y del entrenamiento.

Finalmente, una política pública sobre bilingüismo en el país debe sobrepasar la visión del dominio de una lengua con fines mercantilistas y centrados únicamente en una lengua dominante o lengua internacional. La meta del bilingüismo en Colombia debe consistir en la coexistencia de las lenguas existentes en el territorio colombiano (lengua dominante, lenguas minoritarias, lenguas extranjeras). Además, de la apertura a otras lenguas extranjeras que verdaderamente permitan a los colombianos llegar a ser ciudadanos globales.

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. GIST. 24-38. Banco de la República. (2013). Documentos de trabajo sobre economía regional: Bilingüismo en Colombia. Disponible en: [https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzeas/pdf/dtser\\_191.pdf](https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzeas/pdf/dtser_191.pdf)
- Bautista, M. (2009), "La profesionalización docente en Colombia", en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 32, núm. 2, pp. 111-131. <http://www.bdigital.unal.edu.co/17125/1/12705-33405-1-PB.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Disponible en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

- Correa, D., González, A. (2016). English in Public Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 83. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(22), 122-143. Recuperado en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000200122&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200122&lng=es&tlng=es)
- García León, J. y García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: Tensiones entre política para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, Tomo XLVII, 2: 47-70.
- Giraldo García, L. K. (2017). Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros. En: Cano Quintero, M. C (ed. Científicas). El prisma de la formación docente en Colombia (pp. 155-168). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de cali. Recuperado en: <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/919>
- González, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*. 17(1), 53-66. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/651/693>
- González, H., Ramírez, A., and Salazar, P. (2018). *Las TIC en el mejoramiento de las competencias en lengua extranjera de los profesores de inglés*. Cali: Editorial USC. ISBN: 978-958-5522-54-1 e-ISBN 978-958-5522-55-8 Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/383/1/Libro>
- González, H, Villota, J y Ramos, L. The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. *English Language Teaching*; Vol. 11, No. 4; 2018, pp. 101-106. DOI:10.5539/elt.v11n4p101
- González Valencia, H.; Cano Moya, J. L.; Salamanca Alarcón, M. & Caicedo Bahamonde, V. (2020). "Read it to me" Una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. Científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 27-46). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. Recuperado en: <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/view/93/122/1811-1>



- Gröll, I. (2009). Las lenguas amerindias y criollas en Colombia. Desarrollos políticos lingüísticos en el marco de la Constitución Política de 1991. En Daniel Aguirre (comp.). *Las lenguas autóctonas en Colombia. Consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*, pp. 13-116. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 61, 1-2, 103-124.
- Martínez, M. G. (2006). Las competencias profesionales del docente de lengua. en A. Marín, A. Peña y A. Pérez (eds.), *Memorias del II Foro Nacional de Estudios de Lenguas*. México: Universidad de Quintana Roo, 174-188.
- Ministerio de Cultura. (2013). Diversidad lingüística en Colombia: Muchas voces, resistencia cultural y agenda de nación. Disponible en: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Dossier%20Representaci%C3%B3n%20Colombia%20Smithsonian%20Folklife%20Festival.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. Disponible en: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310251\\_archivo\\_pdf\\_anexos.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310251_archivo_pdf_anexos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well 2015-2025. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia Bilingüe 2014-2018. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235141.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235141.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)

Ramos Acosta L. Reflexiones sobre la formación de docentes de lengua extranjera en Colombia. *bol.redipe* [Internet]. 1 de julio de 2019 [citado 8 de noviembre de 2020]; 8(7):61-72. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/777>

Rojas, R.N. & Avendaño, M. (2018). Multilingüismo y exogamia en la etnia tucana del Vaupés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 37-5.

## 03

# EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL: UNA MIRADA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA ECONOMÍA DEL COMPORTAMIENTO

---

INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION:  
A LOOK FOR TEACHER TRAINING FROM  
THE BEHAVIORAL ECONOMY

---

**Marcela Duarte-Herrera\***

© <http://orcid.org/0000-0001-5800-2381>

### Resumen

En el presente artículo, se presenta el problema del diseño e implementación de políticas educativas de inclusión, en Latinoamérica y Colombia, como propulsor de prácticas y culturas coherentes con el enfoque de *educación inclusiva e intercultural* como parte de la práctica docente y del ejercicio de formación del mismo. Para tal fin, se retoman los aportes de la *economía comportamental*, considerado como un elemento teórico que aporta a la construcción de intervenciones y programas de modificación de la conducta de corte persuasivo, que podrían implementarse en los sistemas educativos con una alta correlación costo-beneficio, y que redundarán en docentes con mayor ejercicio real del enfoque inclusivo. La autora, propone medidas de fácil implementación por parte de los docentes y estudiantes de Pedagogía en su fase de práctica, que apunten a promover el acceso, permanencia y

\* Universidad del Valle. Cali, Colombia.

✉ [marcela.duarte@correounivalle.edu.co](mailto:marcela.duarte@correounivalle.edu.co)

### Cita este capítulo

Duarte-Herrera, M. (2020). Educación inclusiva e intercultural: una mirada para la formación del profesorado desde la economía del comportamiento. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 43-57). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

graduación del estudiantado con alguna condición de vulnerabilidad, que se centren en la toma de consciencia y el comportamiento pro-social. Se concluye que esta rama de la economía, y las estrategias que provee, generan oportunidades para la intervención e investigación multi y transdisciplinar.

**Palabras Clave:** formación del profesorado, educación inclusiva, educación intercultural, diversidad, economía del comportamiento.

## Abstract

In this article, the problem of the design and implementation of inclusive educational policies in Latin America and Colombia is presented, as a promoter of practices and cultures consistent with the Inclusive and Intercultural Education approach as part of the teaching practice and the training exercise of the same. To this end, the contributions of the Behavioral Economy are retaken, considered as a theoretical element that contributes to the construction of persuasive interventions and behavior modification programs, which could be implemented in educational systems with a high cost-benefit correlation, and that will result in teachers with real exercise of the inclusive approach. The author proposes measures that are easy to implement by teachers and pedagogy students in their practice phase, which aim to promote the access, permanence and graduation of students with some condition of vulnerability, which focus on raising awareness and pro-social behavior. It is concluded that this branch of Economics, and the strategies it provides, generate opportunities for multi and transdisciplinary intervention and research.

**Key words:** teacher training, inclusive education, intercultural education, diversity, behavioral economy.

## Introducción

Acoger e implementar modelos de educación inclusiva e intercultural en América Latina y Colombia, resulta un reto de enorme envergadura para gran parte de los gobiernos y sistemas educativos (Ainscow y Miles, 2008). Políticas, prácticas y cultura, son los elementos de medición para sociedades e instituciones educativas, siendo elementos de gran interés, en tanto resultan un primer impulso para acciones y transformaciones estructurales

en la sociedad (Qvortrup, y Qvortrup, 2018). Por tanto, las normativas o la inclusión de esta temática en los planes de formación curricular de los docentes, en sí mismas no son suficientes para generar cambios, y se considera la apropiación de dichas políticas como el elemento que da vida y sentido a las acciones que permiten la inclusión de personas con distintas historias, con diversas esferas de posibilidad física, cognitiva y emocional.

Goodwin y Kornik (2013), destacan la importancia de formar docentes competentes en la implementación de políticas y reformas de Estado, poniendo estas directrices en diálogo permanente con su saber pedagógico. En la sociedad actual, con múltiples canales de acceso o comprensión de la realidad social, se hace necesario que docentes y estudiantes en formación, hagan uso de otros campos del conocimiento como elementos de ejercicio profesional. El docente ha de ser un investigador competente, con un espíritu crítico y reflexivo, que apunte a la innovación y transformación constante de sus prácticas en sus intervenciones dentro del aula, así como en las relaciones que establece con la comunidad educativa a la que pertenece (Giraldo, 2017; Cano et al., 2018; Bonilla, 2020; Cano y Granja, 2020).

En esta medida surge el cuestionamiento, ¿Cómo podría brindarse estrategias de formación al profesorado para la implementación de políticas públicas en educación e inclusión? En el presente capítulo, se presenta el enfoque dado por la economía comportamental a este problema, buscando brindar herramientas para el diseño e implementación de políticas que aluden a la persuasión de la población sobre la necesidad de este enfoque educativo, lo cual se ejemplificará con algunas propuestas de acciones de formación y apropiación del enfoque inclusivo por parte de los docentes y de entidades estatales o comunitarias, como respuesta concreta a la máxima “educación para todos”, reconociendo la diversidad como elemento enriquecedor (Arias-Vinasco, 2018; Duarte-Herrera, 2019).

Este eje de problematización, requiere inicialmente de un acervo de nociones que den claridad a la lectura de estas propuestas de modificación comportamental blandas aportadas por la economía. A continuación, se plantean algunos elementos de definición, que permitirán establecer posibilidades y limitaciones de este enfoque:

La *educación inclusiva e intercultural*, se refiere a los procesos que permiten o facilitan que los estudiantes con diferentes capacidades e identidades étnicas, tengan acceso a educación con calidad, pertinente, y en condiciones

de equidad y justicia social (Köster, 2019). En los sistemas educativos, esto es medible a través de los índices de inclusión según la propuesta hecha por Booth y Ainscow (2000), lo cual puede contrastarse con la cantidad de población matriculada (*acceso y permanencia*), perteneciente a grupos sociales asociados con condiciones de vulnerabilidad u opresión, como discapacidad, comunidades étnicas, víctimas de violencia interna, entre otros, así como el porcentaje de graduados en cada nivel educativo que otorgue titulación en relación con el número inicial de matriculados por cada cohorte (*graduación*).

La *formación docente o formación del profesorado*, se reconoce como la apropiación de competencias profesionales asociadas a la labor pedagógica, que incluye las apuestas curriculares de educación a través de instituciones determinadas en la Educación Superior, a niveles técnico, tecnológico, profesional (pre y posgradual). Dentro de este proceso, se destacan el desarrollo de competencias científicas-investigativas, el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad social y creatividad, donde la práctica profesional resulta esencial para el desarrollo y puesta en juego de la mismas, por medio de la asesoría de un docente certificado en el área de formación (Pavié, 2011; Cano et al., 2018; Bonilla, 2020).

Por *políticas públicas educativas*, se parte del supuesto que son todas aquellas “decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la responsabilidad y los recursos públicos y privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes” (Aguilar, 1993, p. 36), incidiendo directamente en instituciones y los sujetos que las conforman, y cuyo objeto directo o indirecto, refiera a “lo educativo” y al planteamiento de normativas que responden a intenciones previamente delimitadas (Medina, 2020; Montañés, 2020).

Con *apropiación de políticas públicas de educación inclusiva en el contexto latinoamericano*, se describe el proceso de difusión y circulación de los discursos y formas materiales (Foucault, 1991), así como la invención, creación y producción que los sujetos recrean a partir de la denominación de “lo inclusivo” en el ámbito de las políticas públicas (Ríos, 2012).

La *economía comportamental*, es una rama de las ciencias económicas que retoma saberes de la psicología, antropología, sociología y neurociencias, que reconociendo la “racionalidad imperfecta” de los seres humanos en los procesos de toma de decisiones y ejecución de acciones individuales y sociales, busca apoyar el diseño de programas o estrategias que permitan brindar condiciones de bienestar social, a partir de la investigación basada en evidencias o por

prueba de hipótesis. Para tal finalidad, se considera importante considerar como ejes de revisión o análisis la relevancia de la reciprocidad y las normas sociales, la conducta humana, las heurísticas, sesgos, prejuicios, racionalidad limitada, y los estímulos y consecuencias de estos elementos para las políticas públicas (Antón, 2011; Kosciuczyk, 2012; Muñoz-Munguía et al., 2018).

Algunas de estas consideraciones teóricas se asocian considerablemente con el espíritu y sentido de las propuestas que plantea esta vertiente de la economía, con lo cual se considera relevante señalar la definición a emplear en este documento de: 1. *Nudge* o empujón del comportamiento, el cual comprende cualquier modificación en el proceso de toma de decisiones que altera el comportamiento de forma predecible, sin requerir prohibir una acción determinada, siendo medidas regulatorias suaves (Ly et al., 2016); 2. *Heurística*, se refiere a los “atajos mentales” que permiten tomar decisiones, siendo rutas sencillas, creativas y eficientes para la toma de estas sin que necesariamente el proceso sea consciente (Kahneman, 2011) y 3. *Sesgos o prejuicios cognitivos*, que son los efectos psicológicos de distorsión, mala interpretación o juicio ilógico de la información, que producen interferencia en la toma de decisiones (Kahneman y Tversky, 1972).

## **Latinoamérica y Colombia: contextos de revisión**

La investigación sobre políticas y ejecución de las mismas en los contextos educativos, es de especial interés para los investigadores latinoamericanos. En líneas generales, se encuentra que existen dificultades en la traducción de las normativas en las dinámicas cotidianas de las instituciones educativas, especialmente en la relación estudiante-docente, cuestión por la cual ha sido un problema de investigación recurrente en las ciencias de la educación.

Payá (2020) en “Políticas de educación inclusiva en América Latina”, presenta un análisis de las políticas de inclusión en este contexto, encontrando que la política educativa recoge conceptos como calidad, equidad, acceso, diversidad, y participación, existiendo elementos de consenso para definir qué es la inclusión, pero contando con pocas luces para traducirla en acciones medibles. Por su parte, Feldfeber y Andrade (2016), evidencian en su investigación centrada en las políticas actuales, que las políticas públicas se encuentran permeadas por enfoques como la afirmación de derechos de ciudadanía, la reconstrucción de la esfera pública y de la democracia a partir de una activa presencia estatal, tendiente a canalizar las demandas sociales

asociadas a procesos estructurales que repercuten en exclusión y atención limitada del Estado al diseño e implementación de estrategias y programas para la restitución de derechos y humanización de las prácticas.

Esto, en términos de un enfoque de derechos, se considera un enorme avance para las naciones, que aún no se traduce en elementos materiales o simbólicos de las dinámicas sociales, como muestran estudios sobre actitudes de los docentes sobre los procesos de inclusión (Angenscheidt y Navarrete, 2017), o relaciones específicas de enlace entre la normatividad y los modelos teóricos sobre discapacidad (Arce, 2015).

En Colombia, como contexto local de revisión, el panorama no es diferente. Vásquez-Orejuela (2015), encuentra que las normativas presentan un cambio de paradigma, de integración a inclusión, que aún se ve limitado en cuanto a su finalidad o propósito mediado por leyes, metas ministeriales, prácticas administrativas y partidas presupuestarias asignadas a los procesos de educación inclusiva. Correa et al. (2014), analizan esta cuestión en un programa de formación orientado a docentes colombianos, evidenciando la necesidad de fortalecer el desarrollo e implementación de estrategias para el abordaje de la atención a la diversidad, especialmente en la relación enseñanza-aprendizaje (prácticas pedagógicas).

## **Propuestas desde la Economía Comportamental**

Pese a la investigación hecha para la comprensión del problema, no existen aún acciones efectivas que permitan habilitar a un sistema educativo como promotor puntual de la apropiación de políticas inclusivas. Jardines infantiles, centros de cuidado o atención Infantil, escuelas, centros de formación técnica o tecnológica, así como las universidades, se plantean la tarea de formular lineamientos para la atención a población vulnerable acordes con las políticas nacionales e internacionales de inclusión, así como de sensibilizar a sus comunidades educativas para traducir estas intenciones en acciones que permitan el ingreso, permanencia y graduación, en condiciones donde se logre facilitar la formación, participación y aprendizaje efectivos.

La economía del comportamiento, plantea la posibilidad de modificar la conducta en pro de decisiones que aporten al beneficio social, en este caso, reconociendo, valorando e interiorizando los planteamientos de las políticas públicas inclusivas en el ámbito educativo. Sunstein (2019) y Sunstein y



Thaler (2019), señalan que el reto de esta rama del conocimiento radica en brindar cada vez con más precisión predicciones sobre el comportamiento y sus consecuencias, comprender la diferencia entre manipulación y paternalismo libertario, así como incidir, a partir de los resultados de investigación científica, en la resolución de los problemas más relevantes de las políticas públicas, como en este caso resulta ser el fenómeno educativo y la apropiación del enfoque de inclusión e interculturalidad.

Teniendo en cuenta estos preceptos, se presentarán a continuación alternativas de resolución en las esferas de acceso, permanencia y graduación del estudiantado, que pueden ser fácilmente implementadas por docentes o estudiantes de pedagogía en su fase de práctica profesional, así como por organismos estatales o privados de cualquiera de las naciones latinoamericanas. En ese sentido, se considera en el diseño de las propuestas la relación costo-beneficio, en tanto se requieren pocos recursos económicos o materiales, y se resaltan especialmente las acciones positivas que las personas pueden hacer bajo el enfoque inclusivo. Se retomará para ello, la ruta metodológica planteada por Ly et al. (2016), a saber: 1. Mapeo del contexto; 2. Selección del *nudge* o empujón del comportamiento deseado; 3. Identificación de las palancas o precursores necesarios para que el *nudge* sea efectivo; y 4. Establecer un medio para la prueba de eficacia de la medida, a través de un experimento de laboratorio, de campo o natural (Muñoz-Munguía et al., 2018).

## **Matrícula y acceso a la educación**

En términos de acceso a las distintas ofertas educativas, se considera el seguimiento de las acciones del personal de la institución, para facilitar el proceso de acceso y matrícula, así como disminuir las barreras que no hacen posible el acceso a la planta arquitectónica, o a las dinámicas mismas del espacio educativo. Reorientar, informar y comprometer al personal para dar ese “empujón extra” al proceso, resulta un medio de interés para promover conductas de compromiso pro-social. Para cumplir con esta meta, se presenta a continuación una visión general del programa de intervención posible en cada entorno según sus particularidades:

1. Mapeo del contexto: estudios exploratorios, donde las herramientas etnográficas permitan hacer un diagnóstico de las barreras y facilitadores para el acceso y matrícula de personas en condición de vulnerabilidad.

