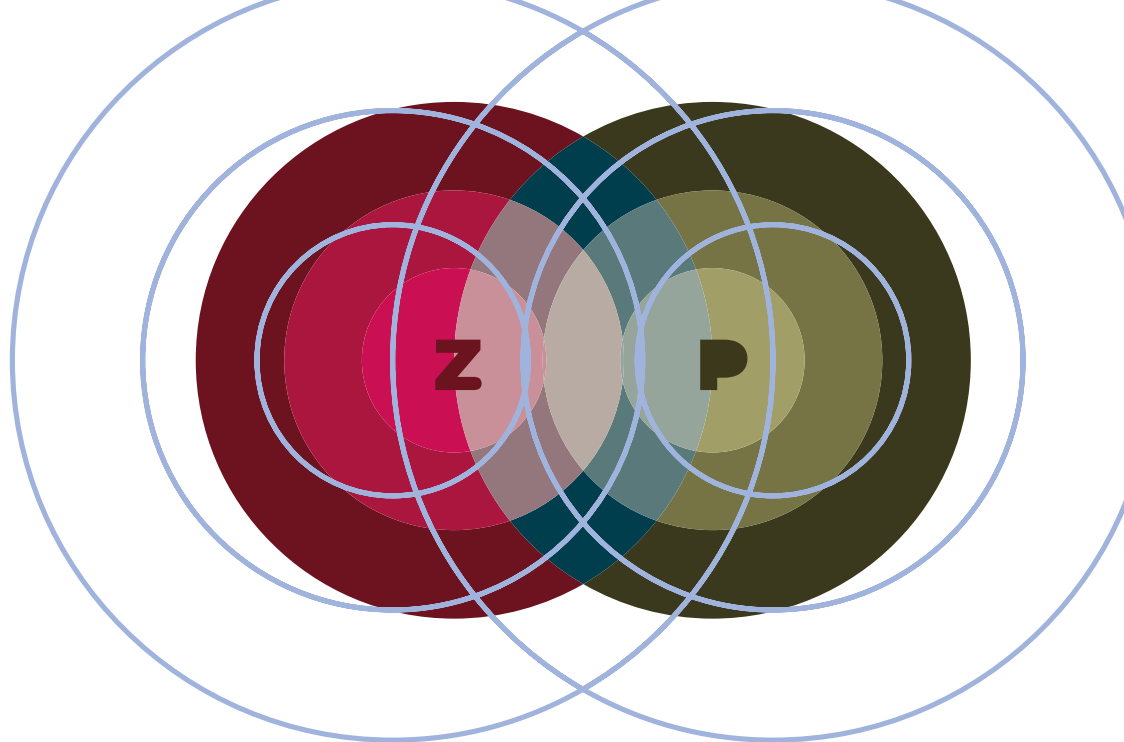




ZonaPróxima

REVISTA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS,
UNIVERSIDAD DEL NORTE

ENERO - JUNIO 2026

44

EDITORIAL
uninorte

Zona Próxima es una publicación semestral del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte, que pone al servicio de la comunidad nuevas perspectivas y potencialidades de la investigación en educación.

Se encuentra indizada en Scielo, Latindex (<http://www.latindex.unam.mx/>), Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?;CveEntRev=853>), en la base de datos de Dialnet (dialnet.com), Emerging Sources Citation Index (<http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi>).

Se encuentra disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona>

Se autoriza la reproducción total o parcial de su contenido citando la fuente.

Los conceptos expresados son de responsabilidad exclusiva de los autores.

DIRECCIÓN POSTAL
Dirección de Investigaciones y Proyectos
Universidad del Norte
Apartado 1569
Barranquilla (Colombia)

ISSN 2145-9444 (electrónica)

ZonaPróxima

REVISTA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adolfo Meisel Roca

RECTOR

Lourdes Rey Paba

DECANA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS

EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL NORTE

María Margarita Mendoza

Mariela González Hawkins

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fabián Buelvas González

ASISTENTE COORDINACIÓN EDITORIAL

Marcela Villegas

ANALISTA DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Henry Stein

Teresa Beltran

Luis Claudio Kleaim

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Munir Kharfan de los Reyes

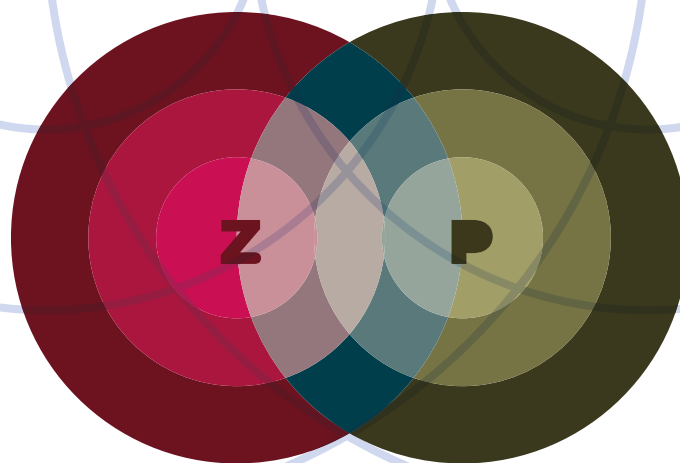
DISEÑADOR EDITORIAL

Joaquín Camargo Valle

DISEÑO DE PORTADA Y CONCEPTO GRÁFICO

Luz Miriam Giraldo Mejía

MAQUETACIÓN



COMITÉ EDITORIAL

María Alejandra Arias

PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO
DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta

PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO
DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

EDITORAS

Adriana Pérez Cedeño

PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO
DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

COEDITORAS

Mercedes Arzuza Pérez

ASISTENTE EDITORIAL

Margaret Gillian Moss

CONSEJERA, COLCIENCIAS, COLOMBIA

Francisco Javier Durán

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Ricardo Fernández Muñoz

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, ESPAÑA

José Ignacio Henao Salazar

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

Ilene Rojas García

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, COLOMBIA

Francisco Durán Medina

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, ESPAÑA

Natalia Ignatieva

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

COMITÉ CIENTÍFICO

María del Pilar Osorio Lora

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLOMBO AMERICANA-ÚNICA

Estela Inés Moyano

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA

Cecilia Colombi

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA (DAVIS), ESTADOS UNIDOS

Teresa Oteiza

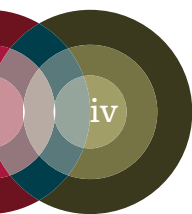
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

Adriana Bolívar

UNIVERSIDAD CENTRAL, VENEZUELA

Luz Stella Castañeda

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA



Contenido

Content

Editorial 1

Aprender a escuchar la escuela: narrativas, experiencias
y sentidos de la formación

Nayibe Rosado Mendinueta

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN RESEARCH REPORT

Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente 4

Factors that contribute to the writing of reflective narratives
in pre-professional teaching practice

Clara Jessica Vargas-D'Uniam
Pilar Lamas-Basurto de Colán
Carmen María Sandoval-Figueroa

Polifonías de lo escolar: relaciones entre lo sonoro y el currículo 28

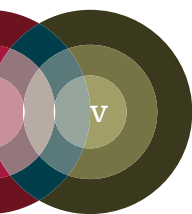
Polyphonies of school: relations between sound and the curriculum

Giovanni Alberto Zapata Cardona
Johann Enrique Pérez Angulo

Actividades, enfoques y propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales: una mirada a las prácticas pedagógicas 53

Activities, approaches and purposes in teaching social
sciences: a look at pedagogical practices

Diego Hernán Arias Gómez



RESEARCH REPORT ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Exploring the IMAGE Model to Decenter Stereotypes among Students about Cultural Practices 71

Explorando el modelo IMAGE para descentrar estereotipos
entre los estudiantes sobre las prácticas culturales

Yina Margarita Vega Calao
Paula Andrea García Montes

Academic Persistence and Retention in Higher Education: Insights from an English Language Teacher Education Program in Colombia 94

Persistencia y retención académica en la educación superior: perspectivas
desde un programa de formación de docentes de inglés en Colombia

Neuder Javier López Bedoya
Sonia Jerez Rodríguez
Juan Carlos Giraldo Cardozo

Colombian Eleventh Graders' English Performance and Motivation before, during, and after the COVID-19 Pandemic..... 119

Desempeño y motivación en inglés de estudiantes colombianos de
undécimo grado antes, durante y después del COVID-19

Edwin Nel Viáfara Idrobo
María Eugenia Guapacha Chamorro

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Desarrollo psicológico de niños prescolares en contextos rurales y urbanos: una revisión sistemática 149

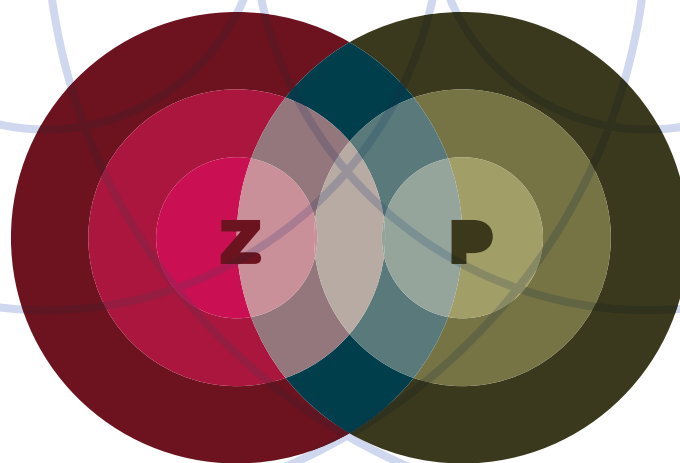
Psychological development of preschool children in rural
and urban contexts: a systematic review

Mónica Reyes Rojas
Alejandro Bejarano Gómez
Julián Camilo Sarmiento-López
María Dilia Mieles Barrera
Hernán Sánchez Ríos

Tendencias investigativas en la educación literaria para la primera infancia: un estado del arte 171

Research trends in literary education for early childhood:
a state of the art

Carmen Alicia Salazar Arbeláez



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.524.369>

Editorial

Aprender a escuchar la escuela: narrativas, experiencias y sentidos de la formación

NAYIBE ROSADO MENDINUETA

Doctora en Educación. Directora, Departamento de Español, Instituto de Idiomas,
Universidad del Norte (Colombia). Coeditora, Zona Próxima.

nrosado@uninorte.edu.co

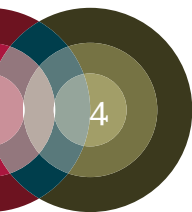
<https://orcid.org/0000-0003-1865-2464>

*Toda experiencia, por trivial que parezca, está llena de sentido, y la educación,
si lo es verdaderamente, consiste en aprender a leerla.*

Jorge Larrosa

En tiempos en que la educación se debate entre los imperativos de la estandarización y las búsquedas por una enseñanza más humana y situada, este número de *Zona Próxima* invita a detenerse, a escuchar y a leer los gestos, las voces y las narrativas que componen la vida escolar. Reúne un conjunto de investigaciones que desde distintos enfoques y niveles educativos iluminan el quehacer docente, la experiencia formativa y los desafíos ético-políticos de enseñar y aprender en contextos diversos.

Más que presentar resultados, los textos que integran esta edición abren caminos para repensar el lugar del maestro como sujeto reflexivo, el aula como espacio relacional y la educación como práctica cultural. Tal como señala Freire (1996), "la reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría se transforma en palabrería y la práctica



en activismo" (p. 38). Desde esa premisa, las investigaciones aquí reunidas conforman una polifonía de perspectivas que se entrelazan alrededor de la experiencia educativa como territorio de sentido.