2. Selección del nudge: al inicio del periodo académico, realizar pre-compromisos con personal docente y administrativo, donde se establezcan roles y acciones para disminuir las barreras físicas y actitudinales para acceder al servicio educativo.
3. Identificación de las palancas o precursores: se reconoce que el sesgo del status quo, puede influir en la percepción de docentes y administrativos de las instituciones educativas, para no considerar la posibilidad de aprender de estudiantes con ciertas condiciones de aprendizaje, discapacidad u origen étnico.
4. Establecer un medio para la prueba de eficacia: contrastar los resultados del mapeo de contexto, con el registro de matrícula identificando el número de estudiantes que tienen alguna condición de vulneración, con el número total de estudiantes matriculados en cada año o periodo académico. De igual manera, se puede medir con un cuestionario de seguimiento conductual, el número de acciones planteadas en el precompromiso, ejecutadas cada año por el personal.

## Permanencia y Prácticas Pedagógicas

La permanencia de la población en las instituciones educativas, depende de la ejecución de prácticas pedagógicas coherentes con las políticas públicas de inclusión, por lo cual el énfasis en las medidas que alienten a la permanencia en el sistema educativo, deben impulsar comportamientos conscientes o inconscientes de los docentes en su quehacer pedagógico, que faciliten el proceso de paso de un grado, nivel o espacio de formación para estudiantes con alguna condición diferencial o de vulnerabilidad. Tales consideraciones pueden orientar las intervenciones de cambio conductual, a través de: sistematización de prácticas, que permitan avanzar más rápido en el escalafón docente o dar un certificado de calidad educativa a la institución o al maestro(a); facilitar o asignar mayor porcentaje de cupos para becas de formación posgradual a profesores o estudiantes de pedagogía en práctica profesional que presenten proyectos de investigación sobre educación inclusiva; establecer un espacio semanal en radio o televisión, donde se exalten las experiencias exitosas de instituciones o docentes-estudiantes en particular. En este sentido, se consideran estas medidas como un programa para promover el comportamiento, que retoma elementos de la norma o prueba social (elemento para producir cambio en la cultura institucional), donde se pueda hacer un diagnóstico de los sesgos o prejuicios de los educadores frente a las posibilidades de enseñabilidad de estos grupos sociales, y a través de nudges

educativos, mostrar estas posibilidades reales de aprendizaje, que serán evidentes, sensibles y estudiables a través de cualquiera de las modalidades que visibilizarían las prácticas pedagógicas de inclusión existentes (heurística de representatividad).

1. Mapeo del contexto: a través de estudios exploratorios, por medio de entrevistas o encuestas a los docentes, determinar los prejuicios que tienen frente a la enseñabilidad de la población con discapacidad o con algún origen étnico particular.
2. Selección del nudge: informativo, señalando las posibles prácticas que los docentes pueden realizar en el aula de clase; norma social, en tanto se destacan las prácticas que dan cuenta de culturas inclusivas.
3. Identificación de los palancas o precursores: reconociendo el valor de la heurística de representatividad, mostrar experiencias de prácticas pedagógicas inclusivas de éxito (programas de televisión o radio; proyectos de investigación; experiencias sistematizadas, documentos escritos); sesgos cognitivos, que establezcan prejuicios ante ciertos grupos poblacionales.
4. Establecer un medio para la prueba de eficacia: a través de investigación de campo, en el contexto escolar, hacer pruebas antes y después de la intervención conductual, para determinar las transformaciones en creencias y acciones que faciliten la inclusión.

## **Graduación o egreso de los niveles de formación**

La graduación en cada uno de los niveles de formación, depende en gran medida de culturas y ambientes institucionales que validen la diversidad como un elemento connatural a lo humano. Bajo este supuesto, se considera la necesidad de trabajar un programa de intervención que recree las dinámicas cambiantes de los ensamblajes sociales, contando con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

1. Mapeo del contexto: realizar grupos focales según los distintos roles asignados en la comunidad educativa (administrativos, profesores, estudiantes, madres y padres de familia, entre otros), donde a través de entrevistas y estudios de caso, se exploren las creencias y experiencias previas asociadas con la educación inclusiva e intercultural.

2. Selección del nudge: dado que se requiere un programa de intervención longitudinal, es importante considerar nudges de información, recordatorios, preponderancia de la información, entre otros, que pudiesen reflejarse en espacios de socialización y reflexión (obras teatrales, carteles informativos, discusión de casos en el aula), así como en la identificación de medidas de éxito de la inclusión (socializar informes de mejoras en las prácticas inclusivas, experiencias de aula, reflexiones de los distintos actores).
3. Identificación de los palancas o precursores: reconocer y visibilizar los efectos de distintos sesgos y heurísticas, como el sesgo de confirmación, heurísticas de representatividad, sesgos de sobre-optimismo, entre otros, que limiten la percepción que los miembros de la comunidad educativa tienen frente a la cultura de inclusión/exclusión imperante en su institución.
4. Establecer un medio para la prueba de eficacia: retomar los criterios del índice de inclusión propuestos por Booth y Ainscow (2000), para la revisión bianual de las instituciones, así como el desarrollo de informes de seguimiento por cohorte de los tiempos de ingreso y graduación de la población que se considere en mayor riesgo de deserción, según las consideraciones de cada gobierno para categorizar a este grupo.

## Conclusiones

Las intervenciones planteadas en el anterior apartado, resultan medidas simples e informadas para generar transformaciones a corto y largo plazo, reconociendo las particularidades del comportamiento humano. En esta medida, aluden al potencial de cambio y transformación de sujetos y entidades, en tanto se comprenden sus virtudes y limitaciones. La economía comportamental nos invita a plantear desde la investigación y evaluación científica, medidas efectivas y de fácil seguimiento. Thaler (2018), señala que es importante, desde esta lógica, incorporar paralelamente dos tipos de teorías, aquellas que refieren a “modelos normativos que caractericen la solución óptima de problemas específicos y modelos descriptivos que capten el comportamiento humano real” (p.10). Es así como esta ciencia se presenta como un aliado ideal para solucionar problemas educativos, siendo la multi y transdisciplinariedad las puertas perfectas para el análisis crítico de los procesos de educación inclusiva y la formación del profesorado con un enfoque crítico sobre inclusión (Ashby, 2012; Eilers, 2019).

Uno de los organismos internacionales que podría aportar a la investigación y realización de propuestas de diseño y revisión de políticas públicas para la ejecución de proyectos internacionales, nacionales y locales sobre este asunto, es el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En esta medida, los gobiernos latinoamericanos pueden solicitar apoyo u orientación y promover dichos estudios, que permitan la consolidación de acciones sociales más efectivas, de condiciones reales de inclusión para toda la población.

López y Boruchowicz (2020), señalan como el Grupo de Economía del Comportamiento y la División de Educación del BID, se encuentran dentro de las instancias que podrían apoyar la investigación centrada en la inclusión y la población étnica, así como en otras condiciones de vulneración de derechos. Uno de los ejemplos que plantean, refiere a Perú y Ecuador, donde a través de un *nudge* informativo (mensaje de texto), se favoreció la postulación de maestros y maestras a plazas docentes en escuelas desfavorecidas. En la página web del BID, pueden encontrarse también otras medidas de intervención y modificación del comportamiento blandas, como el proyecto “Luces, cámara, inclusión”, donde se abre convocatoria para la producción de piezas audiovisuales, que cuestionen los retos y oportunidades en tanto derechos, prestación de servicios públicos, vida independiente y capacidad jurídica de la población en situación de discapacidad durante la pandemia del Covid-19, en espacios de discusión pública y privada (Salazar, 2020).

Pese a lo planteado a lo largo de este documento sobre las intervenciones y políticas basadas en el comportamiento, donde el elemento de la persuasión resulta central para la modificación de la conducta, también se abre la posibilidad de generar inquietud o escepticismo al considerar: *¿son las únicas medidas posibles?* En este sentido, Latinoamérica y Colombia, tras algunas dictaduras y gobiernos democráticos de corte restrictivo, son ejemplo claro de cómo medidas que no reconocen las necesidades reales de la población, sus motivaciones, heurísticas, sesgos, prejuicios y predisposiciones ante la toma de decisiones, terminan generando apatía, rebeldía o desinterés de la ciudadanía ante la transformación de las dinámicas sociales.

Sin embargo, para apuntar al objetivo de instituciones de educación formal que cuenten con un enfoque de inclusión e interculturalidad, también podrían establecerse programas y políticas de corte disuasivo. Algunos ejemplos del asunto podrían referirse a la asignación que se hace en las escuelas públicas de más recursos por estudiante matriculado con discapacidad en Colombia, o en el caso hipotético, con el establecimiento de multas o cartas

de reprimenda con copia a los archivos institucionales o la hoja de vida del docente, cuando se evidencie alguna “acción de exclusión” (en el caso de estudiantes de Pedagogía en práctica profesional, en el registro de seguimiento realizado por su orientador o tutor).

Lo anterior, y en el plano teórico, pareciera que realmente podría transformar las prácticas y culturas inclusivas, pero como ya es conocido por aquellos que hemos habitado estos espacios arquitectónicos escolares, como docentes, estudiantes, administrativos, madres y padres de familia o simples transeúntes, los mecanismos de exclusión no siempre son evidentes con facilidad, y el “estar” sentado en un aula de clase, no garantiza que se esté atendiendo a los requerimientos de enseñanza-aprendizaje. Ante la posibilidad de represión, siempre habrá quien logre evadir el castigo.

Por ello, y como mencionan Sunstein y Thaler (2019), “es posible y, a la vez deseable, para las instituciones públicas y privadas, ejercer influencia en el comportamiento y a la vez respetar la libertad de elección” (p.159), y al comprender como piensan y actúan las personas, se pueden orientar sus decisiones para realmente entender que la inclusión, sólo busca generar oportunidades para la convivencia y la paz (Duarte-Herrera, 2019).

## Referencias bibliográficas

Aguilar, L.F. (1992). *El estudio de las Políticas Públicas*. México: Porrúa.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 37 (1). pp. 17-44.

Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Revista Ciencias Psicológicas*, 11(2). pp. 233-243.

Antón, J.I. (2011). Aplicaciones docentes de la Economía del Comportamiento a la Economía Pública. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 9. pp. 28-44.

Arce, J.J. (2015). Una aproximación a la relación entre los modelos teóricos de discapacidad y las políticas públicas. *Revista Ciencias Humanas*, 12. pp. 109-122.

- Arias-Vinasco, I.C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2). pp. 84-93.
- Ashby, C. (2012). Disability Studies and Inclusive Teacher Preparation: A Socially Just Path for Teacher Education. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2). pp. 89-99.
- Bonilla, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (Eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 139-163). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. París: UNESCO.
- Cano, M.C.; Granja, L.C.; y González, H. (2018). The Teachers' Training in Colombia. Beginnings, Route and Current Events. *Modern Applied Science*; 12(9). pp. 65-70. <https://doi.org/10.5539/mas.v12n9p65>
- Cano, M. C. y Granja, L. C. (2020). La política pública para la formación investigativa del profesorado en Colombia. En: En: Cano M. C. y Granja Escobar, L. C. (eds. científicos). *Políticas públicas: reflexiones y experiencias Latinoamericanas* (pp. 59-75). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali
- Correa, J.; Bedoya, M; y Agudelo, G. (2014). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana educación inclusiva*, 9(1). pp. 43-61.
- Duarte-Herrera, M. (2019). Caminos de la Educación Inclusiva e Intercultural en Colombia: Rutas, trochas y puentes de una educación para todos. En Bello, J. (Coord.). *Educación Inclusiva. Un debate necesario*. Colombia: Editorial UNAE.
- Eilers, F. (2019). Critical Disability Studies and 'Inclusive' Early Childhood Education: The Ongoing Divide. *Journal of disability studies in education*, 1. pp. 1-26.
- Feldfeber M. y Andrade D. (2016). Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI, Balance y perspectivas. *Revista del IICE*, 29. pp. 7-10.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

- Giraldo, L.K. (2017). Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestros y maestras. En: Cano, M.C. (Ed. científica). *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas* (pp. 155-168). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Goodwin, F.L., y Konsnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3). pp. 334-346. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3 (3). pp. 430-454.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: Penguin Random House M.
- Kosciuczyk, V. (2012). El aporte de la Economía Conductual o Behavioural Economics a las Políticas Públicas: una aproximación al caso del Consumidor real. *Palermo Business Review*, 7. pp. 23-40.
- Köster, A.J. (2019). Educación Inclusiva e Intercultural en Alemania. Desarrollo, Políticas e Implementación. En Bello, J. (Coord.). *Educación Inclusiva. Un debate necesario*. Editorial UNAE.
- López, F. y Boruchowicz, C. (2020). *Conductas que mejoran vidas. El trabajo del Sector Social del BID en ciencias del comportamiento*. Washington: BID.
- Ly, K.; Mazar, M.; Zhao, M.; y Soman, D. (2016). Nudging. Guía para profesionales. En Díaz, E. y Del Valle, C. (Coords). *Guía de Economía del Comportamiento. Volumen 1: Políticas Públicas*. México: Instituto Mexicano de Economía del Comportamiento.
- Medina, P. (2020). De la educación y la política, al abordaje de la política pública en la formación del sujeto. En: Cano, M. C. y Granja, L. C. (eds. científicos). *Políticas públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas* (pp. 37-58). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Monroy, D. A. (2017). Nudges y decisiones inconscientes: sesgo de statu quo y políticas públicas en Colombia. *Desafíos*, 29(1). pp. 211-247.
- Montañés, M. (2020). Estrategia y metodología participativa del modelo ciudadano de planificación. En: Cano, M. C. y Granja, L. C. (eds. científicos). *Políticas*



- públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas* (pp. 15-36). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Muñoz-Munguía, A.M.; Borbón-Morales, C.G.; y Laborín-Álvarez, J.F. (2018). Economía del Comportamiento: un campo fértil para la investigación de aplicaciones en política pública para México. *Estudios Sociales, Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 28(53). pp.2-22.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1). pp. 67-80.
- Payá, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos futuros. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2). pp. 125-142
- Qvortrup, A. y Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(7). pp. 803-817
- Ríos, R. (2012). Miradas y usos del concepto Apropiación. Reflexiones Introdutorias. *Revista UIS Humanidades*, 40(2) 2.p. 99-111
- Salazar, J. P. (2020). *Luces, cámara, inclusión*. Recuperado el 4 de octubre de 2020 en BID, mejorando vidas website: <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/luces-camara-inclusion/>
- Sunstein, C.R. (2019). El ascenso de la economía del comportamiento: Misbehaving, Thaler, R. H. *Revista de Economía Institucional*, 21(41). pp. 5-20.
- Sunstein, C. R.y Thaler, R. H. (2006). El Paternalismo Libertario no es un Oximorón. *Revista Derecho & Sociedad*, 27. pp. 159-182.
- Thaler, R. H. (2018). Economía del comportamiento: pasado, presente y futuro. *Revista de Economía Institucional*, 20(38). pp. 9-43.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Revista Educación y Educadores*, 18(1). pp. 45-61.



## 04

## LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO. REFLEXIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

---

THE PROCESSES OF INCLUSION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SOUTHWEST COLOMBIAN. REFLECTIONS FOR TEACHER TRAINING

**Alba Deicy Martínez Noreña\***

© <https://orcid.org/0000-0002-9766-2742>

**Luz Karime Giraldo García\*\***

© <https://orcid.org/0000-003-2757-180X>

**María Inés Medina Bermúdez\*\*\***

© <https://orcid.org/0000-0002-5215-6213>

**María Constanza Cano Quintero\*\*\*\***

© <https://orcid.org/0000-0002-9245-2308>

### Resumen

Se presenta aquí el resultado del análisis de los procesos de inclusión con estudiantes con *necesidades educativas especiales* en quince instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano (Valle, Cauca, Nariño y

\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [albadeymartinez@yahoo.es](mailto:albadeymartinez@yahoo.es)

\*\*\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [mim Medina14@usc.edu.co](mailto:mim Medina14@usc.edu.co)

\*\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [luz.giraldo04@usc.edu.co](mailto:luz.giraldo04@usc.edu.co)

\*\*\*\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [mariacanoq@usc.edu.co](mailto:mariacanoq@usc.edu.co)

### Cita este capítulo

Martínez Noreña, A. D.; Giraldo García, L. K.; Medina Bermúdez, M. I. y Cano Quintero, M. C. (2020). Los procesos de inclusión en instituciones educativas del Suroccidente Colombiano. Reflexiones para la formación docente. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 59-80). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Putumayo). Se realizó una exploración y descripción de las características, agentes, fortalezas, debilidades, oportunidades y fundamentos de la inclusión, su aplicación, impacto y respuesta por parte de los principales miembros de las comunidades educativas, en una muestra de las instituciones educativas del sur occidente colombiano. La caracterización se realizó en el período 2014-2016 y ofrece los elementos que resaltan las fortalezas de los procesos de inclusión que se generan en dichas instituciones, expresadas en proyectos de convivencia, propuestas culturales y sociales; así como la identificación de las principales dificultades para dicho proceso; así mismo propone estrategias de mejoramiento, especialmente si estas incluyen el fortalecimiento de la formación docente de los maestros noveles, tales como herramientas didácticas, sensibilidad y responsabilidad social del maestro, ante la atención educativa a la diversidad.

**Palabras Claves:** necesidades educativas especiales (NEE), inclusión educativa, procesos de inclusión, población vulnerable.

## Summary

The result of the analysis of the inclusion processes with students of Special Educational Needs in 15 Official Educational Institutions of the Southwest of Colombia (Valle, Cauca, Nariño and Putumayo) is presented here. An exploration and description of the characteristics, agents, strengths, weaknesses, opportunities and foundations of inclusion, its application, impact and response was carried out by the main members of the educational communities, in a sample of the Educational Institutions of the South West Colombian. The characterization was carried out in the 2014-2016 period and offers the elements that highlight the strengths of the inclusion processes that are generated in said Institutions, expressed in coexistence projects, cultural and social proposals; as well as the identification of the main difficulties for said process and proposing improvement strategies, especially if these include the strengthening of the teacher training of new teachers, such as didactic tools, sensitivity and social responsibility of the teacher, before the educational attention to the diversity.

**Keywords:** special educational needs, educational inclusion, inclusion processes, vulnerable population.

## Introducción

La educación inclusiva implica una transformación de las instituciones educativas que va desde adaptaciones de las estructuras físicas, adaptaciones curriculares, dotación de recursos y capacitación docente, hasta una transformación de las actitudes y valoraciones que los miembros de la comunidad educativa tienen respecto a la diversidad, las diferencias y la necesidad de incluir a los niños y niñas más vulnerables. El fin es convivir de una manera más amena, tolerante, sin exclusión o aislamiento; es decir, lograr un ambiente donde cada ser humano pueda ser partícipe de la educación. Así, la implementación de procesos de inclusión en las Instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño, implica re-pensar tanto la configuración institucional como las prácticas académicas y educativas. Ello requiere cambios y modificaciones de contenidos de donde se deriven el desarrollo curricular y el trabajo de los docentes y estudiantes en las aulas.

Nuevos retos deben asumir las instituciones educativas al adoptar una política de inclusión clara en la educación. Por ello resulta indispensable reflexionar y analizar dichas prácticas; esta necesidad se puede establecer de la siguiente manera ¿Cómo se implementan los procesos de inclusión educativa de la población con necesidades educativas especiales (NEE) en las instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano (Valle, Cauca y Nariño)?

La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. Es un derecho imprescindible y clave para la paz, el desarrollo sostenible y la estabilidad de los países. A partir de entonces se vienen implementando políticas mundiales de inclusión, justicia y paz en Europa y América Latina.

La inclusión educativa es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Unesco, 2005).

Si bien el sistema educativo colombiano ha dado importantes avances orientados a ampliar la cobertura y acceso de la población en edad escolar en los di-

ferentes niveles educativos, en lo relacionado con la atención educativa que se ofrece a los estudiantes que presentan NEE, éstos no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación. Aún son muchas las personas que permanecen excluidas de la educación inicial y básica por múltiples razones: sociales, económicas, geográficas, de salud, estar afectados por el conflicto y/o por presentar necesidades educativas especiales (NEE). Aunque no se cuenta con datos desagregados en relación con los estudiantes con discapacidad o con NEE incluidos en el sistema educativo del país, este grupo constituye aún uno de los más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras físicas, sociales, pedagógicas, entre otras que limitan su pleno desarrollo, participación y aprendizaje.

A pesar del país contar con la normatividad que reconoce el derecho de las personas en situación de vulnerabilidad y discapacidad a recibir educación de calidad, la exclusión continúa siendo un fenómeno de gran magnitud que no sólo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella, sino también a aquellos que han ingresado pero la abandonan tempranamente por múltiples razones. “La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas intersectoriales que los aborden de manera integral” (Blanco, 2008)

De acuerdo con Barton (2003), “el incremento de la participación de todos los estudiantes en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión, es el camino hacia una sociedad inclusiva”.

Desde este contexto, los estudiantes aceptan las diferencias de sus pares, como color de piel, discapacidad y cultura entre otros, motivados por el docente que propicia estrategias, ambientes y espacios donde logre situaciones de aceptación, y respeto por las diferencias.

La educación inclusiva reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir en un entorno educativo común, en el que todos sean valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (Armstrong, 1999, pp. 75-87).

En este artículo se presenta el resumen y la introducción donde se plantearon algunos referentes teóricos que soportan dicha indagación y dan cuenta de manera amplia sobre el proceso de investigación realizado acer-

ca de los procesos de inclusión, luego el desarrollo metodológico donde se presentan los materiales y métodos aplicados en la investigación y los resultados obtenidos en las instituciones educativas oficiales del suroccidente y, finalmente, las conclusiones.

## **Materiales y métodos**

Para dar respuesta al objeto de estudio planteado, se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo, con el propósito de determinar cuáles factores son los más relevantes en relación con la implementación de la inclusión de la población con NEE e identificar tendencias y relaciones potenciales entre variables para futuras investigaciones.

Para la recolección de información se realizó la revisión de los PEI con el propósito de conocer las políticas institucionales y modificaciones curriculares orientadas a favorecer la inclusión de la población con NEE en las instituciones educativas seleccionadas para el estudio. Se hicieron encuestas a los diferentes actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para conocer su opinión en relación con la inclusión de población con NEE, así como las estrategias académicas y de enseñanza para la atención educativa de esta población en las instituciones.

La población estuvo conformada por las instituciones educativas de carácter oficial que se encuentran ubicadas en la zona urbana de los municipios de Santiago de Cali (90), Popayán (41) y Pasto (11), de las cuales se tomó una muestra representativa de 10%; para un total de 15 instituciones educativas que conformaron la muestra del estudio; fueron seleccionadas de manera aleatoria.

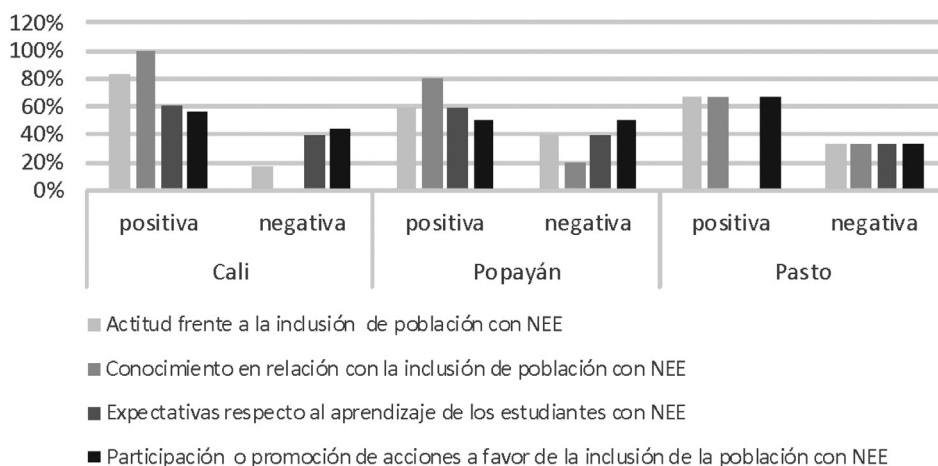
## **Resultados**

### **Percepciones y actitudes de los miembros de la comunidad educativa en relación con la inclusión de población con NEE**

Para conocer las percepciones en relación con la inclusión de la población con NEE en las instituciones educativas seleccionadas, se tomaron muestras de los diferentes componentes que conforman la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia

## Componente Directivo:

**Gráfica 1.** Percepciones y actitudes del personal directivo frente a la inclusión de población con NEE.



Fuente: Elaboración propia.

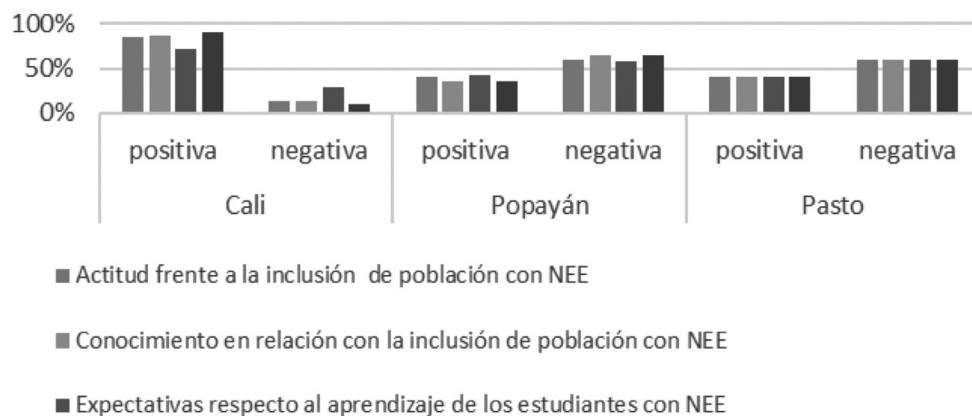
En general los directivos de las instituciones participantes expresan una actitud positiva frente a la inclusión de la población con NEE, (Cali 83%, Popayán 60%, Pasto 67%). De igual manera manifiestan tener conocimiento en relación con la inclusión de la población con NEE (Cali 100%, Popayán 40%, Pasto 67%), y expectativas positivas respecto al aprendizaje de los estudiantes con NEE (Cali 61%, Popayán 60%, Pasto 67%).

Estos resultados coinciden con investigaciones previas en el tema (Bailey, Du Plessis, 1997; Barnett y Monda Amaya, 1998; Bawa y Desai, 2007, pp 428-438), que afirman que por lo general quienes dirigen las instituciones educativas muestran una actitud positiva hacia la inclusión del estudiantado con NEE, y consideran que esta debe llevarse a cabo con los apoyos suficientes al profesor.



## Componente: Docente

Gráfica 2. Percepciones de los docentes frente a la inclusión de población con NEE.



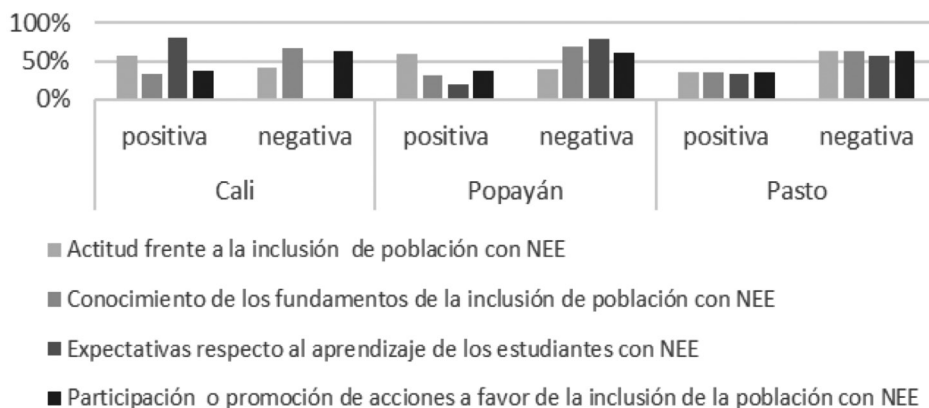
Fuente: Elaboración propia

Se evidencia una actitud positiva de los docentes participantes frente a la inclusión de población con NEE en el municipio de Cali (85.62%), en contraste con los docentes de Popayán (58%) y Pasto (60%), asociada al poco conocimiento que manifiestan tener frente a los fundamentos de la educación inclusiva, (Popayán 64%, Pasto 60%), y bajas expectativas a que la inclusión contribuya a mejorar los procesos de aprendizajes de los estudiantes con NEE (Popayán 57%, Pasto 60%).

De igual manera, los docentes de Cali (91%) manifiestan una mayor participación en acciones tendientes a promocionar la inclusión de esta población (91%), en comparación con los docentes de Popayán (33.6%) y Pasto (40%).

## Componente: Estudiantes

**Gráfica 3.** Percepciones y actitudes de los estudiantes frente a la inclusión de población con NEE.

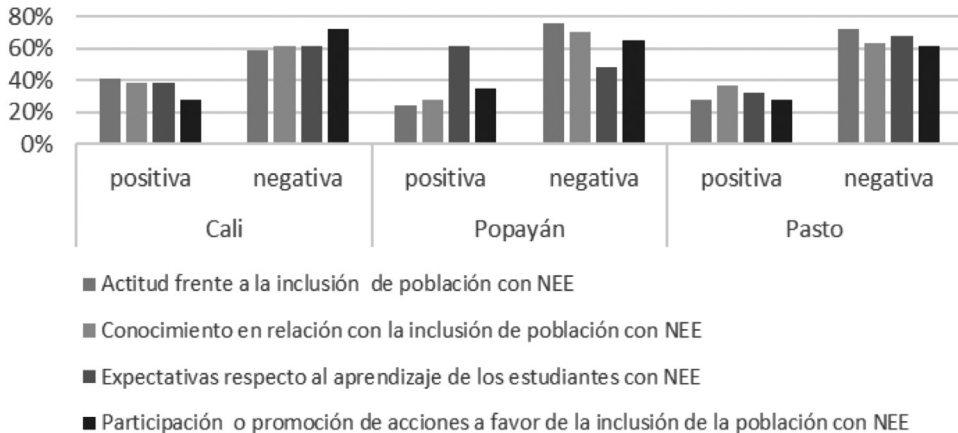


Fuente: elaboración propia.

Las percepciones y actitudes de los estudiantes participantes frente a la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas regulares, permiten identificar un mayor porcentaje de actitud positiva en Cali (58%) y Popayán (60%), frente a una tendencia menor en Pasto (35,65%), asociada a poco conocimiento por parte de éstos en relación con fundamentos de la inclusión, y una tendencia negativa en cuanto a que la inclusión contribuya a mejorar los procesos de aprendizaje de la población con NEE. De igual manera un alto porcentaje de los estudiantes manifiesta que su participación en acciones tendientes a favorecer o promocionar la inclusión de población con NEE en las instituciones educativas, ha sido negativa (63% en Cali, 61% en Popayán y 64% en Pasto).

## Componente: Padres de familia

**Gráfica 4.** Percepciones y actitudes de los padres de familia frente a la inclusión de población con NEE.



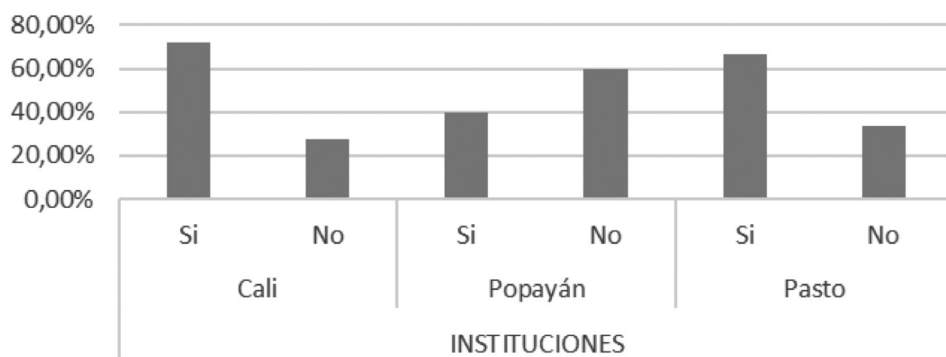
Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los padres de familia, los resultados muestran una tendencia negativa frente a la inclusión de la población con NEE en las instituciones educativas donde estudian sus hijos, (59% Cali, 76% Popayán 72% Pasto), asociada al poco conocimiento en relación con la inclusión, (62% en Cali, 71% en Popayán y 63% en Pasto). De igual manera, un alto porcentaje de los padres de familia expresa expectativas negativas respecto a que la inclusión contribuya a mejorar los procesos de aprendizaje de la población con NEE (62% en Cali, 67% en Pasto, 47% en Popayán 47%); así mismo manifiestan poca participación en acciones tendientes a promocionar o estar a favor de la inclusión de población con NEE en la institución. (72% en Cali, 64% en Popayán y 62% en Pasto).

## Implementación de los procesos de inclusión de la población con NEE en las Instituciones Educativas Oficiales del Suroccidente colombiano, ciudades de Cali, Popayán y Pasto

### Misión, Visión y propósitos institucionales:

Gráfica 5. Misión, Visión y propósitos de formación expresadas en el PEI.

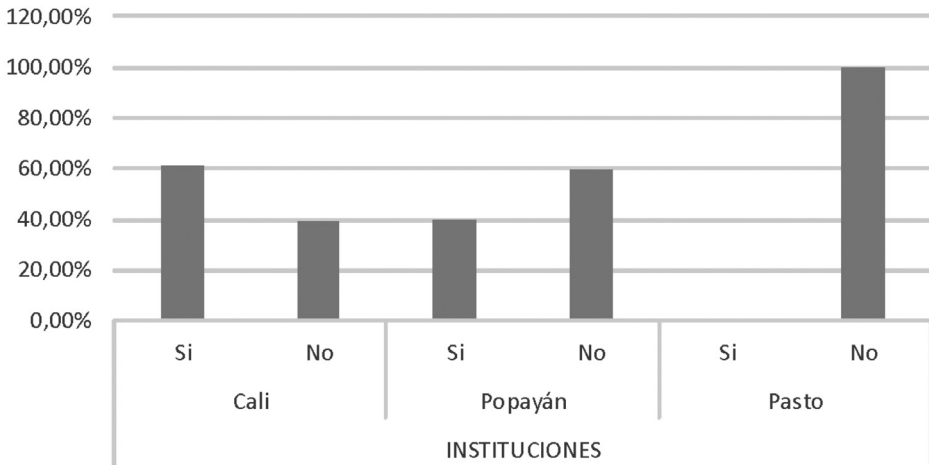


Fuente: elaboración propia.

Los resultados permiten evidenciar que la inclusión como política que orienta los procesos académicos y pedagógicos de las instituciones educativas, para dar cumplimiento a los lineamientos nacionales emanados del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, establecidos en la Ley General de Educación (art. 46), el Decreto 2082 de 1996 (art. 6) y la Ley 361 de 1997 (art. 11), se encuentra expresados en Cali en el 72% de las instituciones participantes; en Popayán el 40% y en Pasto el 67%. En los casos en que la inclusión no se encuentra expresada en los documentos institucionales (Cali 27%, Popayán 60%, Pasto 33%), los directivos encuestados expresan que no tienen estudiantes con NEE incluidos en la institución y que se encuentran en proceso de revisión de los PEI, para dar cumplimiento a las políticas educativas en relación con la inclusión.

## Manual de Convivencia:

Gráfica 6. Manual de Convivencia e inclusión de población con NEE.

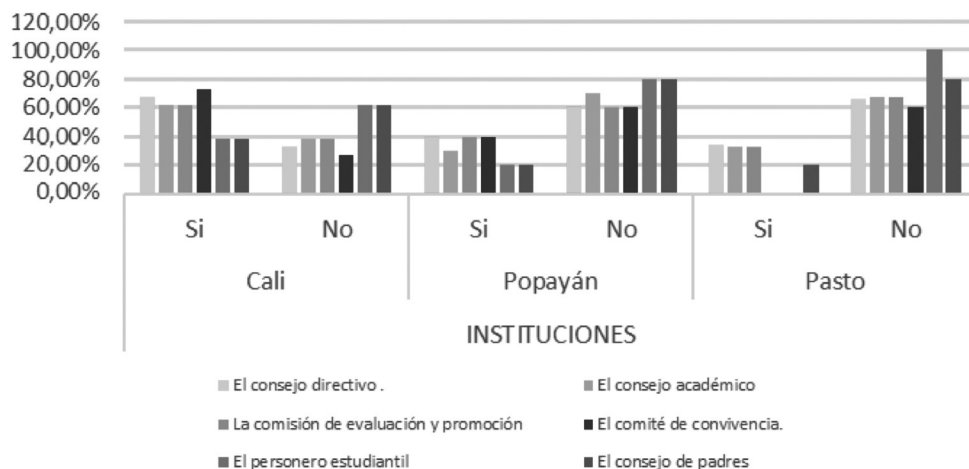


Fuente: elaboración propia.