NARRAR, ESCUCHAR Y REFLEXIONAR: HORIZONTES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El artículo *Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica pre-profesional docente*, de Vargas-D'Uniam, Lamas-Basurto y Sandoval-Figueroa, abre este número recordándonos que la escritura es una forma de pensar la práctica. A través del análisis de factores pedagógicos y emocionales que inciden en la escritura reflexiva, las autoras revelan cómo el acompañamiento docente y la construcción colectiva del saber fortalecen el pensamiento crítico y la autonomía profesional de los futuros maestros.

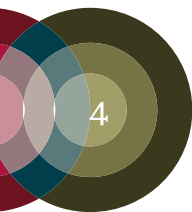
Desde otra perspectiva sensorial y cultural, Zapata Cardona y Pérez Angulo nos sumergen en las *Polifonías de lo escolar*, estudio que resignifica el ruido como categoría sociocultural y propone una etnografía sonora del currículo. Su investigación nos invita a comprender la escuela como un entramado de sonidos, tensiones y silencios que configuran identidades y relaciones de poder. Escuchar la escuela, en su propuesta, es también un acto político de reconocimiento de lo diverso.

El texto de Arias Gómez, *Actividades, estrategias y propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales*, amplía el horizonte al examinar las prácticas pedagógicas en distintas ciudades de Colombia. Su análisis de las tareas, enfoques y dilemas que enfrentan los docentes de ciencias sociales revela la densidad ética y contextual del acto de enseñar, mostrando cómo la cultura escolar se construye entre tensiones normativas y apuestas emancipadoras.

Por su parte, Vega Calao y García Montes, en *Exploring the IMAGE model to decenter stereotypes among students about cultural practices*, nos trasladan al aula de lengua extranjera para examinar los modos en que el aprendizaje del inglés puede transformarse en un ejercicio de descentramiento cultural. A través del modelo IMAGE, las autoras muestran que la competencia intercultural no solo implica aprender un idioma, sino aprender a mirar y a ser mirado desde otras perspectivas, cuestionando los estereotipos que atraviesan la educación global.

En esa misma línea de preocupación por los procesos formativos, López Bedoya presenta *Persistencia y retención académica en la educación superior: perspectivas desde un programa de formación de docentes de inglés en Colombia*, investigación cuantitativa que visibiliza las condiciones personales, institucionales y socioeconómicas que inciden en la permanencia estudiantil. Este estudio constituye un aporte valioso para las políticas de retención, proponiendo una mirada centrada en el sujeto y en las experiencias que median el aprendizaje.

Finalmente, Víafora Idrobo y Guapacha Chamorro, en *Desempeño y motivación en inglés de estudiantes colombianos de undécimo grado antes, durante y después del Covid-19*, reflexionan sobre las huellas pedagógicas de la pandemia. A través de un diseño mixto, los autores analizan el impacto



del confinamiento en la motivación y el rendimiento estudiantil, concluyendo que la recuperación del vínculo presencial fue determinante para la revitalización del deseo de aprender. Su trabajo nos recuerda que la educación, incluso en tiempos de crisis, se sostiene en el encuentro humano.

LECTURAS Y SENTIDOS: LA EDUCACIÓN LITERARIA COMO HORIZONTE DE FORMACIÓN

Este número cierra con el artículo de Carmen Alicia Salazar Arbeláez, *Tendencias investigativas en la educación literaria para la primera infancia: un estado del arte*, que ofrece una panorámica de las investigaciones en torno a la literatura infantil en los últimos doce años. Su revisión revela una tendencia a instrumentalizar la literatura como herramienta didáctica, y propone, en cambio, una reivindicación de la experiencia estética como fundamento de la educación literaria. Leer, en su planteamiento, no es solo decodificar o enseñar valores, sino habitar el lenguaje poéticamente desde los primeros años de vida.

En diálogo con los artículos anteriores, este cierre nos invita a repensar el papel de la literatura, la escucha y la imaginación en la formación de sujetos sensibles, capaces de construir mundos posibles. Como sugiere Nussbaum (2010), la educación para la humanidad requiere cultivar la empatía y el juicio crítico a través del arte, pues “la imaginación literaria es esencial para la comprensión de las vidas ajenas” (p. 95).

HACIA UNA EDUCACIÓN QUE SE PIENSA Y SE SIENTE

Este número de *Zona Próxima* nos propone un recorrido que va de la palabra escrita a la palabra escuchada, de la reflexión pedagógica a la resonancia estética. Las investigaciones aquí reunidas dialogan entre sí para recordarnos que enseñar es, ante todo, una práctica de interpretación y cuidado.

En tiempos de aceleración y fragmentación, estas páginas nos invitan a detenernos en lo que Dewey (1938) llamó “la continuidad de la experiencia”, entendiendo que cada acto educativo es parte de un entramado mayor donde aprender, reflexionar y transformar se entrelazan (p. 35). Así, leer este número es también una invitación a escuchar la escuela con nuevos oídos y a escribirla con nuevas voces.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.654.174>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente

*Factors that contribute to the writing of reflective
narratives in pre-professional teaching practice*

CLARA JESSICA VARGAS-D'UNIAM

Doctora en Ciencias Psicológicas y de la Educación, Universidad Libre de
Bruselas (Bélgica). Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú.

jvargas@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9662-3429>

PILAR LAMAS-BASURTO DE COLÁN

Magíster en Educación con mención en Currículo, Pontificia Universidad
Católica del Perú. Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú.

plamas@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2247-3303>

CARMEN MARÍA SANDOVAL-FIGUEROA

Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Toulouse II Jean
Jeaures (Francia). Docente, Pontificia Universidad Católica del Perú.

sandoval.cm@pucp

<https://orcid.org/0000-0003-3239-4158>



RESUMEN

En la formación inicial docente, las narraciones reflexivas constituyen un dispositivo pedagógico relevante para el desarrollo de habilidades de reflexión del alumnado sobre la práctica profesional. Esta investigación tiene como objetivo analizar los factores que contribuyen a la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente. Se adoptó un enfoque cualitativo, y el estudio es de nivel descriptivo. La técnica para la recolección de información fue la entrevista; se utilizó como instrumento un guion semiestructurado. Los resultados evidencian que las prácticas en el aula, el acompañamiento docente, la reflexión colectiva con pares, el clima afectivo y emocional generado en las interacciones, así como el desarrollo progresivo de las habilidades reflexivas a lo largo de la formación, son factores que favorecen la escritura de las narraciones reflexivas. Este estudio aporta orientaciones teórico-prácticas para el diseño de procesos formativos en la formación inicial docente; además de destacar la relevancia de las dimensiones sociales y emocionales en el desarrollo de la reflexión pedagógica y la escritura de narraciones reflexivas.

Palabras clave: formación inicial de profesores, práctica docente, práctica reflexiva, narraciones reflexivas, relatos reflexivos.

ABSTRACT

In initial teacher education, reflective narratives constitute a significant pedagogical tool for the development of student teachers' reflective skills regarding their professional practice. Specifically, this research aims to analyze the factors that contribute to the writing of reflective narratives in pre-professional teaching practice. A qualitative and descriptive approach was adopted; data were collected via interviews using a semi-structured script. The results show that classroom practices, teacher support, collective reflection with peers, and the socio-emotional climate generated in the interactions, as well as the progressive development of reflective skills throughout the training, are factors that facilitate the writing of reflective narratives. Consequently, this study provides theoretical and practical guidelines for the design of formative processes in initial teacher education, further highlighting the relevance of the social and emotional dimensions in the development of pedagogical reflection and narrative writing.

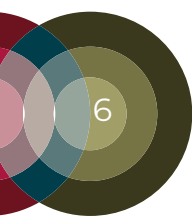
Keywords: initial teacher education, teaching practice, reflective practice, reflective narratives, reflective stories.

Cómo citar este artículo:

Vargas-D'Uniam, C. J., Lamas-Basurto de Colán, P., Sandoval-Figueroa, C. M. Factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente. *Zona Próxima*, 44, 4-27.

Recibido: 16 de agosto de 2024

Aprobado: 14 de agosto de 2025



INTRODUCCIÓN

Los escenarios cambiantes y cada vez más complejos de nuestra sociedad actual evidencian la necesidad de contar con profesionales competentes, con un sentido crítico y reflexivo que puedan hacer frente a esta realidad, poniendo en práctica su capacidad de analizar, plantear soluciones e innovar, en particular en el campo de la educación.

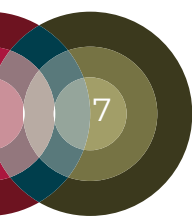
Por ello, la formación inicial docente debe generar espacios y actividades para desarrollar las habilidades reflexivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que contribuyan a recrear el conocimiento, la práctica y la experiencia (Cano et al., 2018). Se trata de que los estudiantes durante su tránsito formativo reflexionen permanentemente de modo crítico sobre su propia práctica, reconozcan sus logros y competencias, aprendan de otros, afiancen el análisis y la evaluación de su actuar de manera continua y consistente para una toma de decisiones que impacte en su desempeño profesional (Béjar, 2021; Domingo, 2021; Zambrano, 2020).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

La práctica reflexiva es entendida como una actividad intencionada que exige la aplicación de un análisis cíclico, sistemático e instrumentado, y que requiere de un entrenamiento intensivo que aspira a convertirse en una postura intelectual metódica (Cerecero, 2021; Domingo y Gómez, 2014). Cerecero (2019, como se cita en Cerecero, 2021) precisa, además, que la práctica reflexiva implica un proceso deliberativo respecto del ejercicio profesional que posibilita una toma de decisiones basada en argumentos.

Siguiendo a Shön (1992) y aplicando sus planteamientos respecto a la práctica reflexiva, en el campo educativo esta se conceptualiza como un ejercicio cognitivo complejo antes, durante o después de la acción docente, que se caracteriza por ser deliberativa y se construye a partir de consideraciones teóricas, prácticas, éticas, valorativas, políticas y contextuales sobre los actores, institución educativa, situación sociocultural, etc. (Benade, 2015).

En este contexto, la reflexión implica identificar, analizar y resolver problemas que acontecen en el aula. Por tanto, es un proceso que se inicia con un estado de duda o perplejidad ante un hecho o problema que lleva a los docentes a plantearse interrogantes, revisar experiencias y conocimientos, de modo que apunten a la comprensión de los hechos y a la propuesta de soluciones fundamentadas, con lo cual reformulan ideas y arriban a nuevas perspectivas para futuras acciones que contribuyen a la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Yee et al., 2022; Osuna y Díaz, 2019; Perrenoud, 2011; Spalding & Wilson, 2002).



En consecuencia, durante las prácticas en el aula, el alumnado desarrolla sus habilidades reflexivas y experimenta la construcción de nuevo conocimiento pedagógico al poner en juego la capacidad de moverse de una situación particular inmediata hacia una interpretación más general en la que se usan nuevas perspectivas, redefinen sus creencias y las futuras acciones que orientarán su práctica (Khourey-Bowers, 2005).

LAS NARRACIONES COMO DISPOSITIVO EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

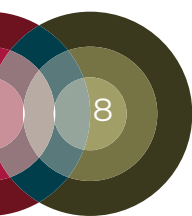
En este marco, las prácticas en la formación docente han ido transformándose, y con ello, sus planes de estudios y estrategias formativas, orientándose al desarrollo de competencias con un enfoque crítico y reflexivo, en el que se aprecia el uso de diversos dispositivos —entendidos como una estrategia de formación docente que genera situaciones para que el alumnado reflexione sobre su práctica y construya nuevos saberes y capacidades para la acción en el aula (Anijovich y Cappelletti, 2019)—; entre ellos están los diarios de formación, el relato de incidentes críticos, el portafolio, las narraciones, etc. (Anijovich y Cappelletti, 2018).