En relación a si en los manuales de convivencia, en estos se deberían expresar mecanismos y estrategias para brindar apoyo a la inclusión y permanencia de la población con NEE en las instituciones; se encontraron expresados en el 60% de los manuales de convivencia de las instituciones de Cali, el 40% en las instituciones de Popayán y no se encuentran en los manuales de convivencia de las instituciones de Pasto.

## Participación de los órganos del gobierno escolar en políticas institucionales para la inclusión de población con NEE:

Gráfica 7. Participación de los órganos de cogobierno de la institución.

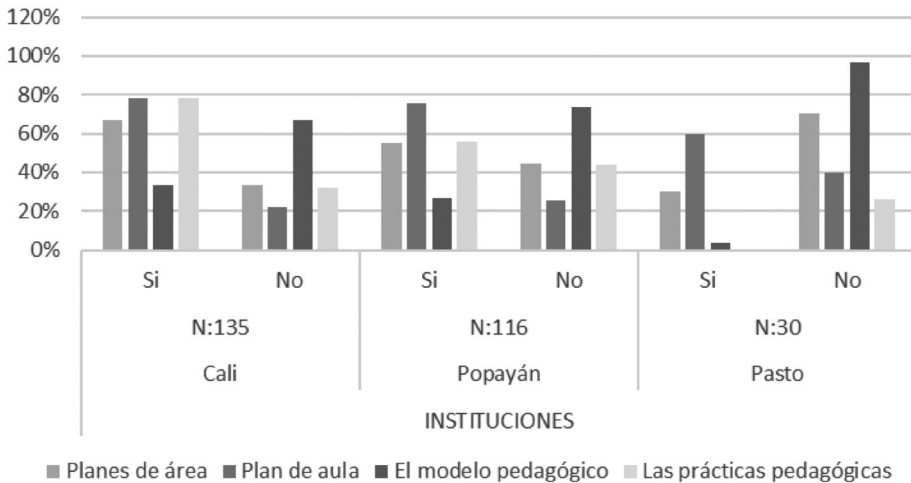


Fuente: elaboración propia.

En relación con la participación de los órganos que conforman el gobierno escolar en la definición de estrategias institucionales, pedagógicas y evaluativas orientadas a favorecer la inclusión y permanencia de la población con NEE en las instituciones, se observa una mayor participación de los consejos directivos, consejos académicos, comisiones de evaluación y comités de convivencia en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali (consejos directivos Cali 72%, consejos académicos 61%, comisiones de evaluación 61% y comités de convivencia 72%), en relación con las instituciones educativas oficiales de Popayán y Pasto que participaron en el estudio.

## Adaptaciones curriculares para la inclusión de población con NEE:

Gráfica 8. Adaptaciones curriculares en las instituciones.



Fuente: elaboración propia.

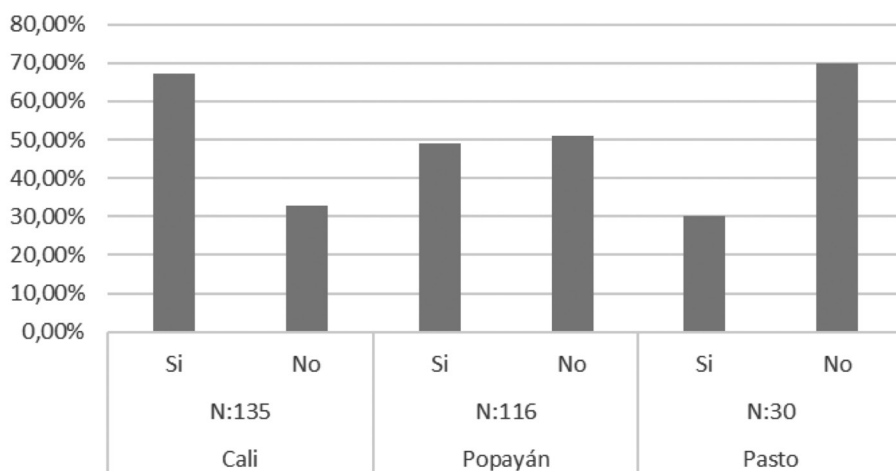
Con respecto a los planes de aula se encontró que un mayor porcentaje de las instituciones oficiales de Cali define lineamientos para favorecer la inclusión de la población con NEE (78%), en comparación con las instituciones oficiales de Popayán (55%) y Pasto (30%). Los docentes consideran que es necesario un proceso de reflexión y análisis para determinar las condiciones de calidad para la inclusión y establecer lineamientos y estrategias didácticas en los planes de área, para favorecer los procesos de inclusión de población con NEE (Cali 78%, Popayán 75%, Pasto 60%).

Frente a si el modelo pedagógico responde a los lineamientos para favorecer la inclusión de la población con NEE en la institución, los docentes manifiestan que no se tiene un modelo pedagógico definido para dar respuesta a la inclusión de esta población (Cali 67%; Popayán 73%; Pasto 96%). De igual manera manifiestan que las instituciones están en proceso de revisión y evaluación de un modelo pedagógico orientado a dar respuesta a la inclusión. Como lo afirman Arnaiz y Grau (1997) “las estrategias curriculares pueden ser entendidas como un elemento vehiculizador de la enseñanza/aprendizaje de todos los estudiantes, siempre que se comprendan sus objetivos y no queden reducidas a un mero trámite”.

Los docentes consideran que las prácticas pedagógicas que implementan en sus actividades escolares facilitan la inclusión de la población con NEE (Cali 78%, Popayán 55%, Pasto 73%). Se tienen en cuenta el nivel de habilidades del estudiantado, su ritmo de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., para diseñar estrategias didácticas que respondan a los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyan a una mayor comprensión de la diferencia y la inclusión de población con NEE. Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes para que interactúen y se ayuden entre sí.

### Recursos y materiales didácticos:

Gráfica 9. Recursos y materiales didácticos para la inclusión de población con NEE.



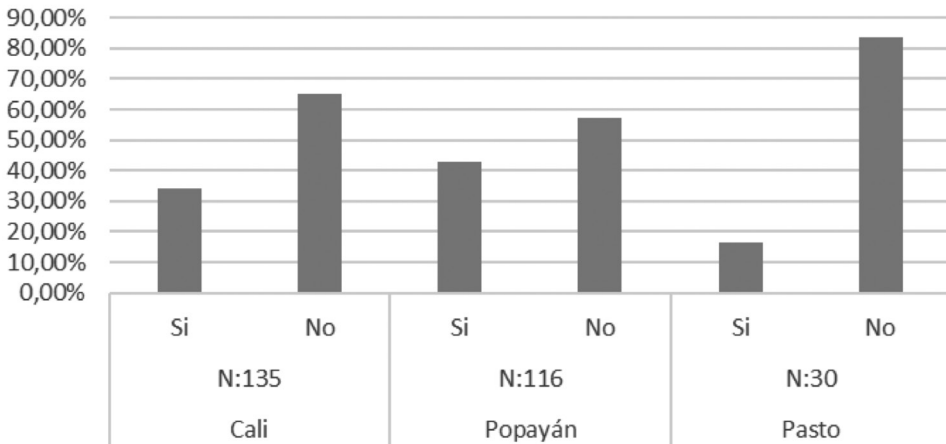
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas de los docentes el 67% de las instituciones oficiales que conformaron la muestra del estudio en Cali cuentan con recursos y materiales didácticos para brindar atención a la población con NEE, en Popayán el 49% y en Pasto el 30%. Estos se encuentran relacionados con dotación de computadores por parte del MEN, en el programa “Computadores para educar” y algunos recursos obtenidos en el marco de convenios interinstitucionales, que han permitido su gestión y consecución para ofrecer una adecuada atención a los estudiantes.



## Condiciones físico-ambientales para favorecer la inclusión de población con NEE:

Gráfica 10. Accesibilidad y movilidad de la planta física para la inclusión de población con NEE.

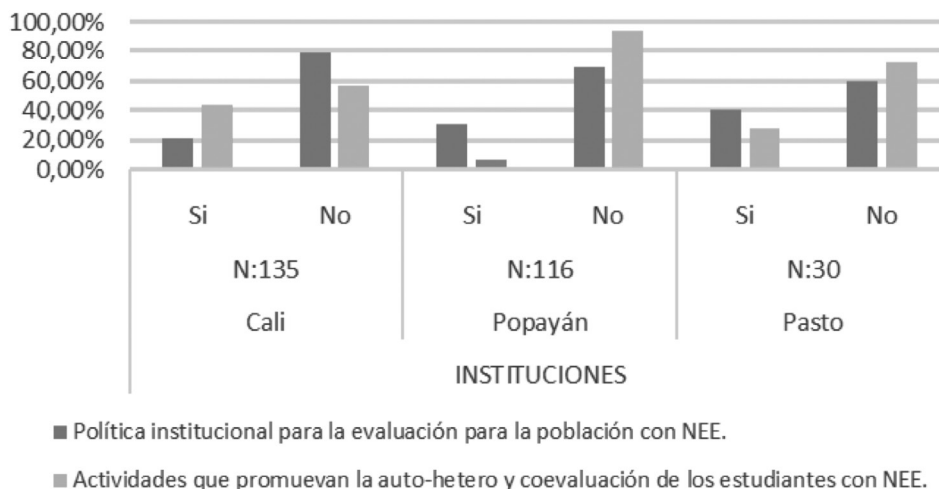


Fuente: elaboración propia.

En relación a las condiciones de la planta física de las instituciones para facilitar la accesibilidad y movilidad de los estudiantes con NEE, los docentes consideran que éstas no permite la inclusión de la población con NEE (Cali 67%, Popayán 58%, Pasto 84%). En Cali el 33% de las instituciones participantes cuentan con modificaciones para facilitar el acceso de la población a los diferentes espacios, en Popayán el 42% y en Pasto el 16%. Como lo señala Ainscow (2001) “es preciso resaltar la importancia que supone el facilitar a los estudiantes con algún tipo de NEE, el ingreso a cualquier lugar de la institución eliminando barreras de acceso para su movilidad”.

## Estrategias institucionales para la evaluación de estudiantes con NEE:

Gráfica 11. Estrategias de evaluación para la inclusión de población con NEE.

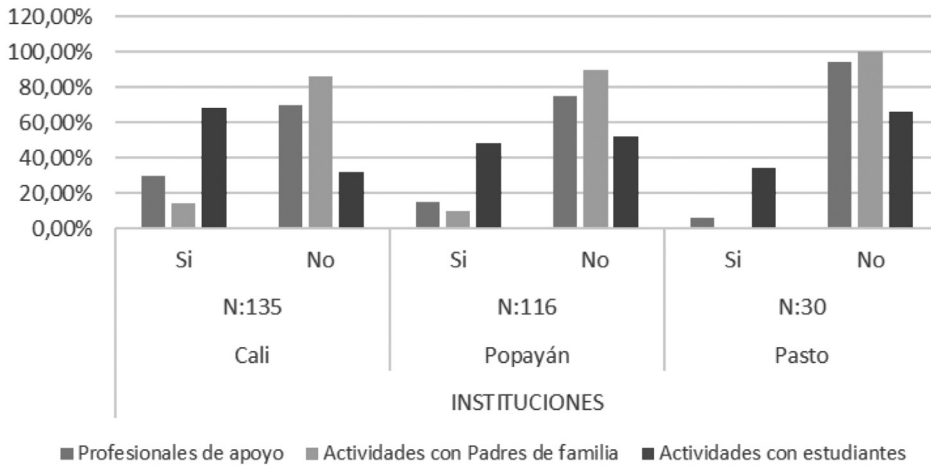


Fuente: elaboración propia.

Los docentes expresan que en las instituciones no se cuenta con una política de evaluación para la población con NEE (Cali 67%, Popayán 49%, Pasto 60%) y no se promueven actividades que favorezcan la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes con NEE. De igual manera manifiestan la necesidad de capacitación para llevar a cabo procesos de evaluación que respondan a las características y necesidades de esta población. Para la escolarización de un alumno con NEE es necesaria una valoración de sus posibilidades de aprendizaje, de los recursos que precisa y de las adaptaciones curriculares que necesita (Duvige, 2004)

## Vinculación y participación de la comunidad educativa para favorecer los procesos inclusión:

Gráfica 12. Vinculación de la comunidad educativa en actividades para favorecer procesos de inclusión de población con NEE.



Fuente: elaboración propia.

En relación a si las instituciones cuentan con profesionales que apoyan al docente, padres de familia y estudiantes en el proceso de inclusión de los niños y niñas con NEE, los padres y estudiantes que participaron en el estudio responden de forma negativa (Cali 70%; Popayán 75%; Pasto 94%). De igual manera los padres afirman que su participación en actividades programadas por las instituciones orientadas a favorecer o promover la inclusión de estudiantes con NEE es poca. En las instituciones de Cali el 14% ha participado, en Popayán el 10% y en Pasto 0%. Tanto estudiantes como padres de familia coinciden en la necesidad de realizar charlas, trabajos en grupo, dinámicas, reflexiones, convivencias, jornadas de integración, sensibilización y socialización sobre la inclusión de la población con NEE en las instituciones participantes.

## Conclusiones

El conocimiento de las percepciones y opiniones de todos los actores involucrados en el proceso académico de los estudiantes con o sin NEE en las instituciones educativas, cobra particular relevancia en momentos en que la política educativa y la legislación existentes comienzan a reflejarse en un aumento significativo tanto del estudiantado básico, como de aquellos con necesidades educativas especiales, debido al aumento de cupos y estrategias para acercar a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad a las escuelas. La manera en que perciben los docentes, los padres de familia y la comunidad en general la inclusión, y las posibles diferencias entre las opiniones de estos y los responsables administrativos de las Instituciones, son un reflejo de los aciertos y desaciertos de la puesta en marcha de la educación inclusiva en el país.

Al realizar la revisión documental del PEI en las instituciones objetos de estudio se evidenció que tanto en la misión y la visión como en la filosofía no se hace explícita la inclusión de población con NEE, garantizando a los estudiantes solamente la cobertura, ya que aún no se ha diseñado una estrategia de flexibilidad del currículo que favorezca el desarrollo de las competencias y habilidades específicas de esta población.

El cambio, para la atención educativa a la diversidad solo se produce si se reflexiona y se cambia la visión de que toda educación está centrada en la normalidad, y que se deben tener en cuenta todas las diferencias que lleven a la normalización del uso de formas y procedimientos educativos variados y diversos. Es por eso que la educación inclusiva supone un cambio de actitud, además de conocimiento y competencia.

“La escuela debe contribuir a desarrollar en los estudiantes un espíritu sensible, solidario y democrático, para ello no basta con impartir conocimiento, se hace necesario que se abandone el papel del docente enfocado solo en la transmisión de información y se abra hacia nuevas relaciones en el ámbito de la formación, la condición humana, la diversidad cultural y ética, las culturas como generadoras de saber, el cuidado de la naturaleza, las relaciones sociedad civil y estado y el logro de un desarrollo sostenible.” (Giraldo, 2017)

Para que un modelo educativo se adapte a las necesidades de la población con NEE es necesario compartir una visión positiva y conocer la evolución de los planteamientos educativos relacionados con las diferentes maneras

de reconocer las necesidades educativas. Una misma política puede derivar hacia prácticas diferentes.

La participación de las familias en la educación de los estudiantes con NEE es muy poca, relegando la responsabilidad casi en su totalidad al cuerpo docente. Es claro que el que no se tenga un acercamiento con el personal docente y directivo, hace que las familias desconozcan lo que se trabaja con sus hijos e hijas, y que por ende, limiten la labor educativa; mientras que si hay comunicación frecuente y cercana, habría más posibilidad de acción, en el momento de buscar la inclusión de los estudiantes con NEE, “los docentes deben ser conscientes que las habilidades y valores que se reproducen en la familia requieren comprensión, análisis y redimensionamiento, para que la convivencia en la escuela se realice de manera efectiva,” (Giraldo & Correa, 2020)

La falta de tiempo, de capacitación y de habilidades para atender al estudiantado con NEE sale a relucir en las opiniones tanto de docentes como de estudiantes y padres de familia, existiendo un pleno consenso en cuanto a la necesidad de mejorar tanto la dotación de recursos y materiales a los Instituciones Educativas como las medidas para evaluar y atender apropiadamente las NEE del estudiantado.

Es necesario que las instituciones desarrollen un plan donde cuenten con los recursos necesarios para la adecuación de las plantas físicas de forma que ésta permita el acceso a los estudiantes con NEE. Esto es, modificaciones arquitectónicas como: rampas, pasamanos, baños, iluminación, ventilación, sonoridad y todas aquellas modificaciones que permitan a los estudiantes movilizarse con la mayor independencia posible y su participación en las dinámicas institucionales y del aula para alcanzar mayores niveles de autonomía y de interacción entre la comunidad educativa.

## Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 349, 78-83

Ainscow, M. (2003) *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003. The University of Manchester. Dispo-

nible en: [http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS\\_INCLUSIVIDA/mel\\_ainscow.pdf](http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf)

Ainscow, M. (2005). *Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo* (Ejemplar dedicado a: Especial sobre NEE). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, 75-20.

Ainscow, M. y Echeita, G. (2007) *La Educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Armstrong, F. (1999): Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), pp. 75-87.

Arnáiz, S. P. (1997): Integración, segregación, inclusión. En P. Arnáiz y R. de Haro: *Diez años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.

Arnaiz, S. P. y Garrido, G. C. (1999). *La atención a la diversidad desde la programación del aula*. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1247330004.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247330004.pdf).

Arnaiz, S. P. y Grau C. S. (1997). Las adaptaciones curriculares en Secundaria. En: A. Sanchez Palomino y J.A. Torres González (Coord), *Educación Especial* (pp. 275-292). Madrid. Piramide.

Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*. 5(6), 61-70.

Barton, L (2003) *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of Education University of London. Disponible en: <http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>

Blanco, R. (2000). *Inclusive education in Latin America en Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki::Ministry for Foreign Affairs of Finland. Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute.

Blanco, R. (2008). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. *Revista de Educación*. Monográfico 347 *Sobre Atención socioeducativa a la primera infancia, coordinado por la doctora María Paz Lebrero Baena*. Madrid:Universidad Complutense de Madrid

- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Díaz, M. E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Universidad de Jaén. En *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 6 (1-2) 151-165. Consultado en: [www.urg.es/~recfpro/rev61COL3.pdf](http://www.urg.es/~recfpro/rev61COL3.pdf)
- Díaz, H. O. y Franco, M. F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. N°12 enero-junio, 2010.
- Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la CAM. *Psicología Educativa* 10, (1), 19-44.
- Echeita, G. Y Verdugo, M.A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G., Urbina, C., Simón, C. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48-53
- Giraldo, L.K. (2017) Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestros y maestras. En: *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*, 155-168. Editorial USC. Colección estudios educativos. Cali
- Giraldo, L.K. y Correa, D. (2020) Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula. En: *Construcciones, aportes y elaboraciones en la educación infantil*. (pp. 53-72). Editorial Universidad Santiago de Cali: Cali.
- Giraud, M. (2007). *Las actitudes: pilar de las transformaciones*. Consultado en: <http://gemaspedagógicas.fundacionpasoapaso.org/>
- Hargreaves, D.H. (1995): School Culture, School Effectiveness and School Improvement En: *School Effectiveness and School Improvement*, n° 6, (91), pp. 23-46
- Sancho, C., Grau, R., Pina, T. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos revista educativa digital*, (9), pp.55-76.

Soodak, L. C. (2003). Administración del aula en entornos inclusivos. En: *De Teoría a la práctica*. Vol 42, No 4. pp. 327-333

UNESCO (2003b)). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual. París, UNESCO

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París.

Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense Actualidades Investigativas en Educación

Verdugo, M. A. y Parrilla, M. A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. Monográfico. *Revista de educación*, 349, 15-22.

Winter, E. (2006). *Preparing new teachers for inclusive schools and classroom*. *Support Learning*, 21(2), 85-91.



# 05

## CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE

---

CHARACTERISTICS OF THE TEACHER TRAINING PROCESSES IN THE STUDENT-CENTERED TEACHING AND LEARNING MODEL

---

**Pablo César Lozano Rosero\***

© <https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

### Resumen

La mayoría de los profesores dedican incontables horas preparando clases para sus estudiantes; por medio del uso de nuevas metodologías, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para aprender autónomamente y estudien por ellos mismos. Toda la planeación previa que los profesores escriben es indudablemente importante, no obstante; cuando los profesores hacen su trabajo, la planeación de ellos es lo que primero aparece; se necesita sin embargo mantener al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Bonner (2010) dice que la educación centrada en el estudiante no puede suceder sin un “esfuerzo consciente y deliberado” (p. 191). Desde la escuela primaria y en cualquier disciplina, los estudiantes deben estar en el centro del proceso de aprendizaje. Aleccia (2011) enfatiza cómo los profesores deben

\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.  
✉ [pablo.lozano00@usc.edu.co](mailto:pablo.lozano00@usc.edu.co)

### Cita este capítulo

Lozano Rosero, P. C. (2020). Características de los procesos de formación docente en el modelo de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 81-94). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

modelar una pedagogía centrada en el estudiante de manera que los profesores de preescolar harán lo mismo con sus clases futuras, y Clark (2014) soporta este modelo como una estrategia valiosa para obtener el objetivo de una educación centrada en el estudiante. De la misma forma Banchi y Bell (2008) ofrecen una continuación que motiva a los profesores de escuela primaria para incorporar más preguntas e inquietudes de sus estudiantes en sus clases. Hay bastante investigación en cuanto a aprendizaje centrado en el estudiante, es por eso que en este artículo se considera que este tema es de gran importancia.

**Palabras claves:** formación docente, estudiante, enseñanza, aprendizaje significativo, motivación, interés.

## Abstract

Most of the teachers dedicate countless hours preparing for classes for their students- by using new methodologies, we hope they develop the skills to learn autonomously and study on their own. The entire previous planning teachers write is undoubtedly important, yet the teacher's planning is what comes first; it is needed nevertheless to keep students at the center of the learning process. Bonner (2010) claims that student-centered education cannot happen without a "conscious and deliberate effort" (p. 191). From elementary school and in any discipline, students should be at the center of the teaching-learning process. Aleccia (2011) stresses how teachers should model student-centered pedagogy so pre-school teachers go on to do the same in their future classrooms, and Clark (2014) supports this model as a valuable strategy to obtain the goal of student-centered education. Similarly, Banchi and Bell (2008) offer a useful continuum for encouraging elementary school teachers to incorporate more student inquiry in their lessons. Then, there is enough research on this respect; that is why, this article considers this topic to be of great importance.

**Key words:** teacher training, student, teaching, meaningful learning, motivation, interest.

## Introducción

El fin mismo de la educación debe ser la formación integral de los estudiantes, y para que este proceso de enseñanza se lleve a cabo con éxito, el docente debe de igual manera estar en permanente capacitación y desarrollo. La formación docente se puede considerar como el proceso por el cual los encargados de educar se capacitan y actualizan sus conocimientos y metodologías para así permanecer a la altura de los cambios que la investigación formativa genera en los ámbitos educativos.

Cano (2017) afirma que la práctica pedagógica que genera el proceso de investigación formativa, tiene un fundamento ontológico, el cual concibe al estudiante como un ser que se construye así mismo y elabora el conocimiento a partir de las experiencias e interacciones vividas en su entorno. Es precisamente por lo anterior, que en la formación de docentes, debe prestarse especial atención a los procesos de enseñanza centrado en el estudiante.

Es justamente en esos procesos de formación docente donde los educadores comprenden que, independientemente de la tarea que emprenda el ser humano, hay siempre dos factores característicos en la obtención de excelentes resultados: *interés y motivación*. Edgerton (1997) usa la frase: "Necesitamos nuevos docentes que motiven a sus estudiantes" (p.38). Desde los trabajos de Edgerton y Shulman fundados en la taxonomía del aprendizaje, se puede incrementar el interés del estudiante cuando se piensa en sus necesidades: "el aprendizaje empieza con el interés del estudiante" (2002).

Cuando estas características están presentes, los objetivos propuestos son mucho más factibles de alcanzar. Entonces es imprescindible tener motivación para vivir, para trabajar, para estudiar, para hacer las cosas bien, para ser excelentes seres sociales, para servir a los demás, y por supuesto motivación para ser felices.

Barkley (2009) dice que los profesores describen el interés del estudiante de dos maneras. La primera es con frases como "Los estudiantes interesados en aprender realmente se preocupan por lo que están aprendiendo; ellos quieren aprender" o "cuando los estudiantes están interesados, ellos exceden las expectativas y van más allá de lo que se les pide".

Sánchez, et al (2020) El aprendizaje pierde su esencia si no se tiene la disposición de quienes aprenden. Tanto enseñar como aprender están guiados por los sentires, y se convierten en retos de la escuela.

## **1. Formación docente y motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Desde los procesos de formación del profesorado, se entrena a los docentes para que éstos concentren sus esfuerzos en las dinámicas de enseñanza centradas en satisfacer las necesidades de los estudiantes y en las prácticas de aula enfocadas en ellos. Ahora surgen los siguientes dos grandes interrogantes: ¿cómo motivar a los estudiantes? y ¿cómo motivar a aquellos estudiantes que no les interesa lo que nosotros estamos enseñando? Ésos son los dos grandes enigmas que los profesores intentamos responder y solucionar cada vez que se nos presentan en nuestras clases estudiantes apáticos, por lo que a nosotros nos enorgullece enseñar.

Lozano (2017) considera que al igual que la motivación, el aprendizaje es también eje central en el desempeño del profesor, enseñar es el proceso por el cual se desarrollan y adquieren dichos aprendizajes, tanto los profesores como los estudiantes se necesitan el uno al otro para alcanzar los objetivos institucionales.

Retomando a Barkley, la segunda manera como muchos profesores describen el interés del estudiante es con frases como “los estudiantes interesados en su aprendizaje tratan de encontrar significado en lo que aprenden” o “estos estudiantes usan pensamiento crítico ya que analizan la información que reciben y resuelven problemas” (2009). Entonces es preciso pensar que por medio de metodologías dinámicas se puede llegar al aprendizaje activo y de esta manera trabajar con aquellos estudiantes que no presentan interés por lo que tratan de aprender.

Así mismo, Cano (2017) considera que las estrategias de mediación pedagógica que se desarrollan en la investigación formativa son prácticas pedagógicas constructivistas, en tanto las experiencias de aprendizaje que propone el docente permiten al estudiante generar nuevos conocimientos, utilizando con autonomía sus herramientas cognitivas, sus motivaciones e intereses. Se puede decir entonces que las prácticas de aula enfocadas en el aprendizaje activo y centrado en el estudiante, permiten al estudiante el uso del pensamiento crítico y de buenas prácticas de aprendizaje.

Bonwell y Eison (1991) definen el aprendizaje activo como “hacer lo que pensamos y pensar en lo que estamos haciendo.” Entonces, generar estrategias que conlleven a que los estudiantes piensen en su propio proceso de aprendizaje, parece ser el punto de partida para motivar a los estudiantes que muestran desinterés en el salón de clase. Brophy (2004) propone que la motivación para aprender es una competencia adquirida, desarrollada a través de las experiencias acumuladas del individuo relacionadas con sus situaciones de aprendizaje.

Se ha constatado que uno de los inconvenientes más grandes a la hora de motivar a los estudiantes es que nosotros los profesores por lo general queremos partir de nuestros propios motivos, de lo que a nosotros nos gusta, y esto puede no ser necesariamente lo que le interesa a nuestro estudiante. Ellos llegan ya con motivos al salón de clase, poseen unas razones para estar allí, es por eso que no se deben tener como punto de partida los deseos que tenemos nosotros sino más bien conocer, reconocer y tener muy en cuenta los deseos que tienen ellos.

Asimilando los conceptos tratados por Marina (2011) sobre la motivación del estudiante por el aprendizaje, en términos generales, y entre otros, se puede afirmar que “el estudiante tiene tres deseos fundamentales: *el deseo de pasarla bien*, llegar a un salón donde se manifiesten buenas dinámicas de clase, donde el estudiante sea un miembro activo de su propio proceso de aprendizaje, donde se le dé prevalencia a su aprendizaje y que las calificaciones no generen ansiedad, un salón de clases al cual realmente se quiere llegar. Todo lo anterior, va en beneficio de la identidad del estudiante, de que éste se identifique y se reconozca así mismo.

Bonilla (2021) sugiere que el desarrollo de la identidad personal es un proceso dinámico que se implanta entre las múltiples actividades y relaciones del estudiante en las situaciones diarias que se producen en el hogar, en la comunidad y en la escuela. La mejor manera de describir la identidad es el resultado de procesos, de construcción, deconstrucción y reconstrucción, llevados a cabo por el que aprende mediante las interacciones con sus padres, maestros, compañeros y las demás personas

## 2. Atención y concentración en el salón de clase

Al hablar de un *modelo de aprendizaje centrado en el estudiante*, es necesario basarse también en factores como: atención y concentración. La inteligencia humana es capaz de dirigir la atención, es precisamente esto lo que deben aprovechar los profesores, se debe involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje a tal punto que su atención sea total.

El segundo factor, según Marina es la concentración, “un ejercicio inicial para entender la concentración es intentar escuchar el ruido más lejano que podamos; en este proceso se están haciendo dos cosas: estamos usando nuestra capacidad de atención, pero a la vez estamos utilizando todas las capacidades que tiene nuestra inteligencia de analizar información en un objetivo único, en el momento en el que reunimos todas nuestras capacidades en un objetivo único, eso es concentración” (2011). Entonces todos los factores descritos hasta aquí son necesarios para hacer que aquellos estudiantes que no encuentran razones para estar en clase mejoren la percepción respecto a lo que nosotros enseñamos.

La *atención* entonces está estrechamente ligada con la motivación en el salón de clases. Brophy (2004) define la motivación en el salón de clases como “el nivel de entusiasmo y el grado en el que estudiantes invierten atención y esfuerzo en el aprendizaje” (p.4). Para alcanzar los objetivos trazados con nuestros estudiantes, debemos establecer buenas relaciones en el salón de clase, propiciar el trabajo colaborativo que genere un ambiente apto para nuestra actividad académica. De acuerdo con Brophy (2004), cuando estas condiciones son creadas en el salón de clase, “los estudiantes son capaces de enfocar sus energías en su aprendizaje sin distracciones debido al miedo a la vergüenza o al equívoco” (p. 9).

Se puede entender hasta aquí, que la educación no tiene nada que ver con lo que hagamos nosotros, sino con lo que logramos que el otro haga, incluyendo que preste atención y que esté concentrado. Es en realidad el otro, en este caso es el estudiante, el más interesado en aprender, en progresar, en sacar adelante su proyecto educativo, para lo cual, como se mencionó en la introducción, necesita estar motivado, entendiéndose el concepto de motivación como la transferencia de interés, hacer que alguien se interese en algo que no le interesa.

Los conceptos de atención y concentración se han relacionado entonces con la motivación por el aprendizaje. En la década de los ochenta, las teorías de la motivación intrínseca combinaron modelos con elementos de *necesidad y logros*. La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000), argumenta que los ambientes que promueven motivación intrínseca satisfacen tres necesidades innatas: autonomía (autodeterminación en decidir qué hacer y cuándo hacerlo), competencia (desarrollo de habilidades para manipular el ambiente de aprendizaje) y relación (afiliación con otros a través de relaciones sociales).

*El aprendizaje centrado en el estudiante* recibe un gran aporte desde la teoría del aprendizaje significativo, ya que lo que se busca es que el estudiante construya su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. El pionero de esta teoría es David Ausubel quien considera que “el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por recepción ya que este puede ser igual de eficaz, si se cumplen algunas características” (1963). Así, “el aprendizaje significativo puede darse por recepción o por descubrimiento”. En otras palabras, no se descarta que por medio del aprendizaje memorístico también se puedan adquirir conocimientos.

Para *el modelo del aprendizaje centrado en el estudiante* (Ausubel, 1963), el conocimiento es igual a la interacción del estudiante con el objeto de conocimiento, más los conocimientos previos que se tienen de él, más la disposición o motivación de éste por aprender. Ausubel desde su pensamiento hace este gran aporte, ya que la teoría del aprendizaje significativo centra la atención en el estudiante y deja claro que el aprendizaje significativo se da cuando un nuevo aprendizaje se relaciona con un conocimiento previo.

Se puede entender que para lograr un aprendizaje significativo lo que se necesita es motivación del estudiante, el conocimiento de algo previo, un conocimiento existente y un conocimiento nuevo que se relacione con lo existente. Entonces se podría afirmar que para que exista un aprendizaje significativo se necesita mínimamente de un material que sea potencialmente significativo y del interés del estudiante; de igual manera se necesita de su motivación por aprender, si falta alguno de estos dos componentes básicos, se puede fallar en la obtención de buenos resultados en el proceso de adquisición de conocimientos.

Desde lo que se ha dicho hasta el momento, se entiende entonces que tener en cuenta las expectativas de los estudiantes en nuestra planeación de clase es también un factor que desencadena en el mucho o poco interés que se ge-

neren en ellos por lo que nosotros enseñamos. Cross & Steadman (1996) habla sobre tres teorías motivacionales que se dirigen hacia las expectativas de los estudiantes: teorías de autoeficacia, teoría de atribución y modelos de autovaloración. Por ejemplo, las teorías de autoeficacia (Bandura, 1977, 1982; Corno & Mandinach, 1983) sugieren que lo que piensan los estudiantes respecto a su habilidad para progresar en una tarea de aprendizaje es más importante que la dificultad de la tarea. Si un estudiante confía en su habilidad para desarrollar una tarea exitosamente, él estará motivado para realizarla.

### **3. El rol del docente en el aprendizaje centrado en el estudiante**

Lozano (2020) sostiene que en el modelo centrado en el estudiante, el rol del profesor permanece tan importante como siempre lo ha sido. El profesor es activo, está diseñando, interactuando y sobre todo hablando con sus estudiantes. A su vez, los estudiantes en este modelo deben ser capaces de planear, organizar y autoevaluar su propio aprendizaje, de tal manera que la motivación es fundamental aquí.

Otro gran aporte que recibe el modelo centrado en el estudiante lo hace la teoría social de Vygotsky quien considera que “el aprendizaje y el desarrollo son actividades sociales y colaborativas que no pueden ser enseñadas, depende de los estudiantes construir sus propias construcciones en sus propias mentes” (1934). Uno de los objetivos que persigue el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, es precisamente la independencia de éste, el hecho de comprometer al estudiante haciéndolo autónomo, responsable y dueño de su propio aprendizaje.

Un punto fuerte en la teoría constructivista de Vygotsky es la llamada *zona de desarrollo próxima* (Tudge, 1992), la cual es entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y la solución del mismo con la guía del profesor o de compañeros mejor preparados. El estudiante trabaja sin la ayuda permanente del profesor, hasta que éste verdaderamente lo requiere, lo necesita y lo reclama.

Desde el ambiente de clase, el *modelo de aprendizaje centrado en el estudiante* pretende obtener como resultado un aprendizaje constructivista y significativo, en el cual el profesor cede su protagonismo al estudiante, más no su res-



ponsabilidad; el estudiante es entonces quien asume el papel fundamental de su propio proceso de formación, pero tanto profesor como estudiante son parte activa en la obtención de excelentes resultados en el proceso de formación.

El rol del docente es entonces tan importante como el del estudiante, los dos son los artífices de que los conceptos de enseñanza-aprendizaje sean totalmente relevantes en las relaciones sociales. Aunque los términos *enseñanza* y *aprendizaje* se emparejan, los profesores sabemos que los estudiantes no siempre aprenden. En este artículo ya se han desarrollado algunos conceptos que nos ayudarían a tener éxito en nuestra profesión. Angelo and Cross señalan que el aprendizaje puede, y frecuentemente pasa, ocurrir sin enseñanza, pero la enseñanza no puede ocurrir sin aprendizaje. La enseñanza sin aprendizaje es sólo palabras (1993. p.3).