En la práctica de los docentes en formación, la narración o relato escrito constituye un dispositivo para promover una relación pensante con el propio hacer, reconstruir lo vivido, comunicar su sentido, revisar las propias ideas, recuperar saberes, resignificarlas críticamente, reinterpretarlas y transformarlas en confrontación con el trabajo de aula. Todo ello lleva al docente aprendiz a desarrollar un saber pedagógico arraigado en su experiencia (Pañagua et al., 2021; Muñoz et al., 2020; Gómez et al., 2014).

Así, la narración reflexiva es un ejercicio sistemático que lleva al docente a efectuar un análisis interpretativo de su práctica en escenarios reales y que redundará en la mejora de su desempeño. De este modo, los docentes en formación aprenden cuando hacen relatos escritos sobre su práctica, en lugar de hacerlo a partir de teorías, experiencias ajenas, manuales o textos (Porta y Sarasa, 2021).

En este proceso de escritura de las narraciones, el alumnado articula aspectos subjetivos, afectivos y cognitivos, lo que les permite reconfigurar sus saberes personales, prácticos y profesionales a partir de las historias que construyen desde su experiencia docente (Quiles-Fernández y Orozco, 2019; Caporossi, 2012; Carretero y Atorresi, 2004).

Así, las narraciones o relatos escritos también constituyen para el alumnado una forma de reflexionar sobre su identidad a partir del análisis de su experiencia subjetiva, la revisión de su propia biografía e historia escolar, sus conocimientos, creencias, prejuicios, expectativas y propios esquemas de actuación, lo que genera cambios en su práctica y valoraciones personales (Pinar, 1988, como se cita en Anijovich y Cappelletti, 2019; Sabariego et al., 2019; Blake, 2013).



En este sentido, la reflexión supera a la anécdota para dar paso a un trabajo analítico, problematizando situaciones cotidianas y recuperando teorías implícitas.

En este proceso reflexivo se distinguen dos dimensiones fundamentales: una a nivel individual y otra a nivel social. En la primera, se hace referencia al proceso personal y reflexivo en el que el estudiante relaciona lo vivido con sus ideas, contrastándolo con sus propias concepciones y conocimientos previos, distanciándose de ideas preconcebidas y revisándolas para transformarlas (Sgreccia, 2018; Bombini y Labeur, 2013). En la segunda, la reflexión individual se enriquece en el intercambio con otros, con quienes se construye colaborativamente nuevos conocimientos (Domingo, 2021).

En consecuencia, la escritura de las narraciones reflexivas implica un proceso complejo que requiere del desarrollo de habilidades paulatinas durante los procesos formativos en la práctica, en la que confluyen una serie de factores.

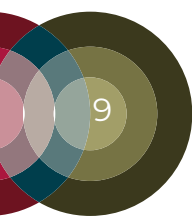
FACTORES QUE PROMUEVEN LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE

La práctica reflexiva no es una actividad natural, sino que se adquiere con el ejercicio intensivo e intencional (Pañagua et al., 2021; Domingo y Gómez, 2014). En dicha práctica intervienen diversos factores, por ejemplo, las experiencias formativas que brinden oportunidades de reflexión, a los docentes en formación, respecto a lo que se hace y sucede en las aulas; se requiere también contar con acompañamiento de otros actores educativos para facilitar el análisis de la realidad educativa, realizar cuestionamientos y comprender así su sentido pedagógico.

Al respecto, en una investigación con enfoque cuantitativo, Salinas-Espinosa et al. (2019), que existen tres factores que pueden contribuir en la práctica reflexiva: (a) las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en aula, (b) el acompañamiento del docente asesor o tutor, y (c) la reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.

En este estudio, desde un enfoque cualitativo, se investiga sobre dichos factores, profundizando en su conceptualización y analizando su incidencia en la escritura de las narraciones o relatos reflexivos.

Un primer factor se refiere a las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en el aula; así, los planes de formación que consideran diversos escenarios y posibilidades de interacción con la comunidad educativa propician que el alumnado se ejercite en la reflexión y actuación pertinente, ante la complejidad de los contextos socioculturales (Caporossi, 2021; Erazo-Jiménez, 2009).



Por esta razón, es necesario un ejercicio exhaustivo de selección de centros de práctica, porque es en estos escenarios donde el docente en formación aprende a realizar las funciones de su profesión, vincula el ámbito formativo con el laboral, y tiene la oportunidad de integrar la teoría con la práctica al entrar en contacto directo con el contexto, la realidad laboral y las tareas profesionales.

Asimismo, las oportunidades de prácticas en contextos reales y diversos ofrecen al docente en formación la posibilidad, de reconstruir dichas experiencias a través de la escritura de sus narraciones o relatos, describirlas, y analizarlas y contrastarlas entre ellas, buscar explicaciones y plantear soluciones pertinentes a la especificidad de cada escenario. Este ejercicio continuo de reflexión configura un conjunto de saberes que el estudiante va adquiriendo a lo largo de su formación profesional en la práctica, lo que además incrementa sus habilidades para enfrentar cada vez mejor los retos del aula a lo largo de su formación.

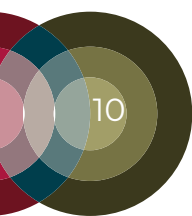
El factor que Salinas-Espinosa et al. (2019) refieren como acompañamiento del docente asesor comprende el tipo de interacciones que se generan entre el estudiante en formación y el asesor que orienta su práctica, así como el clima interpersonal en el que se desarrollan estas interacciones.

En este sentido, las investigaciones de Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022), Cantillo y Calabria (2021), Agreda y Pérez (2020) destacan el valor del tutor o asesor que ofrece el acompañamiento pedagógico; este acompañamiento se define como una construcción compartida entre acompañantes y pares para retroalimentar la práctica y estimular el mejoramiento del desempeño docente a partir de la reflexión sobre lo que hace en el aula (Cantillo y Calabria, 2021).

El propósito del acompañamiento docente es promover la reflexión, en la medida que facilita que el alumnado establezca relaciones entre el aula y el contexto educativo. Este proceso permite que los estudiantes analicen las implicancias de su práctica y resignifiquen sus acciones (Zambrano, 2020).

En este marco, la escritura de las narraciones o relatos constituye un potente dispositivo que requiere del acompañamiento del profesor para ayudar al estudiante a observar e identificar hechos o situaciones significativas que incluso no reconoce o no visibiliza, a poner por escrito sus experiencias, a analizarlas y explicarlas desde sus propias creencias y concepciones, vinculándolas con las teorías pedagógicas, facilitar su comprensión a través del diálogo, plantear preguntas y re-preguntas, y así retroalimentar su desempeño.

Estos espacios de reflexión que genera el docente asesor para la retroalimentación alcanzan dimensiones personales y sociales (Ruffinelli et al., 2020); en los que un clima de confianza en las interacciones durante el acompañamiento al estudiante se hace necesario (Agreda y Pérez, 2020), para brin-



darle apoyo emocional y psicológico, ya que esto incide en su autoconfianza y en su propio proceso reflexivo (Lizana-Verdugo y Burgos- García, 2022; Cantillo y Calabria, 2021; Agreda y Pérez, 2020).

Además del docente asesor, Zambrano (2020) identifica como mediadores en la reflexión sobre la práctica pedagógica a otros actores, como los padres, los compañeros de práctica, el maestro acompañante en la institución educativa donde el estudiante realiza su práctica, y los profesores de otras asignaturas que cursan los estudiantes de la carrera docente. En el contexto de esta investigación, entiéndase por “mediador” a las personas que facilitan en el alumnado el proceso de reflexión.

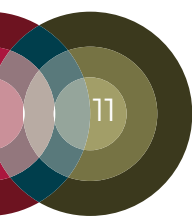
El tercer factor se refiere a la reflexión que el estudiante realiza con los compañeros de práctica y que Salinas-Espinosa et al. (2019) denomina reflexión colectiva entre pares, y consiste en un diálogo entre iguales que permite la interacción, la escucha de experiencias de sus compañeros a través del intercambio de opiniones para analizarlas críticamente, empatizar con ellas, y reflexionar sobre acciones a seguir. Torres (2020) añade que esta reflexión sobre la práctica combina aspectos teóricos y técnicos de la enseñanza orientados a una toma de decisiones pertinentes.

En este sentido, la socialización de las narraciones o relatos entre pares permite retroalimentarse mutuamente, intercambiar opiniones y enriquecer el análisis, lo que constituye un insumo para la re-escritura de las reflexiones.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es cualitativo porque alude a atributos no cuantificables, los describe, comprende y explica, a partir de las percepciones de los estudiantes (Cerdeña, 2011). Sigue un paradigma interpretativo que incide en la reconstrucción de significados a partir de las expresiones verbales manifestadas a través de entrevistas (Kornblit, 2007). Es de carácter descriptivo, en tanto el objetivo de esta investigación fue analizar los factores que contribuyen en la escritura de las narraciones reflexivas en la práctica preprofesional docente.

Esta investigación se ubica en el ámbito de la práctica preprofesional docente del alumnado del último año de la carrera de Educación Inicial de una universidad privada de Lima (Perú). Las participantes fueron alumnas del noveno y décimo ciclo matriculadas en los cursos de Investigación y Desempeño Pre profesional 1 y 2 durante el año académico 2021, ya que es en estos cursos en los que se les solicita, específicamente, la escritura de narraciones reflexivas como uno de los dispositivos que las acompañan en su tarea reflexiva y crítica durante el desarrollo de su práctica predocente.



La población total de estudiantes matriculados en estos cursos fue de 25, y de este grupo se seleccionó a 12, tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) que pertenecieran al año de ingreso de 2016, b) que hubieran desarrollado su práctica preprofesional en instituciones educativas públicas y privadas, y c) que hubieran presentado las tres narraciones reflexivas solicitadas durante los cursos mencionados. Estos criterios garantizaron que las participantes tuvieran características homogéneas, en tanto compartían una trayectoria formativa común y experiencias similares en la escritura de narraciones reflexivas.

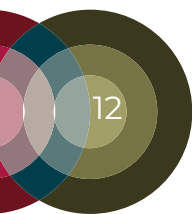
Es decir, las participantes siguieron un mismo plan de estudios, en el que desarrollaron progresivamente las habilidades reflexivas a través del uso de diferentes dispositivos; siendo que en el último año de su formación en la carrera se les solicita que elaboren narraciones reflexivas a fin de alcanzar la consolidación de dichas habilidades. Asimismo, se consideró que hubieran desarrollado una experiencia preprofesional docente en espacios educativos similares y que, además, hubieran tenido el mismo número de oportunidades para redactar narraciones o relatos reflexivos. Se convocó a todas las alumnas que cumplieran con estos requisitos, y la investigación se llevó a cabo con quienes aceptaron de manera voluntaria formar parte de este estudio.

Se utilizó la técnica de la entrevista, y como instrumento, un guion de entrevista semiestructurada, que se caracteriza por ser abierta y flexible, dinámica y no directiva, porque el entrevistador puede incluir preguntas adicionales, hacer re-preguntas para precisar información, profundizar o centrarse en determinados aspectos (Díaz-Bravo et al., 2013). La validación se realizó con una prueba piloto, que demostró la pertinencia, coherencia, claridad y suficiencia de las preguntas.