#### **4. Algunas técnicas en el modelo centrado en el estudiante**

Uno de los objetivos del modelo centrado en el estudiante es promover el aprendizaje activo involucrando a los estudiantes en lectura, escritura, debates, proyectos, resolución de problemas o reflexiones. Es brindar a los estudiantes varias opciones de prácticas en el salón de clase. Estas técnicas para incrementar el interés del estudiante estructuran las posibilidades para que los estudiantes organicen, recuerden, entiendan y expliquen la información y los conceptos recibidos en el salón de clase.

Uno de los principios más importantes tanto en la motivación como en el aprendizaje es trabajar en un nivel que sea apropiado para el estudiante, ni muy fácil ni muy difícil. En este sentido, una técnica importante para trabajar con los estudiantes es: “la caja de conocimientos previos” (Angelo y Cross, 1993, pp.121-125). Esta técnica ayuda a los profesores a determinar el nivel más apropiado en el cual deben empezar su enseñanza. En esta técnica el profesor desarrolla cuestionarios cortos y simples que los estudiantes llenan al principio del curso, al inicio de cada nueva unidad, o antes de presentar un nuevo tema. Esta técnica también ayuda a identificar a aquellos estudiantes que no están bien preparados y así se puede prestar mejor atención a todos ellos.

Otra técnica para el aprendizaje centrado en el estudiante es llamada “artefectos”, la cual está basada en la premisa que las imágenes y objetos pueden

algunas veces ser más efectivos que un texto. Esta técnica usa representaciones visuales para incrementar la curiosidad. Los profesores forman grupos de estudiantes y les dan fotos, gráficos, dibujos y objetos que representan ideas claras sobre el tema estudiado. Los siguientes son los pasos:

1. Identifique un concepto que usted quiere que sus estudiantes discutan.
2. Lleve al salón un determinado número de objetos o imágenes y entréguelo a cada grupo.
3. Dele a sus estudiantes instrucciones sobre lo que usted quiere que ellos hagan con las imágenes.
4. Decida cómo quiere que sus estudiantes reporten sus hallazgos.
5. Haga grupos de estudiantes, explique el propósito de la actividad y distribuya el material a cada grupo.

Una tercera actividad es el llamado “enfoque en notas escritas”. Esta técnica brinda a los estudiantes una estrategia para enfocarse en sus lecturas y así ser estudiantes más eficientes y efectivos. Antes de entregar una lectura a los estudiantes, el profesor identifica de tres a cinco conceptos que quiere que sus estudiantes busquen en el texto y después busca palabras claves. Los estudiantes usan estas palabras claves como encabezados y las escriben en columnas en una hoja de papel y completan cada columna con los contenidos correspondientes del texto. El paso a paso de esta actividad es como sigue:

1. Decida qué es lo que usted quiere que los estudiantes busquen del escrito que usted ha asignado y asigne palabras claves o frases.
2. Escriba esas palabras claves entre columnas y adjunten en cada columna ejemplos representativos.
3. Pida a sus estudiantes que creen su propio documento usando como base la información que usted ha suministrado.
4. En cuanto los estudiantes empiecen a leer el texto, ellos deben buscar información que corresponda a los encabezados o palabras claves y la escriben en la columna apropiada.
5. Los estudiantes deben entregar sus notas o usarlas como material de estudio.

## Conclusiones

Desde el concepto de formación docente adoptado en este escrito, se entiende que el aprendizaje de un estudiante se ve fuertemente influenciado por los procesos de enseñanza centrados en éste y la cantidad de atención que éstos reciben de parte de su profesor. La cantidad y la calidad de capacitación que un docente dedica a su formación es también un concepto clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez que un docente se forma, tiende a mejorar, además de sus habilidades cognitivas, también su autoestima y la confianza en sus capacidades, las cuales tienen un importante impacto en la obtención de los resultados de aprendizaje.

En términos generales, el paradigma actual de enseñanza y formación se basa en la estandarización de prácticas y de contenidos sin considerar que las personas aprenden de maneras diversas y tienen distintas necesidades de aprendizaje. El modelo educativo en nuestro país, pese a ser un buen modelo, sigue en continuo desarrollo, las políticas educativas siguen empeñadas en lograr que en Colombia se logren buenos resultados académicos.

Las intenciones de mejorar la calidad de la educación se tienen, se cuenta con docentes capacitados para realizar muy bien esta tarea. Lo que queda, en este sentido, es seguir dándole participación al estudiante en la toma de decisiones respecto al aprendizaje; de parte de los docentes queda seguir capacitándose y entrenando en todo lo referente a este modelo de enseñanza centrado en el estudiante, entiendo que en estos aspectos hay todavía bastante camino por recorrer.

De otro lado, se piensa entonces que el estudiante debe aprender a aprender, lo cual consiste en desarrollar sus capacidades a través del mejoramiento de técnicas, destrezas, estrategias y habilidades con las cuales se busca acceder al conocimiento, el propósito de aprender a aprender debe realizarse a través de aprender a pensar, se hace desarrollando tanto la cognición como la afectividad.

Cuando una persona enseña, dos aprenden; es decir, cuando se le encomienda al estudiante la tarea de explicar, sostener, defender sus conceptos, sus ideas, sus planteamientos ante sus compañeros y ante el docente, lo que se está haciendo es dándole una participación real al estudiante. En este proceso de sustentación de sus ideas, él está no sólo aprendiendo significativamente, sino además madurando y volviendo más sólidos sus conocimientos,

se espera por medio de este modelo de aprendizaje, que una vez el estudiante salga del salón de clases, esté seguro tanto de lo que ha adquirido como de lo que le falta por aprender y que, de esta manera, sus conocimientos previos sean cada vez más amplios.

Lo anterior no tiene que ver exclusivamente con la adquisición de conocimientos y con la actualización de los mismos por parte del estudiante, sino que implica también la posibilidad de que éste tome la iniciativa en su proceso de aprendizaje en donde es crucial su motivación, concentración, atención y su autoestima.

En cualquier etapa en la que se encuentre el estudiante, desde su niñez hasta su adultez, es indispensable desarrollar en él el pensamiento crítico, donde el autoconocimiento, la autoestima, y la autoeficacia son claves para lograr cualesquiera que sean los objetivos de aprendizaje. Es precisamente en el desarrollo de esta importante tarea donde el trabajo del docente es fundamental, entendiéndose que el profesor es el encargado de suministrarle esta confianza al estudiante, lo cual se considera un excelente punto de partida para el desarrollo del modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.

Finalmente, se puede decir que la enseñanza debe ser entendida como un proceso de intervención educativa, orientada a que los estudiantes logren el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la medida en que promuevan una reflexión más consciente y la toma de decisiones en relación a sus propias habilidades, ya el sistema educativo tradicional le debe dar paso a un tipo de educación más dinámica, en la cual tanto las responsabilidades como los protagonistas son compartidos.

Podría ser atrevido decir o pensar que el sistema tradicional, en el cual es el profesor quien está a cargo de un alto porcentaje del proceso, no ha hecho grandes aportes, claro que sí los ha hecho y muy seguramente los seguirá haciendo, pero la educación pertenece a un sistema dinámico y cambiante, y si bien es cierto los cambios no se ven tan dinámicos como el proceso, éstos siempre se deben dar.

Se piensa que el nuevo docente asuma una nueva pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la diversidad y el trabajo en equipo y se forme a un estudiante capaz de actuar para desarrollar ideas y proyectos innovadores. Con este tipo de enseñanza no sólo gana el estudiante, también lo hace el profesor, la institución educativa y claro está, nuestro país.

## Referencias bibliográficas

- Aleccia, V. (2011). Walking our talk: The imperative of teacher educator modeling. *Clearing House*, 84(3), 87-90.
- Angelo, T. A., and Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2<sup>nd</sup> ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Banchi, H. y Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science & Children*, 46(2), 26-29.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review* 84(1), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bonner, J. (2010). Taking a stand as a student-centered research university: Active and collaborative learning meets scholarship of teaching at the University of Alabama. *JGE: The Journal of General Education*, 59(4), 183-192.
- Bonwell, C.C. and Eison, J. A (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Clark, S. (2014). Avoiding the blank stare: Teacher training with the gradual release of responsibility in mind. *English Teaching Forum*, 52(2), 28-35
- Cano, M. C. (2017). La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos. En: Cano Quintero, L. K. (ed. científica). *El prisma de la formación docente en Colombia* (pp. 169-186). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Corno, L. y Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational psychologist*, 18(2), 88-108.
- Cross, K. P. y Steadman, M. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco. Josey-Bass.

- Deci, E. y Ryan, R. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Edgerton, R. (1997). *Higher education white paper*. Pew Charitable Trusts.
- Lozano, P. C. (2017). *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*. En: Cano, M. C (ed. Científica). Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Lozano, P. C. (2020). Enfoque centrado en el estudiante: una reflexión acerca de cómo aprenden inglés niños y niñas en la primera infancia a través del aprendizaje activo. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 75-99). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Lozano, P. C. (2017). Diseño efectivo de clases a través del manejo de aula. En: Cano Quintero, L. K. (ed. científica). *El prisma de la formación docente en Colombia*. (pp. 169-186). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Muñoz, E.; Escobar, G. y Torres, I. (2020). La práctica pedagógica: un espacio de formación para futuros formadores. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (Eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 164-183). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Shulman, L. S (2002). Making differences: A table of learning. *Change* 34(6): 36-44. Retrieve from the Carnegie Foundations for the advancements of teaching (publications) at [http:// www.carnegiefoundations.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=612](http://www.carnegiefoundations.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=612)
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Tudge, J. (1992). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

## 06

## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

---

TEACHING PRACTICES IN TEACHER TRAINING.  
REFLECTIONS AND PROPOSALS

---

**Mónica Gabriela Portilla Portilla\***

© <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

**Lautaro Steimbregger\*\***

© <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

### Resumen

En la actualidad, el campo de la formación de profesores en educación inicial se encuentra atravesado por determinantes contextuales e institucionales que obligan a reflexionar sobre el lugar de las prácticas de enseñanza dirigidas a aquellos que se están formando para ejercer la docencia. El uso de determinadas modalidades de formación posibilita la configuración de otras formas de relación pedagógica y el diseño de otras formas de acompañamiento y sistematización de propuestas didácticas, desde diferentes perspectivas del conocimiento; además, resultan propicios para acortar distancias entre la teoría y la práctica, habilitando otras formas de pensar y actuar. El propósito

\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ [monica.portilla00@usc.edu.co](mailto:monica.portilla00@usc.edu.co)

\*\* Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

✉ [lautarosteimbregger@gmail.com](mailto:lautarosteimbregger@gmail.com)

### Cita este capítulo

Portilla, M. G. y Steimbregger, L. (2020). Prácticas de enseñanza en la formación del profesorado. Reflexiones y propuestas. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 95-112). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

de este texto es provocar reflexiones sobre este campo de análisis, identificar los desafíos que actualmente transita y plantear modalidades formativas a partir del diseño de ateneos, análisis de casos, talleres, observaciones y cine-foros, las cuales invitan a potencializar los encuentros con el estudiantado, dado que incorporan diferentes estrategias que pueden estimular los procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** educación inicial, formación, prácticas de enseñanza, modalidades de formación.

### **Abstract**

At present, the field of teacher education in initial education is crossed by contextual and institutional determinants that force us to reflect on the place of teaching practices that are aimed at those who are being educated to teach. The use of certain education devices allows for the framework of other forms of pedagogical relationships and the design of other modalities of accompaniment and systematization of didactic proposals, from different knowledge perspectives; in addition, they are propitious in shortening distances between theory and practice, enabling other ways of thinking and acting. The purpose of this text is to provoke reflection in this field of analysis, identify the challenges that currently transit, and generate education proposals from the design of grand rounds, case studies, workshops, observations, seminars and film-forums. These education devices invite potential meetings with students, since different strategies are incorporated that can stimulate learning processes.

**Keywords:** initial education, formation, teaching practices, education devices.

### **Introducción**

La enseñanza y la formación de profesores, por ser fenómenos sociales, son campos que están atravesados por múltiples relaciones entre sujetos, conocimientos, grupos y organizaciones, donde median determinantes institucionales y contextuales que regulan las prácticas en la educación inicial. Estas mediaciones, dan cuenta de un complejo entramado que está relacionado con diferentes ámbitos, donde se teje una red de regulaciones que constantemente lo reconfiguran.



Desde esta perspectiva, y con el propósito de provocar reflexiones y seguir pensando en la formación de profesores en la educación inicial, identificamos tres momentos, en primer lugar, esbozamos los significados que tienen los principales emergentes para la educación en un contexto mundial; posteriormente, y a partir de estos emergentes, identificamos los desafíos para la formación de profesores en educación inicial. Esto nos lleva a proponer diferentes modalidades de formación para abonar las prácticas de enseñanza en este nivel educativo. A lo largo de este recorrido, hilvanamos las voces de diferentes autores.

## La educación en el contexto mundial

En la década de los 80, se fue instalando una inconformidad con el funcionamiento de las instituciones educativas, emergiendo la preocupación por los vicios y defectos institucionales (Mollis, 2003). Estas pasaron a ser objeto de crítica, en tanto se identificaban como un lugar de imposición y obediencia, que respondía a la memoria, la rutina, la descontextualización, la fragmentación y la repetición, dando respuestas a las sociedades agrarias e industrializadas. El corolario, según Alliaud (2013), es que la legitimidad institucional se ve resquebrajada e impacta directamente en los sujetos que las habitan.

En este contexto, “desde la sociedad, los gobiernos, y especialmente desde el mercado, se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global” (Sobrinho *et al.*, 2008, p. 92). Esto conlleva a introducir acuciantes conceptos, cuya instalación y adopción podría resultar problemática y a veces traumática. Para De Alba (1998), nos encontramos con las tensiones de nuevos lenguajes, que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos, que se incorporan al campo curricular, lo recomponen y lo reconstruyen.

Cabe resaltar que los debates educativos han dejado de estar en manos de los grupos académicos de manera exclusiva, y emergen nuevas figuras de fuerte influencia y de control, con preocupaciones e intereses disímiles. En consecuencia, la injerencia de organismos internacionales tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), están definiendo los rumbos educativos, en palabras de Portilla (2020), configurando un nuevo campo de conocimiento que es la política educativa supranacional, como parte de la inserción internacional y territorial de los países en los procesos de mundialización.

Estos organismos trazan líneas de fuerza de exterioridad, o “modos mediante los cuales el nuevo orden global y su institucionalidad entran a jugar un papel determinante en la configuración de los sistemas educativos” (Portilla, 2020, p. 20); en otras palabras, los discursos de las políticas nacionales e institucionales se inscriben en los procesos de mundialización y modernización educativa.

Como parte de la cristalización de este discurso internacional, la institución educativa se ve atravesada por las denominadas “tendencias educativas”, que están ligadas discursivamente y son concomitantes entre sí: heterogeneidad, diversidad y masificación, acceso a la educación, comercialización y mercantilización del sistema privado, gestión y financiación, cooperación internacional, sociedad del conocimiento, innovación, investigación, ciencia y tecnología, competencias, currículo internacionalizado, currículo flexible, créditos académicos, TIC, evaluación, calidad, acreditación, etc. (UNESCO, 1998; IESALC-UNESCO, 2008; Gazzola y Didriksson, 2008; Beneitone *et al.*, 2007; ASCUN, 2008), los cuales tienen una alta carga semántica y, por ende, consecuencias que determinan el tipo de praxis educativa que se realiza.

Para tener más claro el panorama, la instalación de esta ola de tendencias educativas se configura como superficies de emergencia e instancias de delimitación para los países, las instituciones educativas y los actores, los cuales dibujan una serie de interrogantes sobre la institución, el sujeto, el discurso y las prácticas. Tal como lo expone Alliaud (2016): ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrà que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituye una solución?

Por ahora lo que podemos decir, es que la formación en los discursos globales y en los discursos de reforma educativa se define como un dispositivo, que es una red de lenguaje, realidad y subjetividad (Quiceno, 2014). Estas tendencias existen de modo particular en los enunciados que circulan al interior de las instituciones educativas de diferentes maneras que van desde el reconocimiento y la aceptación, hasta el rechazo y la no aceptación; como sea, ha trastornado los viejos marcos institucionales y burocráticos, introduciendo nuevos modos de administración, nuevas formas de vida profesional y modos de regulación (Dubet, 2006).

Para terminar este recorrido y abordar la tarea de enseñar, que nunca fue sencilla y ahora se vislumbra más compleja, tenemos que volcarnos hacia la historia

de la pedagogía, dado que cada teoría pedagógica está conformada por métodos de enseñanza, definiciones de las posturas del profesorado y del alumnado, teorías de la escuela, así como las formas de interpretar las disciplinas y los marcos normativos. Para los intereses de este trabajo, nos focalizamos en la actualidad, atravesada por el abanico de tendencias educativas enunciadas más arriba.

En ese sentido, abarcamos la “pedagogía técnica, tecnología educativa o tecnología instruccional” (Quiceno, 1988; Martínez, Noguera y Castro, 2003), lo cual se traduce en tres operaciones que se constituyen como racionamientos lógicos que conducen a que: en lugar de “observar”, se “planee o proyecte”; en lugar de “analizar”, se “administre” y en lugar de “expresar”, se “evalúe” (Quiceno, 1988). Y donde el “saber pedagógico existente”, es decir, el “arte de educar” (vocación, amor y práctica), no es suficiente para dar respuesta a los actuales problemas del sistema educativo y de las prácticas docentes (Terigi, 2012).

Crear un nuevo significado de la figura docente, involucra pensar en un sujeto que no solo domina la educación, sino que también domina un saber de gestión (evaluación, administración, curricular o de planeación), para administrar mejor las instituciones (Quiceno, 2015). Indudablemente, las prácticas pedagógicas están en contravía con estos requerimientos, porque estos se ocultan bajos términos de calidad, eficacia, eficiencia y productividad, desconociendo lo que el docente ha aquilatado como “patrimonio pedagógico” o “caudal experiencial” a lo largo de su trayectoria educativa (Dubet, 2006; Alliaud, 2013).

Estos agenciamientos y vectores de mutación que caracterizan al oficio de enseñar, dan contenido a los ejes conceptuales de las políticas educativas. En contraposición, y paradójicamente, esta acuciante crisis o declive de las instituciones educativas, encuentran su polo opuesto en discursos que ensalzan la misión educativa en términos de grandeza, porque, afortunadamente, las instituciones siguen funcionando y siguen produciendo lazos sociales.

## **Desafíos de la formación del profesorado en educación inicial**

En función de lo que acabamos de plantear, los desafíos para la formación de profesores son grandes y en muchos frentes. Dentro de este abanico de posibilidades, enfocamos nuestra mirada a cuatro desafíos que consideramos sustanciales para seguir pensando en nuestro oficio como profesores.

Tomando en cuenta la política educativa como marco referencial, comenzamos a remarcar los primeros desafíos: a) La necesidad de conocer dispositivos de formación instalados para desentrañarlos e interpretarlos; b) Aplicar la estrategia de resistencia, es decir, no abrir los dispositivos, sino abandonarlos, edificando otras propuestas de formación de profesores endógenas, a partir de realidades educativas desiguales, proponiendo un ejercicio reflexivo, comprensivo, argumentado y capacitado, evitando los riesgos y sospechas que esto supone; c) Encontrar la correspondencia entre las cuestiones epistemológicas y éticas del oficio de enseñar y, la naturaleza, historia y política de ese particular contexto. Vemos que esto plantea un gran reto a la formación del profesorado en educación inicial, tal como lo plantea Muñoz, Escobar y Torres (2020) que “es complejo y requiere de esfuerzos institucionales y de la disposición de los futuros maestros que tendrán el compromiso de formar a los niños y niñas del país, que se caracterizan por su diversidad y multiculturalidad” (p. 164).

En lo que concierne a las propuestas endógenas, nos focalizamos en la tarea de enseñar, entendida como aquella que ofrece signos, da señales (Kohan, 2007), para que, quien las vea, haga algo con ellas, a su modo y a su tiempo. Algo así como señalar un sendero posible a transitar. Enseñar es dar algo, sin saber qué se hará con ello, y a su vez, es recibir algo, sin saber qué se quiso dar (o si se quiso dar). El acto de dar y recibir es atravesado por una provocación o movilización para aprender, pensar, crear, en palabras de Meirieu (2007), es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Desde esta posición, se reivindica la exigencia, sostenida en la confianza de que se puede.

Por otro lado, enseñar es un legado y una opción. Como adultos, se nos encomienda la tarea de transmitir la cultura (el mundo) a los más jóvenes, siendo o no siendo “docentes”. Agenciar dicha misión y hacerla un oficio, es una opción: el desafío de responder por el otro, recibir y hospedar a los nuevos, a los recién llegados. Alliaud y Antelo (2011) retoman las grandes e históricas preguntas que atraviesan el oficio de enseñar, para ofrecer sintéticas pero contundentes respuestas:

¿A qué llamamos enseñar? Al reparto de signos entre las nuevas generaciones  
 ¿Por qué hay que enseñar? Porque las nuevas generaciones vienen sin signos  
 ¿Para qué enseñar? Para que puedan orientarse en la vida ¿Qué hay que enseñar? Todos los signos disponibles sin restricciones ¿Cómo hay que enseñar? Exponiendo, ofertando, enseñando (p. 37).

Aquí lo intergeneracional se pone en juego como una diferencia y una distancia posibilitadoras del encuentro. Al decir de Bárcena (2013) es necesaria una distancia apropiada, o una distancia poética, para poder tomar conciencia del presente, para poder aprehender y conocer el tiempo que heredamos y habitamos. Ahora bien, ¿cuándo, efectivamente, hay enseñanza? cuando hay aprendizaje. Antelo (2003, pág. 255) dice al respecto: “la enseñanza no es sino un efecto del aprendizaje pero nunca al revés”.

En estas claves, el “patrimonio pedagógico” o el “caudal experiencial” de los docentes a lo largo del tiempo, es decir, aquellos “saberes de oficio”, tienen un especial revestimiento en las vivencias y experiencias que van surgiendo en las escuelas (Alliaud, 2013). A todo esto, el segundo desafío, es comprender cómo construyen las experiencias de trabajo, cómo los docentes jerarquizan sus orientaciones y elecciones culturales y cómo las vinculan a las transformaciones en las dimensiones sociales. Siguiendo a Muñoz, et.al (2020) es oportuno repensar las prácticas pedagógicas desde la interdisciplinariedad, cómo estas experiencias se conectan con otros campos disciplinares, “para comprender las infancias en perspectiva de la diferencia étnica, cultural” (Bonilla, 2020, p.114).

El tercer desafío es potencializar el oficio docente fuera del guion -lo aprendido, lo dicho, lo mandado, lo institucionalizado, lo exigido-, lo que conlleva a experimentar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Transformar la incertidumbre y la duda en motor de búsqueda. Esto implica continuar alentando la producción de saber pedagógico situado y el trabajo mancomunado entre pares disciplinares e interdisciplinares, entre docentes, investigadores y la comunidad educativa, bajo las premisas de la vigilancia epistemológica y el rigor metodológico que caracterizan las investigaciones en educación, amasando permanente las vivencias y experiencias con los fundamentos teóricos, la atingencia entre teoría y empiria, como un cuarto desafío.

El alcance de estos desafíos es que se hagan presentes y se discutan en el interior de las instituciones educativas. Una tarea nada sencilla, dada la multiplicidad de sujetos, intencionalidades, posturas teóricas, metodológicas y políticas, objetos de conocimiento que abordan realidades complejas, situados en ámbitos de valores y significados.

## Modalidades de formación para los profesorados en educación inicial

Existen diferentes modalidades de formación, que posibilitan el diseño de novedosas modalidades de acompañamiento y sistematización de propuestas didácticas, desde diferentes perspectivas del conocimiento. Parafraseando a Alliaud y Vezub (2014), estas modalidades resultan propicias para explorar esos abismos que se generan entre la teoría y la práctica, habilitando otras maneras de pensamiento y acción. A continuación presentamos los siguientes: ateneos, análisis de casos, talleres y ciclos de cine-debate o cine-foro.

### 1. Ateneos

Los ateneos son espacios de reflexión que posibilitan a los participantes la socialización de saberes y el intercambio sobre el hacer, el pensar y el sentir (Alen, 2003). El análisis de las prácticas docentes en esta modalidad, incorpora las propuestas espontáneas de los docentes, aquellas que se programaron con los participantes, las producciones que se generan en el intercambio, los desempeños y los aprendizajes. De Morais, Barcia y González (2018) definen a los ateneos como dispositivos pedagógicos-didácticos que alientan a los futuros profesores a revisar sus propias prácticas y diseños de ensayos, posibilitando así la elaboración de propuestas pedagógicas con mayor grado de autonomía. En estos casos, el sujeto adquiere mayor protagonismo en la construcción de conocimientos y prácticas.

Cabe resaltar que en el ateneo las consignas, entendidas como fórmulas breves que provocan la producción, son un elemento clave para su desarrollo, dado que el ejercicio reflexivo no suele consistir en las prácticas espontáneas de los docentes, sino en desempeños profesionales que requieren un tiempo para su aprendizaje. Lo que se busca con estas consignas es el aporte a la autonomía grupal y a la apropiación del ejercicio. Este dispositivo requiere una rigurosa y cuidada organización para que su desarrollo sea enriquecedor. Se recomienda para su planificación elegir materiales diversos, que difieran tanto en contenido y en forma, para apuntar hacia lo que Meirieu (2007) denomina “diversificación de la enseñanza”, y enriquecer el espacio de formación.

Los ateneos se focalizan en temas actuales y acuciantes que pueden corresponderse con los emergentes para la enseñanza señalados más arriba. En un marco de complejas transformaciones de las dimensiones sociales -en línea

con Tenti Fanfani (2008)- que repercuten fuertemente en las instituciones y en las prácticas institucionales, este dispositivo puede ser una vía para evocar saberes y experiencias situados que problematicen prácticas sedimentadas y orienten acciones futuras. Alliaud (2016) brinda algunos interrogantes para alentar la reflexión en torno a la formación docente en un contexto de profundas transformaciones: ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrá que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituiría una solución? Se despliegan, así, varios hilos de análisis que coadyuvan a habitar la formación y las prácticas de enseñanza como espacios en constante construcción.

## 2. Análisis de casos

Se trata de una estrategia que posibilita otras formas de pensar y de discutir situaciones dilemáticas, típicas o excepcionales, que hacen parte de los campos profesionales (Alen, 2013). Su potencialidad es doble: contribuye a la elaboración de alternativas para abordar los problemas planteados o suscitados, a la vez que visibiliza o propone nuevos problemas y discusiones.

El abordaje de un tema a partir de uno o varios casos, deriva en un tipo de estudio o análisis minucioso que prioriza lo particular por sobre lo general: la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1999). El énfasis de esta modalidad de estudio está en la profundidad del abordaje y en la atención a lo particular. Según Sautu (2003), el estudio de caso se caracteriza por tres rasgos: es particularístico, tiene un alto contenido descriptivo, y tiene una cualidad heurística que permite producir conocimiento en contexto.

Los casos son narrativas complejas, que parten de situaciones dilemáticas en toda su problematicidad. Escribir un caso implica narrar el problema, centrando los planteos, para evitar la dispersión y/o superficialidad en los análisis (Wasserman, 1994); potenciando, por un lado, el estudio de la situación problemática, y, por el otro, la capacidad para analizar situaciones particulares atravesadas por diversos sentidos. El estudio de estos casos parte de consultas bibliográficas, donde se identifican referencias con valor explicativo y permite poner en diálogo las distintas reflexiones a lo largo del análisis. Las conclusiones o resultados del análisis se divulgan en un plenario o en un documento escrito.

### 3. Talleres

La modalidad de taller, como modalidad de enseñanza y de aprendizaje, permite crear un encuadre distinto a la clase magistral, aunque pueda tener lugar en el interior del aula. Permite crear un *hábitat* de trabajo grupal participativo y colaborativo, coordinado por un participante más experimentado. La figura del coordinador o guía debe obedecer a una “pedagogía de intervención mínima” (Menin, 1992), es decir, que supone abstenerse de “dirigir” y “exponer” imponiéndose como poseedor del saber sobre los problemas que aquejan a los estudiantes; en su tarea prima la observación y la escucha de las demandas, preocupaciones y propuestas que los alumnos traen a la luz en el marco del taller. A partir de allí se involucra como coordinador o colaborador de los trabajos grupales, proponiendo herramientas de trabajo, generando y facilitando recursos, orientando las preguntas, etc., pero no dando “soluciones” ni respuestas definitivas.

El taller es “el lugar, el grupo y el sistema de trabajo elegido para realizar un aprendizaje concreto, de orden teórico práctico; todo ligado entre sí y a su vez con el medio” (Menin, 1992, p. 19). En un taller de esta naturaleza, al que se ingresa para discutir, estudiar y hacer, debe contar con una persona coordinadora (impuesta por la institución o designada por el grupo) cuya tarea se demarca desde el principio, en relación con el tema. La cohesión del grupo la da el interés de sus participantes en el trabajo propuesto y la responsabilidad en la ejecución de las tareas. Como método de trabajo académico se caracteriza por tres principios: la libertad para la discusión abierta, el esfuerzo autogestionario y la solidaridad entre los miembros.

Sennett (2009) se remonta a la época medieval para caracterizar el taller, que en aquel contexto histórico era vivido como un taller-hogar. Sin embargo, el autor advierte sobre la dificultad que puede traer dicho emparentamiento, pues en la familia las reglas se rigen por el amor, en cambio en el taller la principal recompensa emocional es el prestigio en la ciudad o en un grupo de pertenencia. Dos rasgos resultan indisociables a este dispositivo: que el número de personas que conformen el grupo de trabajo sea reducido, para propiciar relaciones más cercanas; y que haya un superior que establezca patrones y se ocupe de la formación. Este autor retoma su experiencia para afirmar que se trata de un “espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara” (Sennett, 2009, p. 39). Allí, se ponen en juego, tanto las habilidades del maestro que pueden valerle el derecho a mandar, como la dignidad que le provee al aprendiz la obediencia.



cia. De este modo, se establece un mutuo reconocimiento que sostiene y da sentido al vínculo que allí se genera.

#### 4. Observación

La modalidad de la observación es un proceso complejo, que implica atención voluntaria y selectiva con respecto al objetivo planteado. En primer lugar, es necesario contar con el diseño de un instrumento de recolección de información, posteriormente, hacer el ejercicio de observación concentrando la mirada en lo que se quiere observar y, como es natural, muchas situaciones quedarán fuera del análisis. La intencionalidad y la sistematicidad son características importantes en el proceso. La primera, determina la función que tiene este dispositivo y precisa los aspectos seleccionados para ser observados. La segunda, la frecuencia y los procedimientos se repiten, además, la práctica de observación es acompañada con técnicas de observación y registro (Anijovich *et al.*, 2009).

Para hacer uso de este dispositivo, se sugiere el desarrollo de tres momentos: 1. *El momento de la preparación*, donde se definen los propósitos, las definiciones, las formas, los permisos, los tiempos y los horarios para las observaciones, así como el diseño de instrumentos que posibilite hacer registros de tipo narrativo-descriptivo. 2. *El momento de la observación propiamente dicha*, en el cual los estudiantes hacen el registro de lo que observaron y recopilaron en las notas, fotografías, video-filmaciones, grabaciones, junto con la recolección de materiales necesarios. Identificarán y describirán datos contextuales, condiciones en las que se realizará la observación, número de alumnos, espacios físicos, etc. 3. *El momento de análisis posterior a la observación*, significa que los estudiantes elaborarán las notas y el informe escrito, teniendo en cuenta las características del público lector interesado. Aquí incluirán la instancia de análisis e interpretación del ejercicio.

#### 5. Ciclos de cine-debate o cine-foro

El cine es una de las expresiones artísticas que ha conquistado un lugar en las instituciones educativas (no sin dificultades, no sin intereses), sirviendo a los fines pedagógicos y, en gran medida, acomodándose a la forma escolar. En la escuela, la presencia de este artefacto data de principios del siglo XX (Álvarez, 2012), principalmente en su formato “documental”, y no será hasta la década del 50 que la filmografía de ficción, o producida en el circuito de la industria cinematográfica del entretenimiento, que entre en la escena peda-

gógica (Serra, 2012). En Argentina, el cinematógrafo llega en el año 1896, y se calcula que entre ese año y el año 1900 el doctor Alejandro Posadas realizó dos filmaciones de operaciones quirúrgicas, películas (las más antiguas que se conocen, producidas en nuestro país) que según Paladino (2006), inauguran la relación cine-educación.

Ahora bien, como el discurso de los medios de comunicación y el discurso pedagógico comparten el terreno de la transmisión, se intenta que trabajen de modo paralelo, aunque no es sencillo uniformar su acción y sus potencialidades. La cultura del espectáculo, del entretenimiento, choca con la cultura letrada que atesora la escuela, la que ve como malsano, mercantilizado, grosero, de mal gusto al contenido que ofrecen los medios (Serra, 2012). A pesar de estas diferencias, el cine entra al aula, pero, lo hace encorsetado en una tradición y en una forma particular, la escolar: los estudiantes ven películas elegidas por los docentes (mayormente documentales o ficciones “educativas” o moralizantes) y acompañados por éstos, quienes direccionan sentidos y criterios para “ver”.

Conocemos esta forma como *cine-debate* o *cine-foro*, un instrumento para que los estudiantes, en tanto espectadores conscientes, expresen sus opiniones respecto a lo visto. A partir de la década del 50, en Argentina se desarrollan los *cine-clubes* para niños. Ambas formas, cine-debate y cine-club, participan de una tradición *iconoclasta*, para la cual la proliferación de imágenes de nuestra cultura está llena de peligros para la formación de las audiencias, y, especialmente, para la educación de la infancia y de la juventud. Por ello, la figura del adulto viene a ofrecer un disciplinamiento de la mirada, a través del ejercicio de acompañar, guiar, cuidar, regular, filtrar, criticar, analizar los contenidos que el cine despliega (Serra, 2012).

No obstante, si entendemos al cine como un lenguaje singular dentro del vasto terreno de las artes (imágenes, sonidos, palabras, silencios, movimientos, tiempos, perspectivas, cortes, planos, secuencias, etc.), es muy posible que el lenguaje verbal no logre colmar (colonizar) la experiencia que nos ofrece ese lenguaje otro. En este sentido, siempre hay algo de la experiencia cinematográfica que escapa a las palabras y excede al pensamiento escolar (Serra, 2012). Alain Bergala dice al respecto que:

El cine, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese

encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que la gramática escolar no acomoda fácilmente (Dussel, 2009, p. 189).

A esta altura, cabe preguntar ¿qué puede el cine en el campo educativo?, ¿qué puede ofrecer a este mundo viciado por la imagen digital y su velocidad?, y por otro lado, ¿qué lugar pueden ofrecerle las instituciones educativas al cine? Quintana (en Quintana y Dussel, 2012, s/p) afirma que “frente a tanta instantaneidad, tanto directo, tanta conexión, el cine aporta algo distinto que es la distancia”. Proponer una distancia y una exterioridad son dos aspectos generales que pueden aportar a la escuela en relación a la cultura visual de esta época. Con estas aseveraciones, este autor vislumbra un enlace fraterno entre cine y escuela, algo distinto a la cultura visual imperante, pues la escuela tiene que ofrecer algo distinto, y el cine lo hace. Tal como propone Abramowsky (2012), ante el demasiado, oponerse a una *diferencia* (no nada); ante tanta claridad, dar lugar a lo *obtuso*; y ante tantas miradas que manchan, restituir una ética de la mirada.