Debido al contexto de pandemia por la COVID-19, y dado que el retorno a la presencialidad en la universidad donde se realizó esta investigación tuvo lugar en agosto de 2022, la aplicación de las entrevistas y la validación de las mismas se llevó a cabo de manera virtual a través de la Plataforma Zoom.

En cuanto al análisis e interpretación de los datos, la unidad de análisis considerada fueron los factores que contribuyeron a que las informantes escribieran sus narraciones reflexivas. El proceso se inició con la transcripción de las entrevistas, cuyos contenidos fueron objeto de interpretación, análisis y decodificación abierta, que llevó a la identificación inicial de 14 categorías.

Estas categorías fueron sometidas a un nuevo análisis, y se procedió a su reducción de acuerdo con los criterios que propone Ruiz (2021): construcción sobre un criterio único, exclusión, homogeneidad, significatividad, objetividad, replicabilidad y productividad.



Un primer grupo de categorías identificadas en esta investigación coincidió con las propuestas por Salinas-Espinosa et al. (2019) como factores que contribuyen en la práctica reflexiva en los contextos de formación docente, y que en este estudio fueron considerados como factores que podrían contribuir a la escritura de las narraciones o relatos reflexivos: las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en aula, el acompañamiento del docente asesor y la reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.

El segundo grupo está conformado por categorías emergentes que constituyen un aporte al estudio de los factores que contribuyen a la escritura de narraciones reflexivas: el entorno afectivo y emocional que se genera en las interacciones entre asesores y estudiantes, así como entre estudiantes, y la existencia de determinadas condiciones académicas para el desarrollo progresivo de habilidades reflexivas a lo largo de la formación.

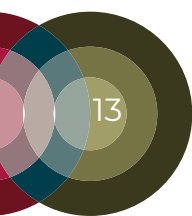
Tabla 1. Categorías de análisis

Factores que contribuyen a la escritura de las narraciones reflexivas a partir de Salinas-Espinosa et al. (2019)	Factores emergentes que contribuyen a la escritura de las narraciones reflexivas
Las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en el aula.	El entorno afectivo y emocional que se genera en las interacciones entre asesores y estudiantes, así como entre estudiantes.
El acompañamiento del docente asesor.	Existencia de determinadas condiciones académicas para el desarrollo progresivo de habilidades reflexivas a lo largo de la formación.
La reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.	

Fuente: elaboración propia.

En esta investigación se identificaron 5 categorías.

Para el procesamiento de la información se utilizaron matrices que permitieron organizar las categorías, segmentos de entrevista de los participantes, una primera interpretación de resultados y los sustentos teóricos que pudieran respaldar lo encontrado en el estudio.



El análisis de contenido de las entrevistas tomó en cuenta las experiencias, creencias y apreciaciones expresadas por los participantes, respetando sus estilos de comunicación oral; con ello se aseguró que el análisis de datos se efectuara considerando sus perspectivas.

En relación con los aspectos éticos de esta investigación, se siguieron los estipulados por el Comité de Ética del Vicerrectorado Académico de la universidad en la que se llevó a cabo el estudio. Se tomó en cuenta el principio de respeto a las personas, por lo que se hizo uso de un protocolo de consentimiento informado para el alumnado, indicándoles que su participación era voluntaria y que tenían derecho a desistir en cualquier momento. También se consideró el principio de integridad científica, por lo que se aseguró la confidencialidad y protección del tratamiento de sus datos personales. Asimismo, en consideración del principio de beneficencia y no maleficencia, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, a fin de evitar los posibles riesgos para la salud a causa de la pandemia de la COVID-19. Finalmente, se solicitó la autorización de las autoridades de la Facultad de Educación de la institución.

ANÁLISIS

El análisis de los resultados nos lleva a constatar que los factores que contribuyen a la práctica reflexiva en la formación docente propuestos por Salinas-Espinosa et al. (2019) son también factores que favorecen la escritura de las narraciones o relatos reflexivos: las oportunidades que tienen los estudiantes para realizar prácticas en aula, el acompañamiento del docente asesor y la reflexión colectiva realizada con estudiantes pares.

El proceso seguido ha permitido identificar, además, factores emergentes que inciden en la escritura de narraciones o relatos reflexivos: el entorno afectivo y emocional en las interacciones entre asesores y estudiantes, así como entre estudiantes, y la existencia de condiciones para el desarrollo progresivo de habilidades reflexivas a lo largo de la formación.

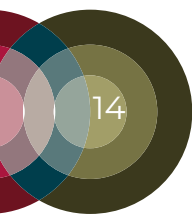
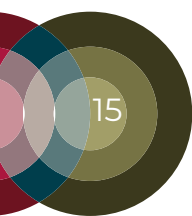


Tabla 2. Categorías asociadas con los factores que contribuyen en la escritura de las narraciones o relatos reflexivos

Factores de análisis	Categorías asociadas
Las oportunidades de prácticas en el aula	Observación y participación en los procesos pedagógicos del aula en contextos reales. Espacios formativos para el desarrollo de habilidades reflexivas. Análisis y reflexión de las experiencias en el aula. Escritura de las narraciones o relatos reflexivos. Reconocimiento de situaciones y problemas en el aula. Conocimiento del contexto familiar, social y cultural de los actores educativos.
El acompañamiento del docente asesor	Rol mediador del docente. Acompañamiento pedagógico. Procesos de retroalimentación: diálogos, comentarios, preguntas para el análisis. Reflexión crítica, autoevaluación y mejora pedagógica. Búsqueda de significados a partir de sus sentimientos y creencias. Confrontación y reconstrucción de la situación vivida. Orientaciones para seleccionar acontecimientos significativos.
La reflexión colectiva realizada con estudiantes pares	Socialización de sus reflexiones con sus compañeros: lectura con sus pares y análisis conjunto. Aprendizaje y construcción colaborativa que valida o reorienta la narración reflexiva. Retroalimentación colectiva. Escucha, intercambio, comparación y empatía. Autorreflexión sobre su trabajo. Acompañamiento y apoyo mutuo. Conocimiento profesional colaborativo.
El entorno afectivo y emocional que se genera en las interacciones	Vínculos afectivos y emocionales que se generan en las interacciones con asesores y pares. Capacidad del docente para establecer relaciones personales empáticas con sus estudiantes. Valoración y reconocimiento de las singularidades de los estudiantes. Diálogo y comprensión de los puntos de vista y estrategias. Actitud de empatía mutua. Clima receptivo y de confianza que promueve la aceptación de los errores como oportunidades de aprendizaje. Motivación para la mejora de las propias narraciones reflexivas.

Fuente: elaboración propia.



A continuación, se analiza los factores señalados:

1. LAS OPORTUNIDADES DE PRÁCTICAS EN EL AULA

El alumnado que participó en esta investigación realiza sus prácticas docentes en dos contextos: (i) las ayudantías, que son periodos cortos de prácticas que se realizan en los cuatro primeros años de formación a través de los cursos denominados de Investigación y Práctica, y (ii) la práctica preprofesional intensiva, que comprende los cursos de Investigación y Desempeño Pre profesional 1 y 2 durante el último año de la carrera.

En lo que se refiere a las ayudantías, las estudiantes declararon que estas experiencias les permiten observar y participar paulatinamente en actividades del aula en contextos reales, así como familiarizarse con los actores educativos y su entorno, tal como se aprecia en el siguiente el testimonio:

Creo que también fue la práctica, ir a centros educativos desde los primeros ciclos, al ser bien observadora con todo lo que estaba sucediendo, y también percatarme acerca de ciertas conductas [de los niños] que merecían más atención y ver cómo trabajarlas dentro del aula. [...] Ha ayudado cuando hacíamos estas ayudantías y al final le entregaba una hoja de evaluación a la profesora, y eso nos ayudaba para saber cuáles han sido nuestras fortalezas o debilidades. (E12)

De este modo, las ayudantías se constituyen en espacios formativos en los que el alumnado inicia sus procesos reflexivos.

En la práctica preprofesional intensiva, las estudiantes participan en los procesos pedagógicos del aula en horario escolar completo, lo que les permite estar en contacto con los niños y las niñas por tiempos prolongados y conocer la realidad de sus familias, lo que ilustra a partir del siguiente testimonio:

Creo que, en un inicio, quizás el no saber el contexto de los niños. Solo mirar al niño y no mirar más allá. Y yo me acuerdo lo que en mi primera narración dije: qué hago, tengo pocos datos de ella, sé que es una estudiante nueva, tengo que averiguar más. [...] como docente empecé a investigar, preguntándole a la profesora cómo es tal niño, cómo es tal niña, empecé a hilar y a conectar la situación del contexto, porque el niño no es solo él, sino que él es una combinación de su contexto familiar, su contexto cultural, él mismo, los papás, la tecnología que hay en casa, la crianza que se tenga, y todo ello y con quiénes se frecuenta. (E3)

El alumnado reconoce que tanto la ayudantía como la práctica preprofesional intensiva constituyen escenarios privilegiados para desarrollar sus habilidades reflexivas. Se constata en las declaraciones



de las estudiantes que las experiencias que viven en el aula son objeto de su análisis y reflexión cuando escriben sus relatos reflexivos, que se ven enriquecidos por el acompañamiento de una asesora que retroalimenta este proceso.

Es así que se confirma que las oportunidades de práctica en el aula constituyen un primer factor que contribuye a la escritura de las narraciones o relatos reflexivos porque el alumnado se ejercita en el reconocimiento de situaciones y problemas que se presentan en el aula. Estas experiencias posibilitan que el estudiante se familiarice con los sujetos y el entorno educativo sobre los que escribirá en sus narraciones reflexivas, lo que permite complejizar su análisis, en tanto incluye el contexto familiar, social y cultural de los niños.

Al respecto, Cano et al. (2018), Béjar (2021), Domingo (2021) y Zambrano (2020) destacan estos espacios y actividades como escenarios que contribuyen al desarrollo de habilidades reflexivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al reflexionar sobre su práctica, identificar sus logros y competencias, aprender de otros, etc.

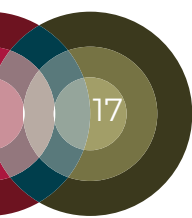
Coincide con lo anterior Chye (2021), quien señala que la experiencia en el aula propicia el conocimiento de las características del contexto sociocultural en el que se desarrollan las prácticas docentes, las historias de los niños y sus familias, lo que aporta a profundizar y complejizar sus reflexiones.

Esta vinculación con la realidad educativa promueve la construcción de saberes basados en las experiencias durante las prácticas en situaciones particulares. Tal como señalan Pañagua et al. (2019) y Khourey-Bowers (2005), en este contexto, la escritura de las narraciones o relatos reflexivos se tornan instrumentos que promueven la reflexión del estudiante para arribar a nuevos conocimientos y propuestas de estrategias de mejora en la enseñanza a través de la toma de decisiones oportunas y fundamentadas.

2. EL ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCENTE ASESOR

Otro factor identificado está relacionado al acompañamiento que brinda el docente asesor de las prácticas en los procesos de retroalimentación, debido a que el diálogo, los comentarios y las preguntas que se generan durante las asesorías con las estudiantes propician la reflexión, autoevaluación y la mejora, como es planteado también por Salinas-Espinosa et al. (2019). Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas manifestó lo siguiente:

Ahora ya las mejoré, pero en un principio lo que hacía era describir la situación y no sabía cómo analizarla, y tenía ahí un problema. Cuando mi asesora me explicó cómo tenía que ha-



cerlo, y actualmente, pasa algo y digo: "esto podría tocarlo con este autor porque dice esto", ya siento que he mejorado, porque a veces omitía cosas, entonces mi asesora me decía: "¿Qué pasó?, ¿cómo terminó?, ¿por qué no me dices eso en la narración?" (E11)

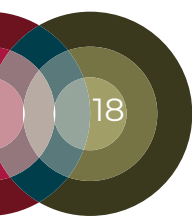
Se encuentra también que la retroalimentación del asesor favorece la profundización de la reflexión crítica de las estudiantes, y las orienta a avanzar hacia niveles de reflexión cada vez más complejos a través de preguntas que movilizan su análisis desde una simple descripción a una búsqueda de significados, confrontación y reconstrucción sobre la situación (Smyth, 1991, como se cita en Larrivee, 2008). Por ejemplo, una de las estudiantes expresó:

Me ha ayudado mucho mi asesora. "¿No crees que estás poniendo mucho de lo que tú piensas y no estás poniendo basándote en autores, o fundamentando de una manera más objetiva?" (E11)

De lo expuesto se deduce la importancia del rol del docente asesor en el desarrollo de la *expertise* que logran los alumnos para escribir sus narraciones o relatos reflexivos. Así, por ejemplo, se encuentra que Pañagua et al. (2019) señalan que se requiere del rol mediador del docente para orientar al alumnado respecto a la selección del acontecimiento significativo que ocurre en el aula y que amerita ser analizado a través de la narración reflexiva. También para orientarlo a repensar lo vivido, indagar a partir de sus sentimientos y creencias, y enfocar su reflexión hacia la mejora de su desempeño desde una perspectiva pedagógica.

Cabe destacar que, como afirman Yost et al. (2000), cuando los profesores no han sido formados en el desarrollo de un pensamiento crítico, las escrituras podrían devenir en descriptivas y carentes de análisis. Por ello, se resalta el planteamiento de Yee et al. (2022) cuando sostienen que es necesario que los asesores tengan una clara idea sobre lo que es la práctica reflexiva y las narraciones, para orientar a los estudiantes, brindando apoyo, preparación y explicaciones precisas sobre la escritura reflexiva.

Esto coincide con los planteamientos de Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022), Cantillo y Calabria (2021), Agreda y Pérez (2020) y Zambrano (2020), quienes ponen de relieve el rol del tutor o asesor en el acompañamiento pedagógico porque retroalimenta la práctica y contribuye a la mejora del desempeño del docente en formación a partir de la reflexión sobre lo que hace en el aula.



3. LA REFLEXIÓN COLECTIVA REALIZADA CON ESTUDIANTES PARES

En relación con este factor se encuentra que la narración, como ejercicio de reflexión sobre la práctica, se enriquece cuando se enmarca en contextos formativos que promueven la socialización, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación colectiva.

Así se tiene que compartir la experiencia de la escritura de una narración reflexiva con sus compañeros, escuchándolas, intercambiándolas y comparándolas, se torna un proceso de construcción colaborativa que reorienta la propia narración.

Las estudiantes, al escuchar las experiencias de sus pares, empatizar con ellas y analizarlas, en el sentido que señalan Salinas-Espinosa et al. (2019), validan o reorientan las reflexiones sobre su propia práctica. De otro lado, al poner en común las narraciones con sus pares y compararlas, aprecian distintas maneras de abordar una narración, lo que motiva una autorreflexión sobre su trabajo y lo enriquece, tal como señaló una estudiante:

Las socializaciones han ayudado mucho porque también así yo comparo mi estrategia para elaborar mi narración, [...] cada estudiante se plasma una idea de una estructura de cómo hacer su narración, entonces, al escuchar a otras compañeras cómo es que lo han elaborado, qué han considerado, eso me ha servido. (E5)

Otra experiencia que contribuye a la mejora de las narraciones es intercambiar la lectura con sus pares: una lee la narración de su compañera, y viceversa, se analizan conjuntamente los aspectos que debería mejorar para hacerlas más completas, y también reconoce aquellos aspectos que ha abordado de manera pertinente. Al respecto, una estudiante indicó:

Leerlo en compañía de mi compañera de práctica, con la que comparto asesora. Ella leía el mío, yo leía el de ella, nos dábamos una retroalimentación de qué nos falta, qué ha sido bueno poner. (E8)

En este sentido, como señala Larrivee (2008), cuando la reflexión se realiza de manera individual, se limitan las posibilidades de crecimiento personal; mientras que cuando se realizan con el grupo de compañeros se apoyan y sostienen mutuamente, se acompañan, socializando sus reflexiones y exponiéndose a la crítica en sus procesos de crecimiento. Así, la narración que no es un proceso solitario, sino colectivo “lleva a cambiar el modo de ver la profesión: menos individual y más colectiva” (Noccetti et al., 2019, p. 217).



Se encuentra también que socializar con estudiantes que culminaron la carrera y que pasaron por la experiencia de elaborar sus narraciones reflexivas constituye una oportunidad para recibir sugerencias validadas. En ese sentido, una estudiante expresó:

Alumnos que ya egresaron compartían cómo hacían su narración reflexiva, cómo empezaban y cómo la terminaban, qué es lo que usaban. Eso nos ayudó porque es un tipo de aprendizaje más social, porque lo vemos de alguien que es un par mayor a un par menor que nos puede guiar. (E3)

De los resultados expuestos se infiere, tal como señala Domingo (2021), que en este ejercicio de práctica reflexiva mediada por las narraciones entre pares se estaría generando conocimiento profesional de modo colaborativo.

Al respecto, se encuentra coincidencia con lo que plantea Zambrano (2020), quien también identifica como mediadores en la reflexión sobre la práctica pedagógica a los compañeros de práctica, además de otros actores, como los padres, el maestro acompañante en la institución educativa y los profesores de otros cursos en la formación docente.

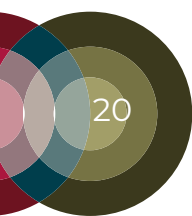
4. EL ENTORNO AFECTIVO Y EMOCIONAL QUE SE GENERA EN LAS INTERACCIONES

Además de los factores mencionados por Salinas-Espinosa et al. (2019), identificamos un factor emergente: el componente emocional y afectivo presente en el proceso de acompañamiento de los docentes asesores, y en el trabajo colectivo con pares, así se revela que este factor afectivo contribuye en la escritura de narraciones reflexivas más auténticas y profundas. De esta manera, el entorno emocional positivo es un sustrato para el intercambio en la escritura de las narraciones reflexivas.

El alumnado destaca la importancia de los vínculos que se generan en las interacciones con sus asesores y sus pares en el proceso de construcción de sus narraciones, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Cuando yo entro con mi asesora a las clases termino motivada, porque aparte de ser asesora, yo siento que es una amiga en la que puedo confiar; y hubo un momento en que yo estaba mal emocionalmente y físicamente, y ella fue uno de los soportes muy importantes, me ayudó a que yo pueda seguir con las práctica. (E7)

Al respecto, Delgado y Delgado (2021) plantean que el acompañamiento del asesor implica la capacidad de establecer relaciones personales empáticas con el alumnado, lo que supone valorar y



reconocer las singularidades de los estudiantes a partir de sus antecedentes familiares y culturales, de su lenguaje y modos de expresión, para dialogar con él y comprender sus puntos de vista y estrategias. Los resultados expuestos coinciden con los planteamientos de Ruffinelli et al. (2020), ya que se constata que el rol del docente asesor atraviesa la dimensión personal, social y profesional del alumno en los espacios de reflexión.

En relación con los pares, las narraciones o relatos reflexivos se enriquecen cuando las ideas y sugerencias son tratadas entre amigos, en un clima de confianza y distendido para reconocer lo que se debe mejorar. Con una actitud de empatía mutua se examinan los errores, las fortalezas y la necesidad de un mayor involucramiento en las reflexiones que conduzcan a la búsqueda de soluciones basadas en sus experiencias a partir de un análisis profundo y auténtico. Tal como lo muestra el siguiente testimonio:

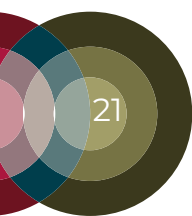
Hemos tenido la confianza de decírnos a la cara: "Oye, tienes que mejorar en esto, tienes que hacer esto", sin filtros, porque, al final, son mis amigos y les tengo mucha confianza para comentarles. (E10)

Es así que un clima receptivo y de confianza que promueve la aceptación de los errores como oportunidades de aprendizaje, constituye una motivación para la mejora de las propias narraciones reflexivas. Esto se genera a partir de un reconocimiento franco y sereno de los aspectos que se deben mejorar en su escritura y que son recomendados por el docente que acompaña la práctica o por sus compañeros cuando comparte con ellos sus relatos reflexivos.

Al respecto, se encuentran algunas coincidencias con lo que señala Ruffinelli et al. (2020) en lo que se refiere al proceso de retroalimentación en el que entran en juego dimensiones personales y sociales. Por su parte, Agreda y Pérez (2020), Lizana-Verdugo y Burgos- García (2022), Cantillo y Calabria (2021) destacan la generación de un clima de confianza en las interacciones para brindar al estudiante apoyo emocional y psicológico, ya que esto incide en su autoconfianza y en su propio proceso reflexivo.

5. EL DESARROLLO PROGRESIVO DE HABILIDADES PARA LA ESCRITURA REFLEXIVA DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

Un segundo factor emergente encontrado en esta investigación está relacionado con el desarrollo progresivo de las habilidades reflexivas durante la formación. Los resultados revelan que detrás del desarrollo de esta habilidad habría un complejo entramado de contenidos, de materiales didácticos y dispositivos que se utilizan a lo largo de la formación con enfoque crítico y reflexivo.



Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2018) plantean que las prácticas en la formación docente se han ido transformando hacia un enfoque crítico y reflexivo, lo que implica cambios en los planes de estudios y en las estrategias formativas.

Así se tiene que, desde la perspectiva del alumnado, los cursos denominados de Investigación y Práctica, que se desarrollan desde el primer hasta el último ciclo de la formación, así como los propios de la carrera de Educación Inicial, han contribuido al desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades para la escritura de las narraciones o relatos reflexivos. Por ejemplo:

El curso Procesos Afectivos, donde vemos la importancia del desarrollo afectivo emocional en los niños y también en las familias, me ayudó para mi segunda narración reflexiva. El curso Infancia, Sociedad y Derechos me ayudó a comprender el interés superior del niño, para utilizarlo en cada una de mis narraciones reflexivas. (...) También la Facultad desde primer ciclo nos involucra en la investigación, en el pensamiento reflexivo y crítico, para proponer nuestras acciones como agentes de cambio, como docentes. (E3)

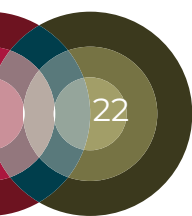
A partir de los aprendizajes y experiencias en los cursos de la carrera, de modo particular, en los de la línea de investigación y práctica, las alumnas problematizan acerca de sujetos y situaciones educativas, lo que las lleva a desarrollar habilidades relativas al análisis, reflexión, interpretación y teorización de su práctica docente, que son requeridas para la escritura de sus narraciones.

Así, las actividades y tareas propuestas como parte de los cursos serían estrategias para promover la reflexión de las experiencias en el aula, tal como señalan Sierra et al. (2017).