A partir de este recorrido, se puede afirmar que los dispositivos pedagógicos que incluyan en su seno al cine (cine-debate, cine-foro), pueden someterse al encorsetamiento de la gramática escolar, limitando, constriñendo la experiencia cinematográfica y direccionando las miradas; o pueden ser un vehículo para la emancipación del espectador, en palabras de Rancière (2010), y por ello, también, promotor de aprendizajes y experiencias ricas para la formación. Desde esta última perspectiva, se trata de dispositivos propiciadores de encuentros *en y con* el cine, que ofrecen condiciones para que algo de la mis-midad quede entre paréntesis, dejando paso a la otredad (la obra cinematográfica u otra persona), que se hace presente siempre de manera disruptiva y nos fuerza a mirar, pensar o hablar de un modo otro (Steimbregger y Sierra, 2020).

En lo respecta específicamente al nivel inicial de la educación, la mirada cinematográfica resulta muchas veces un lente privilegiado para mirar la infancia en su vasta y enigmática gestualidad. Son numerosas y diversas las películas que hacen foco en las vidas infantiles, dándolas a ver de manera más nítida, desde los propios ojos de niños y niñas. El cine, según Jorge Larrosa (2006), “nos pone cara a cara con el comportamiento de la infancia, con su movimiento, con su corporeidad, con su gestualidad propia. Esa gestualidad que solo puede ser conocida desde el exterior, que solo puede ser vista pero no comprendida” (p. 116). Al mirar la infancia, el cine nos enseña a mirarla, poniéndolas a la distancia justa: ni muy cerca, para no colonizarla con la mirada adulta; ni muy lejos, para no llegar a ver sus rostros y sus preguntas.

Podemos concluir que el uso de esta modalidad de formación contribuye a:

- La producción y revalorización de espacios de visionado y encuentro con la comunidad en general para, ampliar y profundizar las miradas en torno al campo de la educación y la pedagogía, y también, a los temas que componen las currículas.
- La generación de instancias formativas a partir de experiencias estéticas, donde los modos habituales de ver, conocer, hacer y pensar, se pueden poner en juego y abrirse a la novedad, o a la otredad.
- La difusión de películas por fuera del circuito mainstream, que no acceden a los cines de la región, sumada a la promoción de la lectura y el análisis del lenguaje audiovisual propios del cine.
- La formación de los espectadores en temáticas pertenecientes a los campos del cine, la pedagogía y la educación, a través de producciones que sitúen su mirada en distintas épocas y contextos.
- El surgimiento de una red de vínculos con las comunidades e instituciones educativas, referentes zonales, productoras y realizadores regionales, nacionales e internacionales, favoreciendo, a su vez, una labor interdisciplinaria.

## Conclusiones

Pensar la formación de profesores en la educación inicial, nos lleva a considerar el lugar que ocupa la educación de nuestros países en la agenda política y social de los últimos años a nivel global. Los emergentes en la educación inicial son muchos y en muchos frentes; desde la década de los noventa se han ido instalando tendencias educativas que nos obligan a replantear nuestras prácticas pedagógicas, lo que se materializa –a fin de cuentas– en la relación entre docentes y alumnos. Por ello, también resulta preciso atender a las prácticas que los docentes venimos desarrollando y consolidando a lo largo de nuestras trayectorias, en el encuentro cotidiano con los alumnos. El oficio de enseñar, requiere espacios, tiempos y modos para ser pensado, analizado y practicado en colaboración con otros.

Con el propósito de diseñar y llevar a cabo propuestas formativas, hemos encontrado un abanico de modalidades que pueden desarrollarse en los espacios de la formación del profesorado y que nos posibilitan hacer abordajes conceptuales y metodológicos, estableciendo otros tipos de relaciones pedagógicas y asumiendo otros sentidos. Ateneos, análisis de casos, talleres, observaciones

y cines-foro invitan a potencializar los encuentros con los estudiantes, dado que se incorporan diferentes estrategias que pueden estimular los procesos de aprendizaje de aquellos que se están formando para ejercer la docencia.

## Referencias bibliográficas

- Abramowsky, A. (2012). ¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado? [en línea]. Clase 30, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En: *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*. Montevideo, Ministerio de Educación/ ANEP/OEI de Uruguay.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. En: VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué (85-92). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Alliaud, A. (2016). Formas de formar y dispositivos para la formación docente inicial y continua. Seminario de Doctorado. Facultad de Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(10). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario - Laborde Editor.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvarez, A. (2012). *Los medios de comunicación interrogan la escuela* [en línea]. Clase 17, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2003). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Educ. Soc., Campinas*, 24(82).
- ASCUN (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC*. Bogotá: ASCUN.

- Bárcena, F. (2013). *Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo*. Clase virtual del Curso: Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: FLACSO.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.r; González, J.; Marty Maletá, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bonilla, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (Eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 139-163). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bonilla Campo, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. (pp. 128-151). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L
- De Morais Melo, S, Barcia, M. y González Refojo, S. (2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros (Ponencia). *III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2230>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa
- Dussel, I. (2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. *Nómadas* (30), 180-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Gazzola, A. y Didriksson A. (Eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancias. En I. Dussel y D. Gutierrez (Comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO / OSDE.

- Martínez, A.; Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (373), 42-47.
- Menin, O. (1992). El taller en educación. En O. Menin (Comp) *Psicología Educacional. Experiencia de trabajo en talleres de formación realizada en equipo desde la cátedra universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores
- Mollis, M. (comp.) (2003). *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Paladino, D. (2006). Qué hacemos con el cine en el aula. En I. Dussel y D. Gutierrez (Comp.): *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial.
- Portilla, M. (2020). Las políticas de mundialización de la Educación en Argentina y Colombia. En: Cano Quintero, M. C. y Granja Escobar, L. C. (Eds. científicos). *Políticas públicas: reflexiones y experiencias latinoamericanas*. (pp. 77-93). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Quiceno, H. (1988). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, (14), 12-18.
- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Santiago de Cali: Ediciones pedagogía y educación.
- Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En: J. A. Echeverri (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 121-147). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Quintana, Á. y Dussel, I. (2012). Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel [en línea]. Clase 25, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez Borrero, A. M. y Cuartas Montero, D. L. (2020). La escritura, un reto en la escuela. lenguajes, didácticos y sentires. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. (pp. 9-26). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Sautu R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, M. S. (2012). Usos del cine en el escenario pedagógico: pensar, debatir, criticar [en línea]. Clase 26, Diploma Superior Educación, imágenes y medios, Cohorte 8, FLACSO.
- Sobrinho, J.; Stubrin, A.; Martín, E.; González, L. E.; Espinoza, O. y Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steimbregger, L. y Sierra, A. S. (2020). Reflexiones a la luz de un proyector. Lo que el cine puede en el contexto de la extensión universitaria. En G. Pascualetto, M. A. Dosio y J. Franco (Comps.), *I Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente. Conversaciones "entre" Educación, Psicoanálisis y Psicología. Desafíos que enfrenta la Formación Docente* (pp. 273-278). EdUNLPam. <http://rdi.uncoma.edu.ar//handle/123456789/15977>
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- UNESCO (octubre, 1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Francia: UNESCO.



# ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura 1.</b> <i>Familias Lingüísticas en Colombia</i> .....	29
<b>Figura 2.</b> <i>Programa Colombia Bilingüe</i> .....	32

# INDEX OF FIGURES

---

**Figure 1.** *Language Families in Colombia*..... 29

**Figure 2.** *Colombia Bilingual Program*..... 32

# ÍNDICE DE GRÁFICAS

---

<b>Gráfica 1.</b> <i>Percepciones y actitudes del personal directivo frente a la inclusión de población con NEE</i> .....	64
<b>Gráfica 2.</b> <i>Percepciones de los docentes frente a la inclusión de población con NEE</i> .....	65
<b>Gráfica 3.</b> <i>Percepciones y actitudes de los estudiantes frente a la inclusión de población con NEE</i> .....	66
<b>Gráfica 4.</b> <i>Percepciones y actitudes de los padres de familia frente a la inclusión de población con NEE</i> .....	67
<b>Gráfica 5.</b> <i>Misión, Visión y propósitos de formación expresadas en el PEI</i> .....	68
<b>Gráfica 6.</b> <i>Manual de Convivencia e inclusión de población con NEE</i> .....	69
<b>Gráfica 7.</b> <i>Participación de los órganos de cogobierno de la institución</i> .....	70
<b>Gráfica 8.</b> <i>Adaptaciones curriculares en las instituciones</i> .....	71
<b>Gráfica 9.</b> <i>Recursos y materiales didácticos para la inclusión de población con NEE</i> .....	72
<b>Gráfica 10.</b> <i>Accesibilidad y movilidad de la planta física para la inclusión de población con NEE</i> .....	73
<b>Gráfica 11.</b> <i>Estrategias de evaluación para la inclusión de población con NEE</i> .....	74
<b>Gráfica 12.</b> <i>Vinculación de la comunidad educativa en actividades para favorecer procesos de inclusión de población con NEE</i> .....	75

# INDEX OF GRAPHS

---

<b>Graph 1.</b> <i>Perceptions and attitudes of management staff regarding the inclusion of the SEN population</i> .....	64
<b>Graph 2.</b> <i>Perceptions of teachers regarding the inclusion of the population with SEN</i> .....	65
<b>Graph 3.</b> <i>Perceptions and attitudes of students regarding the inclusion of the population with SEN</i> .....	66
<b>Graph 4.</b> <i>Parents' perceptions and attitudes towards the inclusion of the SEN population</i> .....	67
<b>Graph 5.</b> <i>Mission, Vision and educational purposes expressed in the IEP</i> .....	68
<b>Graph 6.</b> <i>Coexistence Manual and Inclusion of the SEN population</i> .....	69
<b>Graph 7.</b> <i>Participation of the institution's co-governing bodies</i> .....	70
<b>Graph 8.</b> <i>Curricular adaptations in institutions</i> .....	71
<b>Graph 9.</b> <i>Resources and didactic materials for the inclusion of the population with SEN</i> .....	72
<b>Graph 10.</b> <i>Accessibility and mobility of the physical plant for the inclusion of the SEN population</i> .....	73
<b>Graph 11.</b> <i>Assessment strategies for the inclusion of population with SEN</i> .....	74
<b>Graph 12.</b> <i>Involvement of the educational community in activities to favor inclusion processes for the SEN population</i> .....	75

## ACERCA DE LOS AUTORES

---

### ABOUT THE AUTHORS

#### **Maria Constanza Cano Quintero (Editora científica)**

Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación. Universidad de Valladolid (España), DEA y Suficiencia Investigadora en Currículo Transversalidad y Sostenibilidad-Universidad de Valladolid (España), especialista en Docencia Universitaria-Universidad Santiago de Cali, licenciada en Música, Universidad del Valle, licenciada en Preescolar-Universidad de San Buenaventura. Investigadora Jr. Min. Ciencias y líder Grupo de Investigación en Pedagogía Infantil, docente de tiempo completo, Universidad Santiago de Cali.

© <https://orcid.org/0000-0002-9245-2308>

✉ [mariacanoq@usc.edu.co](mailto:mariacanoq@usc.edu.co)

#### **Luis Carlos Granja Escobar**

Doctorando en Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Rey Juan Carlos (Madrid), magister en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, especialista en Desarrollo Humano Organizacional, sociólogo, investigador y docente tiempo completo de pregrado y posgrado de la Universidad Santiago Cali. Asesor en temas de Calidad Educativa y Desarrollo Comunitario.

© <https://orcid.org/0000-0002-1546-1542>

✉ [luis.granja00@usc.edu.co](mailto:luis.granja00@usc.edu.co)

#### **Patricia Medina Ágredo**

Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Educación y Desarrollo Intelectual. Psicóloga y licenciada en Biología y Química. Docente Universidad Santiago de Cali.

© <https://orcid.org/0000-0002-5462-4017>

✉ [patricia.medina@usc.edu.co](mailto:patricia.medina@usc.edu.co)

**Heriberto González Valencia**

Doctorando en Investigación y Humanidades Artes y Educación. Magister en Educación Superior. Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-francés. Santiago de Cali. Investigador Jr. Colciencias.

© <https://orcid.org/0000-0001-9103-2152>

✉ [gonzalez@endeporte.edu.co](mailto:gonzalez@endeporte.edu.co)

**Giselle Cobo**

Profesional en Lenguas Extranjeras y Negocios Internacionales. Becada por Banco Santander y el IE Business School de España en sus estudios en Santander IE Best Practices in Digital Education for Teachers. Estudiante de primer año de Maestría en Bilingüismo y Educación. Docente tiempo completo. Actualmente se desempeña como líder del programa de Comercio Internacional de la Facultad de Ciencias Administrativas y Empresariales de la Unidad Central del Valle del Cauca. Es traductora de artículos científicos publicados a nivel internacional y traductora oficial para eventos internacionales de Miss Earth Colombia 2020.

© <https://orcid.org/0000-0003-0744-5435>

✉ [gcoboo@uceva.edu.co](mailto:gcoboo@uceva.edu.co)

**Lizeth Ramos Acosta**

Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Valle. Especialista en Docencia para la Educación Superior y magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Maestrante en Bilingüismo y Educación, Unidad Central del Valle del Cauca. Coordinadora de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Unidad Central del Valle del Cauca. Investigadora del Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada ILA.

© <https://orcid.org/0000-0002-9035-1992>

✉ [lramos@uceva.edu.co](mailto:lramos@uceva.edu.co)

### **Mónica Gabriela Portilla**

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo-Argentina); licenciada en Español y Literatura y especialista en Administración Educativa (UDENAR-Colombia). Coordinadora CIPESA (Centro de Investigaciones Pedagógicas Santiaguinas) Universidad Santiago de Cali.

© <https://orcid.org/0000-0001-7352-3046>

✉ [monica.portilla00@usc.edu.co](mailto:monica.portilla00@usc.edu.co)

### **Lautaro Steimbregger**

Psicólogo (Universidad Nacional del Comahue, UNCo, Argentina). Doctorando en Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Comahue. Becario doctoral del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

© <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>

✉ [lautarosteimbregger@gmail.com](mailto:lautarosteimbregger@gmail.com)

### **Marcela Duarte-Herrera**

Estudiante de Doctorado en Psicología y Asistente Docente de la Universidad del Valle, miembro del grupo de investigación en Pedagogía Infantil de la Universidad Santiago de Cali. Trayectoria académica: Maestra en Educación en el Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores de Monterrey; magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; Especialista en Familia y Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Su experiencia de trabajo se ha desarrollado en los campos de la clínica y la educación, específicamente en lo que refiere a estrategias y apoyos pedagógicos para la educación inclusiva y la convivencia escolar, en proyectos de Instituciones Educativas Oficiales, así como en la empresa privada. Ha sido profesora e investigadora en pregrado y posgrado a nivel universitario en la Universidad Santiago de Cali, Universidad del Valle y la Corporación Universitaria Minuto de Dios, así como par evaluadora de publicaciones asociadas al Sello Editorial Publicar-T, Universidad Santiago de Cali y Revista Temachtian.

© <https://orcid.org/0000-0001-5800-2381>

✉ [marcela.duarte00@usc.edu.co](mailto:marcela.duarte00@usc.edu.co)

### **Luz Karime Giraldo García**

Magíster en Educación, especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, licenciada en Educación Preescolar. Directora Licenciatura en Educación Infantil Universidad Santiago de Cali.

© <https://orcid.org/0000-003-2757-180X>

✉ [luz.giraldo04@usc.edu.co](mailto:luz.giraldo04@usc.edu.co)

### **Marla Inés Medina**

Magíster en Educación Especial, especialista en Docencia Universitaria, licenciada en Biología y Química, investigadora del Grupo de Investigación en Pedagogía Infantil.

© <https://orcid.org/0000-0002-5215-6213>

✉ [mimedina14@usc.edu.co](mailto:mimedina14@usc.edu.co)

### **Alba Deicy Martínez Noreña**

Magíster en Educación, especialista en Educación Superior, psicóloga, investigadora Grupo de Investigación en Pedagogía Infantil-USC.

© <https://orcid.org/0000-0002-9766-2742>

✉ [albadeymartinez@yahoo.es](mailto:albadeymartinez@yahoo.es)

### **Pablo Cesar Lozano**

Magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, especialista en Educación Superior, licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en traducción y turismo, analista Químico Industrial, docente tiempo completo Universidad Santiago de Cali.

© <https://orcid.org/0000-0003-0470-0795>

✉ [pablo.lozano00@usc.edu.co](mailto:pablo.lozano00@usc.edu.co)



## PARES EVALUADORES

---

### PEER REVIEWERS

**Jorge Eduardo Moncayo**

Investigador Asociado (I)

Universidad Antonio Nariño

© <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

**Lucely Obando Cabezas**

Investigador Junior (IJ)

Universidad Libre

© <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

**Julián Andrés Zapata Cortés**

Investigador Asociado (I)

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Universidad de Antioquia

© <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

**Ricardo Tapia**

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Coordinador Editorial de El Colegio de Morelos, México

© <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

**William Fredy Palta Velasco**

Investigador Junior (IJ)

Universidad de San Buenaventura-Cali

© <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

**Carolina Sandoval Cuellar**

Investigador Senior (IS)

Universidad de Boyaca

© <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

**Mildred Alexandra Vianchá Pinzón**

Investigador Asociado (I)

Corporación Universitaria Minuto de Dios

© <https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

**Kevin Alexis García**

Investigador Asociado (I)

Universidad del Valle

© <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

**Jorge Ladino Gaitán Bayona**

Investigador Junior (IJ)

Universidad del Tolima

© <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

**Arsenio Hidalgo Troya**

Investigador Asociado (I)

Universidad de Nariño

© <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

**Marco Alexis Salcedo**

Investigador Asociado (I)

Universidad Nacional de Colombia

© <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

**Ana Isabel García Muñoz**

Investigador Junior (IJ)

Universidad de Boyacá

Centro de investigación de la Cultura física (CICFI),  
de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

© <https://orcid.org/0000-0003-4455-4534>



**Distribución y Comercialización**

Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali  
Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7-Piso 5

Calle 5 No. 62-00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323-324-414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca  
Colombia

**Diseño y diagramación**

Design and layout by

Juan Diego Tovar Cardenas  
Universidad Santiago de Cali

✉ librosusc@usc.edu.co

Tel. 5183000 - Ext. 322

Cel. 301 439 7925

Impreso en el mes de noviembre.  
Se imprimieron 100 ejemplares en los  
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán-Colombia

Tel: (57+) 3136619756

2020

Fue publicado por la Facultad de Educación  
de la Universidad Santiago de Cali.