Entre los materiales didácticos que se utilizan para orientar el proceso de escritura reflexiva en los cursos de investigación y práctica se encuentran las guías para la elaboración de las narraciones y las rúbricas analíticas, que orientan el proceso de escritura reflexiva y su evaluación; estas últimas son especialmente valoradas por el alumnado porque les sirve como referente en la escritura de sus narraciones. En la medida que el alumnado va ganando experiencia, hace menos uso de ellas. Los testimonios siguientes muestran evidencias del uso de la utilidad de los materiales:

Las preguntas en las guías nos hacen pensar y reflexionar qué es lo que vas a abordar al momento de narrar, qué es lo que debería incluir; esas preguntas guía me ayudaron porque una se conecta a otra. (E7)

Yo, al momento que estoy redactando veo mi rúbrica, la reviso, porque quizás le falte algo y quisiera saber qué aspecto necesito mejorar, por qué estoy en [el nivel] reflexión pedagógica. (E5)



La narración va de la mano del portafolio, como que se complementan. Es como un diario, cuentas lo que pasa, entonces tenía evidencias de las imágenes de los niños y lo añadí en mi última reflexión narrativa. (E2)

Un dispositivo utilizado para desarrollar habilidades reflexivas es el portafolio, en el que las alumnas relatan sus experiencias vividas y hacen de ellas objeto de su reflexión continúa, incluyendo evidencias de las actividades que realizan.

Estos relatos permiten garantizar la progresión porque son espacios para los procesos de escritura y reescritura, lo que resulta un ejercicio cíclico de reflexión que conduce al estudiante hacia una mirada introspectiva de su práctica, al enriquecimiento de sus narraciones con una explicación fundamentada de su actuar, la toma de decisiones y la autocritica hacia la mejora de su desempeño en el aula.

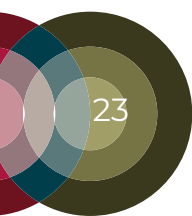
Se ha encontrado que el ejercicio continuo de escritura y reescritura a lo largo de la formación favorece el desarrollo de la *expertise* en la elaboración de las narraciones porque en este proceso identifican con mayor claridad los temas que son el motivo de su reflexión, ganan profundidad y comunican de modo más preciso las cuestiones que son objeto de su análisis, lo cual se ilustra en los siguientes testimonios:

Es una reflexión propia; antes la hacía rápido [la narración], ponía rápidamente la situación y luego la volvía a leer, la completaba con otros autores, volvía a leer y tenía otra perspectiva. La volvía a leer nuevamente y decía: "No, pero falta aquí algo, mi propia voz, mi propia perspectiva". Volverla a leer ha hecho darme cuenta de que siempre va a haber una nueva reflexión, no sé si se pueda decir así, uno siempre está en constante reflexión. (E10)

Como dicen: "La práctica hace al maestro". Entonces, mientras vas haciendo más reflexiones, te vas dando cuenta más rápido cómo puedes hacerlas de manera más práctica. (E8)

Al respecto, Pañagua et al. (2019) sostienen que los ejercicios de escritura y reescritura constituyen un proceso cíclico, profundo y sistemático que evalúa la propia práctica cuando el autor puede transmitir concepciones, experiencias y saberes, mostrando aspectos subjetivos relacionados a su actuar.

Esta tarea es demandante e iterativa porque necesita de una primera escritura que plasme el pensamiento, y de continuas reescrituras que ahonden en sus procesos reflexivos, con el propósito de distanciarse, revisar y transformar su desempeño docente.



CONCLUSIONES

Se evidencia la necesidad de abordar la narración reflexiva como una práctica vinculada a realidades y contextos particulares, para que desde el inicio de la formación el alumnado identifique, situaciones significativas que enriquezcan la reflexión sobre su práctica; lo que plantea a las instituciones formadoras el reto de seleccionar cuidadosamente los escenarios y lugares de práctica preprofesional que ofrezcan un rico potencial de experiencias.

Se destaca también la importancia del acompañamiento del docente durante el proceso de escritura de las narraciones o relatos reflexivos, y la alta valoración que el alumnado otorga a la retroalimentación. Esta constatación abre nuevas perspectivas de investigación, por ejemplo, acerca del rol del docente en el desarrollo de habilidades en el alumnado para que este alcance niveles más profundos de reflexión en sus narraciones y contribuya a la mejora continua de su desempeño.

Asimismo, el factor relacionado con el entorno emocional y afectivo se ha hecho visible en las interacciones entre estudiantes y docentes, y entre pares, y emerge como un elemento clave en la construcción de un clima que favorece la elaboración de las narraciones reflexivas.

Otro factor emergente es el que muestra la importancia del desarrollo progresivo de las habilidades reflexivas a lo largo de la formación; detrás del desarrollo de esta habilidad existe un conjunto de asignaturas y contenidos que alimentan las dimensiones analíticas y críticas de las narraciones reflexivas, así como un conjunto de materiales didácticos y dispositivos que desarrollan las habilidades de modo orientado y secuenciado.

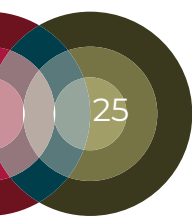
Entre las limitaciones de la investigación habría que considerar la posibilidad de sesgos de deseabilidad social en los testimonios de las participantes. En la misma línea, se debe precisar que este estudio se llevó a cabo con un número limitado de participantes en un contexto particular, por tratarse de una investigación cualitativa; sin embargo, se espera que la descripción y el análisis profundo de los resultados pueda ser el punto de partida de investigaciones con poblaciones más amplias e, incluso, distintas en su carácter profesional. Finalmente, se podría mencionar que, debido al confinamiento por la COVID-19, las entrevistas se tuvieron que realizar virtualmente, a través de Zoom, y la extensión de las mismas atendió las posibilidades de dedicación de tiempo de las participantes.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, se podría abordar los modelos reflexivos en la formación docente, la innovación y generación de conocimiento pedagógico en la práctica reflexiva. Igualmente, se sugiere realizar estudios mixtos que indaguen sobre los niveles de progreso en la escritura y avances en la reflexión del alumnado, así como los factores que intervienen en su evolución.

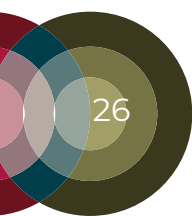


REFERENCIAS

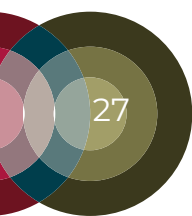
- Agreda, A. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 37-58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. INNOEDUCA. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 24-35. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>
- Béjar, M. (2021). La Práctica reflexiva en la Universidad Iberoamericana: Rutas Formativas y Área de Reflexión Universitaria (ARU). *Zona Próxima*, 34, 123-138. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.712>
- Benade, L. (2015). Teaching as Inquiry: Well Intentioned, but Fundamentally Flawed. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1). <http://doi.org/10.007/s40841-015-0005-0>
- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (Coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 33-55). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Cabrera, V. y Soto, C. (2019). Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (3), 87-104. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132005/27466132005.pdf>
- Cano, A.; Encinar, L.; Ruiz, A.; Sabariego, M. y Sánchez, A. (2018). El pensamiento reflexivo: una competencia transversal en el espacio universitario. En El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias e innovación en educación superior. Cuaderno 35 (pp.16-21). ICE y Ediciones Octaedro. https://www.researchgate.net/publication/330765136_El_pensamiento_reflexivo_Una_competencia_transversal_en_el_espacio_universitario
- Cantillo, B. y Calabria, M. (2021). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de la Básica Primaria. *Revista de Educación La Casa del Maestro*, 1 (1), 4-24. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/3789>
- Caporossi, A. (2021). La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales. *Prácticas docentes en juego*, 1, 19-28. <https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/pdej/article/viewFile/448/390>



- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-142). Homo Sapiens Ediciones.
- Carretero, M. y Atorresi, A. (2004). *El pensamiento narrativo en Carretero y Asensio. Psicología del pensamiento*. Alianza.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial Magisterio.
- Cerecero, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de Inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Próxima*, 34, 22-48. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365003/html/>
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Chia, W. (2021). Levels of reflection in student teacher digital portfolios: a matter of sociocultural context? *Reflective Practice*, 22(5), 577-599. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1937976>
- Delgado, M. I. y Delgado, M. L. (2021). Prácticas docentes (remotas) como prácticas de acompañamiento en primer año de la formación docente inicial, en tiempos inéditos. *Praxis educativa*, 25(1). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4981>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva. *Bases, modelos e instrumentos*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7232887>
- Erazo-Jiménez, M.S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Investigación Pedagógica*, 12(2), 47-74. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>
- Gómez, J., Vallejo, A. y Rodríguez, S. (2014). Avances en propuesta de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 205-228. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/989
- Khourey-Bowers, C. (2005). Emergent Reflective Dialogue among Preservice Teachers Mediated through a Virtual Learning Environment. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(4), 85-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882477.pdf>



- Kornblit, A. (2007). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. *Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos Metodologías.
- Larrivee, B. (2008) Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners, *The New Educator*, 4(2), 87-106. <https://doi.org/10.1080%2F15476880802014132>
- Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/515491>. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Muñoz, S., Pañagua, L. y Blanco, N. (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Investigación en la escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 109-117. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.09>
- Nocetti de la Barra, A., Hizmeire, J. y Arraigada, J. Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación (2019). *RPP: Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>.
- Osuna, C. y Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 113-130. <http://doi.org/10.6018/educatio.363421>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 11-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74883/47523> <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Porta, L. y Sarasa, M. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 50(3), 721-728. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.721-728>
- Quiles-Fernández, E. y Orozco, S (2019). Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 94(33,3), 105-120. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75231>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(1), 30-51. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1004>



- Ruiz, A. (2021). El contenido y su análisis: enfoque y proceso. *Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/179232>
- Sabariego, M., Sánchez, A. y Cano, H. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Saiz, A. y Ceballos, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 43-58. <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Salinas-Espinosa, Á., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sgreccia, N. (coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*. Publishing House, Fahren House. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=720072>
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós.
- Sierra, J., Caparrós, E., Molina, M. y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49708/51255>. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. University of Kentucky. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00208>
- Torres, M, Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Yee, B.C., Tina, A., & Mohd, A. (2022). Exploring pre-service teachers' reflective practice through an analysis of six-stage framework in reflective journals, *Reflective Practice*, <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071246>
- Yost, D., Sentner, S., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 51(1). <https://doi.org/10.1177/002248710005100105>
- Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-40.pdf>



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.159.451>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Polifonías de lo escolar: relaciones entre lo sonoro y el currículo

*Polyphonies of school: relations between
sound and the curriculum*

GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias e Innovación en Educación. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Docente de cátedra, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, Medellín (Colombia). Docente, Secretaría de Educación de Medellín (Colombia).

giovani628@hotmail.es

<https://orcid.org/0000-0003-4694-5803>

JOHANN ENRIQUE PÉREZ ANGULO

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. Especialista en Enseñanza del Inglés. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente-investigador, programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación. Líder, línea de Estudios Críticos sobre Educación y Currículo, Universidad San Buenaventura, Medellín (Colombia).

johann.perez@tau.usbmed.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-0398-5426>



RESUMEN

Desde las características sonoras de un espacio como el escolar y resignificando el ruido como categoría sociocultural compleja, este artículo tiene el objetivo de describir las relaciones entre lo sonoro y el currículo –oculto o nulo– que se generan en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó del barrio Moravia de la ciudad de Medellín. La investigación se ubicó desde el enfoque cualitativo, apoyada por la perspectiva metodológica de la etnografía sonora. Las técnicas empleadas fueron la escucha flotante y la entrevista semiestructurada. Así, la población participante estuvo conformada por una muestra representativa de estudiantes, docentes y directivos docentes. Al analizar los resultados, se evidenciaron las relaciones que marcan los ritmos de la institución escolar en un movimiento desde el afuera y el adentro, en el que se pusieron de relieve tensiones marcadas por los usos y apropiación del espacio en las que el currículo termina siendo trastocado debido a la naturaleza intrusiva del sonido percibido como ruido. De ahí que, como conclusión, se reconoció la potencia que posee el vínculo entre las ciencias de la educación y el campo de los estudios sobre el sonido y la escucha para generar reflexiones curriculares en torno a la pertinencia de la formación de sujetos aurales, es decir, sujetos conscientes de las condiciones de producción de su propia escucha y la relación de la misma con el otro y con lo otro, en un espacio en y más allá de lo escolar.

Palabras clave: paisaje sonoro, currículo, espacio escolar, experiencia aural.

ABSTRACT

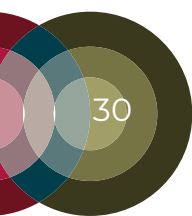
Drawing on the sound characteristics of a space like the school and redefining noise as a complex socio-cultural category, this article aims to describe the relationships between sound and the curriculum –specifically hidden or null– that emerge in the Fe y Alegría Luis Amigó Educational Institution in the Moravia neighborhood of Medellín. This research adopts a qualitative approach, supported by the methodological perspective of sound ethnography. Data collection techniques included floating listening and semi-structured interviews. The study participants comprised a representative sample of students, teachers, and school administrators. The analysis of results revealed relationships that dictate the rhythms of the institution, manifesting as a dynamic between the outside and the inside. Specifically, tensions arising from the uses and appropriation of space were highlighted, where the curriculum is ultimately disrupted due to the intrusive nature of sound perceived as noise. In conclusion, the potential of the intersection between the education sciences and sound studies was recognized as a means to generate curricular reflections regarding the formation of aural subjects, that is, subjects aware of production conditions of their own listening and their relationship with the others and with the environment, both within and beyond the school.

Keywords: soundscape, curriculum, school space, aural experience.

Cómo citar este artículo:

Zapata Cardona, G. A., Pérez Angulo, J. E. Polifonías de lo escolar: relaciones entre lo sonoro y el currículo. *Zona Próxima*, 44, 28-52.

Recibido: 13 de febrero de 2025
Aprobado: 7 de diciembre de 2025



INTRODUCCIÓN

La escuela es edificio, es estructura ideológica, es agente de socialización, por ende, es entorno material-simbólico. En ella, nuestros cuerpos viven y nuestras vidas se desarrollan a través de prácticas ritualizadas en las que hay un conjunto de experiencias sensoriales que ocurren y que, al converger en dicho espacio, pueden ser armoniosas o conflictivas. En este contexto, se considerará la relación del ambiente sonoro escolar con dos tipos de currículos.

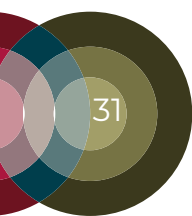
Primero, el currículum oculto, representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares; su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículum oficial o explícito. Luego, el currículum nulo, como el conjunto de temáticas que sufren una “ausencia funcional”: ya sea porque no se enseñan en absoluto, o porque su enseñanza carece de una aplicabilidad concreta, quedando relegadas a una posición de intrascendencia dentro del proceso formativo (Arrieta y Meza, 2001).

De esta manera, la pregunta por el currículo –oculto o nulo–, desde sus múltiples formas, implica un acercamiento al esfuerzo por comprender cómo el cuerpo se desenvuelve en el espacio y configura nuestras subjetividades. En el caso de esta reflexión, con lo sonoro como principal recurso sensorial.

Remitir el tema sensorial en la escuela conlleva a brindar una mirada a la manera como se ha concebido y hasta construido el cuerpo desde discursos de disciplinamiento y lógicas, que han visto en él materia formable en determinados modos que constituyen el ideal de comportamiento social, moral y, por ende, contextualmente “aceptable”. De ahí que, pese a que los modos de presencia del cuerpo ubican la fuerza de la exploración sensorial en los primeros niveles de la educación básica, a medida que se va avanzando en el tránsito de los ciclos escolares, esto se va dejando de lado y da cuenta de una separación cuerpo/mente en la que pareciera que, a mayor desarrollo cognitivo, lo corporal y lo corpóreo se borran de la escena del acontecer pedagógico. Esto tiene como consecuencia la priorización de lo racional sobre lo sensorial.

De este modo, los estudios sensoriales (Howes, 2014) en general y los sonoros (Sterne, 2003) en particular, provenientes de disciplinas distintas a lo educativo, tendrán mucho qué decir en torno a la experiencia sensorial/aural desde lo escolar, la experiencia de escucha y los regímenes aurales que han minado la concepción de la escuela ideal, en la que el silencio debía primar como valor, virtud y condición *sine qua non* para el acto formativo.

Sobre la relación entre paisaje sonoro y educación, antecedentes como Ángel-Alvarado et al. (2019); Badajoz (2017); Benítez (2015); Berrospi (2021); Botella et al. (2018); Guerra et al. (2022); Jiménez



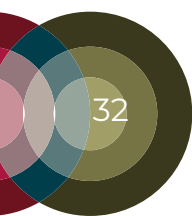
(2018); Roger (2021); Yelo (2021); Zapata (2020) dan cuenta de que ha habido una preocupación latente desde el campo de la educación en este tópico, incluso, hay que indicar que el origen del concepto de paisaje sonoro está asociado a una reflexión de tipo formativo.

El compositor canadiense Murray Schafer fue pionero en la década de los sesenta del siglo pasado en la exploración de cómo los sonidos que nos rodean forman un “paisaje” que influye en nuestra percepción del entorno y nuestra relación con el mundo. Su teoría del paisaje sonoro aboga por una comprensión más profunda de los sonidos del entorno, que incluye tanto los sonidos naturales como los producidos por actividades humanas las. En su libro *El paisaje sonoro y la afinación del mundo* propone que la educación debe fomentar una mayor conciencia de los sonidos que nos rodean y cómo estos influyen en nuestras vidas. Para Schafer, el sonido no es solo un fenómeno artístico, sino un fenómeno cognitivo y cultural que debe ser considerado en el proceso educativo.

El interés por este asunto surgió a partir de las características de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó del sector de Moravia, en Medellín (Colombia). El modelo pedagógico crítico-social y su enfoque de Educación Popular Intercultural la definen como un espacio de puertas abiertas a la comunidad, con una historia de más de 42 años de existencia, que la posiciona como referente de agencia de ese valor simbólico, comunitario y cultural. La institución tiene orígenes religiosos con la presencia de las Hermanas Terciarias Capuchinas; años más tarde, pasa a ser parte de Fe y Alegría de Colombia como colegio en concesión de cobertura, y desde 2012 como institución oficial de la Secretaría de Educación de Medellín.

La problematización giró en torno a que, como institución vecinal, hay una dinámica socioespacial desde lo sonoro que, desde la voz de algunos miembros de su comunidad educativa, es víctima del exceso de ruido urbano que caracteriza al barrio; situación identificada como un problema, en la medida en que con el tiempo ha aumentado, no han sido efectivas las acciones tomadas y hay consecuencias negativas que inciden en la tarea y acto pedagógico en sí mismo.

Pese a la producción académica sobre las afectaciones del ruido para los procesos de aprendizaje, esta investigación pretendió resignificar el ruido –sin quitarle su negatividad– desde su connotación sociocultural. Se busca adentrarse en entender, desde lógicas como la etnografía sonora, los tránsitos y los modos de presencia de lo sonoro en lo escolar e identificar las relaciones con el currículo desde sus múltiples formas. A partir de este reconocimiento, se pretende detonar reflexiones en torno a la importancia de considerar lo sonoro en procesos educativos que tengan como objetivo formar sujetos aurales. Todo esto, considerando el marco de una sociedad en la que la experiencia sensorial cada vez más ha venido perdiendo protagonismo.



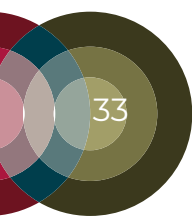
METODOLOGÍA

Esta investigación se pensó desde el enfoque cualitativo y, particularmente, desde postulados como los de Pérez (1994), en los que “no se buscan generalizaciones fuertes, sino que por su énfasis ideográfico se caracteriza por describir en profundidad una situación concreta [...] No busca la explicación o la causalidad sino la comprensión” (p. 29). De ahí que la perspectiva metodológica haya sido la etnografía sonora, definida como “un estudio en el que se reflejasen las formas de percibir y, en general, construir los fenómenos sonoros atendiendo a lo psicosocial, lo social y lo cultural” (Matalanes, 2010, p. 27).

Como se señala en Zapata (2025), la principal fuente de ruido externo se origina en una disputa vinculada a las dinámicas de uso y apropiación del espacio, en este caso, del Parque Lineal La Bermejilla, situado frente a la institución educativa en cuestión. Esta disputa se articula a través de dos dinámicas, que pueden clasificarse según la temporalidad en la que se manifiestan. El primer conjunto de días, correspondiente a martes, miércoles y jueves, se caracteriza por la presencia de rutinas sonoras que emergen a partir de las recurrencias, concurrencias, simultaneidades y acontecimientos observados en el parque. En este periodo, la distinción entre lo privado y lo público se visibiliza a través de la extensión del espacio doméstico al ámbito público, fenómeno que se manifiesta a través de las prácticas cotidianas de los habitantes de los alrededores. Este proceso, a su vez, constituye el primer elemento identitario que configura la percepción de los individuos respecto al espacio en disputa.

Por otro lado, el segundo conjunto de días, compuesto por viernes, sábado, domingo y lunes, se distingue por una serie de prácticas culturales que se desarrollan en el espacio público y que tienen como fundamento la apropiación de símbolos y formas de relación propias de la cultura afro. Estas prácticas contribuyen al fortalecimiento del sentido de pertenencia de los sujetos que participan en ellas, constituyendo así el segundo elemento identitario en la configuración del espacio. Ambas dinámicas, tanto la extensión del espacio doméstico como la apropiación cultural, deben entenderse como formas de subversión espacial y temporal, las cuales explican la falta de un “respeto” *de facto* por parte de los actores sociales hacia la presencia y el sentido de la institución educativa en el contexto de dicha disputa territorial. Este fenómeno da cuenta de la compleja interacción entre los diversos sentidos de pertenencia y las prácticas de apropiación que emergen en el entorno del parque, cuestionando la rigidez de las fronteras entre lo público y lo privado.

Las técnicas que sirvieron como materialización de la hoja de ruta de la pesquisa fueron la escucha flotante y la entrevista semiestructurada. La primera, entendida como “la herramienta teórico metodológica que permite abordar rutinas sonoras, acontecimientos sonoros y discursos a través del acto de oír y producir sonidos como práctica compartida por los sujetos y el investigador” (Polti, 2011, p. 11).



El registro consistió en una matriz con elementos descriptivos vinculados a los componentes del paisaje y registros sonoros tomados con grabadora Tascam dr-22wl, que recogieron la experiencia de investigación y permitieron una nueva escucha para su análisis en el posterior relato etnográfico. De este modo, uno de los investigadores fungió como etnógrafo sonoro en diferentes espacios de la institución educativa durante cinco semanas; como parte del proceso de construcción de los datos empíricos que respaldan las discusiones presentadas, se dio en una modalidad multisituada de la etnografía. Esto implica que, en lugar de centrarse exclusivamente en un solo lugar o contexto específico, se examinan las interacciones de significados, objetos e identidades culturales a través de diversos espacios y tiempos (Marcus, 2001, p. 111).

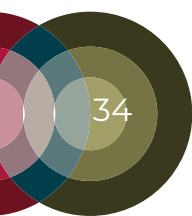
Este proceso permitió explorar cómo los espacios suenan en relación con el tiempo social, lo que a su vez genera patrones sonoros que reflejan la dinámica del lugar. Estableciendo focos a recurrencias, concurrencias y aconteceres sonoros para comprender la dinámica de los espacios investigados.

En el caso de nuestra "unidad de análisis" (Guber, 2005, p. 60), nos enfocamos en la manera como el sonido externo incidía en la dinámica curricular de la institución educativa al tiempo de poner oído al papel de lo sonoro en las interacciones estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-directivo, docente-directivo.

Aprovechamos esta organización para realizar entrevistas mientras los sujetos ocupaban diferentes espacios. Para la entrevista semiestructurada, se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas y con la posibilidad de comentarios adicionales que enriquecieran la información brindada. La población participante se conformó con diez estudiantes de grado undécimo (entre los 14 y 17 años), ocho docentes de las áreas de Ciencias Sociales, Educación Artística y Lengua Castellana y con los tres directivos docentes. Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los participantes, y luego transcritas para garantizar una transcripción exacta de lo que se dijo.

Como criterios de inclusión, para el caso de la población estudiantil, se consideró el 10 % del total de los estudiantes de grado undécimo. Junto a esto, debían cumplir con la condición de que llevaran mínimo cinco años haciendo parte de la institución y habitaran en el barrio Moravia, considerando que esa experiencia en el tiempo pudiese ser valiosa para el tipo de información que se esperaba recolectar.

En el caso de los maestros, respecto a los criterios de inclusión, se planteó que debían hacer parte de la institución por más de cinco años, orientar las áreas de Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Ciencias Naturales y proyectos desde la educación básica primaria que hubieran vinculado asuntos del territorio. En el caso de los 3 directivos, se tomó en cuenta al rector, que tiene



más de ocho años liderando el colegio; a la coordinadora de la jornada de la tarde, que tiene más de veinte años en la institución y cuenta con un reconocimiento comunitario relevante, reflejado, por ejemplo, en el hecho de que uno de los murales del barrio lleva su rostro; y al coordinador de la jornada de la mañana, que recién este año se vinculó al colegio.

El proceso de análisis e interpretación de la información tuvo diferentes etapas:

Transcripción y organización inicial de los datos: El primer paso en el análisis fue la transcripción y organización de los datos recolectados a través de las técnicas de escucha flotante, entrevistas semiestructuradas y postales sonoras. Las grabaciones de las entrevistas y las postales sonoras fueron transcritas palabra por palabra, mientras que los fragmentos relevantes de las observaciones de escucha flotante fueron anotados y categorizados según los elementos sonoros identificados. De acuerdo con Saldaña (2016), este proceso inicial de organización permite una comprensión más clara de la información recolectada, asegurando que no se pierdan detalles importantes durante el análisis posterior.

Codificación de los datos: El análisis de los datos se llevó a cabo mediante una codificación abierta, tal como lo proponen autores como Charmaz (2013). Se asignaron códigos a los fragmentos de datos que reflejaban patrones o temas recurrentes relacionados con la percepción del paisaje sonoro y las experiencias de los participantes. A partir de la escucha flotante se identificaron sonidos significativos del entorno educativo y del barrio, mientras que las entrevistas y las postales sonoras proporcionaron contexto y relatos subjetivos que ayudaron a dar significado a esos sonidos. Esta fase se orientó a encontrar categorías emergentes que permitieran capturar las experiencias sensoriales y sociales de los participantes.

En la fase de *identificación de temas y patrones emergentes*, los datos codificados se agruparon en categorías temáticas que reflejaban las diferentes formas en que el ruido y los sonidos del barrio afectaban la educación y la identidad sonora de los estudiantes y la comunidad educativa. Siguiendo el enfoque de Geertz (1973), se adoptó un enfoque interpretativo para contextualizar estos patrones dentro de las realidades socioculturales del entorno estudiado. Se identificaron patrones como la relación entre los sonidos del barrio y el bienestar emocional de los estudiantes, así como las tensiones entre el currículo formal y las influencias sonoras externas.

A continuación, se ilustra el sistema de categorías iniciales, producto del marco teórico, las cuales constituyen hoja de ruta en el análisis de la información: caracterización de lo sonoro, identidad sonora y relaciones con el currículo.

Tabla. Marco de referencia

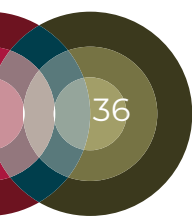
Ámbito	Categoría	Subcategoría	Código
II. Relaciones con el currículo	II.A. Currículo	Tipo de sujeto a formar	II.A.1
		Sociedad ideal	II.A.2
		Medios de la cultura	II.A.3
		Concepción	II.A.4
	II.B. Formas del currículo	Explicito	II.B.1
		Nulo	II.B.2
		Oculto	II.B.3
	II.C. Dimensión sonora de la cultura Escolar	Cotidianidad: sonido-ruido	II.C.1
		Regímenes de escucha	II.C.2
		Sujetos- interacciones	II.C.3
		Escalas espaciales	II.C.4
	II.E. Cuerpo y currículo	Corporalidad	II.D.1
		Corporeidad	II.D.2

Fuente: elaboración propia.

Para que la organización de la información no se tornara difusa y permitir mejores indagaciones finales derivadas de las categorías, se plantea un ordenamiento de la información adaptando el formato de tablas propuesto por Martínez (1998).

En el análisis y triangulación de datos, para garantizar la validez y la riqueza del análisis, se realizó una triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas (escucha flotante, entrevistas y postales sonoras). Según Denzin (2012), la triangulación permite contrastar y comparar diferentes fuentes de información, lo que facilita la interpretación de los datos desde múltiples perspectivas. Se analizaron las coincidencias y discrepancias entre las experiencias narradas en las entrevistas, los sonidos documentados en las postales sonoras y las observaciones obtenidas en la escucha flotante, para desarrollar una interpretación más holística del impacto del ruido urbano en el currículo.

Por su parte, a partir de esta interpretación teórica, se reflexionó sobre cómo el ruido del barrio contribuye a la construcción de una identidad sonora en la comunidad educativa, y cómo este impacto sonoro desafía o transforma las prácticas pedagógicas establecidas. La etnografía sonora, como método, permitió integrar estos elementos en un análisis que no solo describe los sonidos, sino que también interpreta cómo estos afectan las dinámicas sociales y educativas.



Finalmente, se elaboraron los resultados y las conclusiones del estudio, destacando cómo los hallazgos responden a las preguntas de investigación. Se utilizaron citas directas de los participantes y ejemplos de las observaciones para ilustrar los temas y patrones identificados, contextualizándolos dentro de la realidad social y cultural de la comunidad estudiada.

RESULTADOS

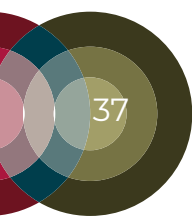
Una de las categorías más recurrentes para abordar el asunto de lo sonoro ha sido el ruido. Frente a esto, es posible encontrar dos grandes perspectivas: por un lado, las metodologías que buscan caracterizar los paisajes sonoros urbanos a través de mediciones y caracterizaciones acústicas; por otro, estudios que desde lo fenomenológico han pretendido analizarlo desde su carga sociocultural. De ahí que Ana Lidia Domínguez Ruiz, antropóloga mexicana que ha investigado el ruido desde la perspectiva del giro aural de las ciencias sociales –posición epistémica desde la cual se ubica este artículo–, refiera en su obra (2012) que el ruido, como intruso sonoro, irrumpe en el espacio privado de tres maneras diferentes.

La primera, la objetiva, como elemento ansiógeno, sonidos cuyas características impactan directamente los sentidos, produciendo sensaciones negativas; la subjetiva, como sonido inconveniente –aquellos sonidos que adquieren su calidad de intrusos por desequilibrar una atmósfera personal, al aparecer en lugares, momentos y condiciones inconvenientes–, y la social, como personificación del otro, al considerar que la percepción de agrado y molestia respecto a un estímulo sonoro es una valoración que puede constituirse desde ciertos marcos culturales.

Aquí se acoge la tercera manera, acudiendo a la hipótesis de que lo que es concebido como problema de ruido en la institución educativa, es producido por la tensión de la diferencia de experiencia aural entre los residentes del barrio y los foráneos, lo cual hace que se presenten y agraven conflictos sonoros. De ahí que sea posible sugerir un entendimiento o comprensión desde lo educativo a las sonoridades del barrio, más allá del ruido, articulándolo al currículo desde su carácter situado para pensar en la potencia que puede tener la formación de sujetos aurales en contextos urbanos actuales.

TRÁNSITOS DE LO SONORO: EL ADENTRO Y EL AFUERA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En este aspecto fue necesario conceptualizar en torno al espacio escolar como lo físico, la escuela como institución vecinal y las relaciones de la institución educativa con el barrio desde la dimensión



sonora. De este modo, recordamos algunos de las premisas de partida a través de las cuales comprendemos y damos relevancia a lo sonoro, puesto que

gracias a que el sonido es una materialidad que territorializa el espacio urbano sin necesariamente requerir de contacto directo, su capacidad intervencional propicia formas de escucha, de interacción social, de proxémica, de sensorialidad y de afectos, que moldean nuestras formas de apropiarnos del espacio de relacionarnos unos con otros. (Bieletto-Bueno, 2020, p. 12)

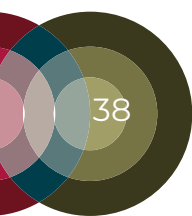
De ahí que lo sonoro, como categoría de análisis, permitió develar asuntos culturales enmarcados en las interacciones de los habitantes del barrio a través de lo que era considerado como ruido. Lo cual está dado por la diversidad cultural, la densidad poblacional, asuntos de infraestructura, entre otros, que inciden en la manera en que lo sonoro configura y reconfigura modos de relacionamiento social en los que ante oídos externos pareciera una cacofonía y burbuja sonora inhabitable, pero que desde la escucha del residente hace parte de su cotidianidad e inspira múltiples formas de relación.

Ahora bien, la institución educativa no puede concebirse al margen de ese entramado cultural. Este asunto establece una relación dialéctica en la que hay una afectación recíproca, así como unos tránsitos entre el interior y el exterior. Una característica importante es que el sonido, como materialidad acústica, sobrepasa los límites físicos, lo que torna más compleja e interesante su comprensión como fenómeno socioeducativo.

Nos afecta como institución educativa demasiado el ruido externo, específicamente los equipos de sonido a alto volumen... Y no es solamente un equipo, sino que son diversos equipos a la misma vez, y todos compitiendo por cuál suena más duro... el colegio también hace su aporte en los sonidos del barrio, cierto. El colegio no puede estar en silencio... es imposible que no generemos ruidos. (Directivo 1)

Lo relevante de mencionar este fragmento radica en el reconocimiento de que la institución es, a la vez, víctima y productora de ruido, perspectiva que pocos de los entrevistados consideraron, puesto que, como dice Domínguez Ruiz (2024), en contextos cacofónicos, pocas veces se reconoce a sí mismo como generador de ruido.

Sin embargo, lo sonoro es un ámbito amplio y sus límites son difusos. Por ejemplo, la proximidad del otro puede percibirse como una amenaza, y sus emisiones se vuelven intrusivas, lo cual genera un conflicto sensible y territorial en el que está en disputa la apropiación sonora del espacio y el respeto a sus límites. Esto se ve exacerbado por la superposición de territorios sónicos, que surge en función de los usos deseados del espacio en momentos simultáneos, y por una infraestructura urbana a menudo deficiente. Es decir, no hay una voluntad expresa de transgredir los límites; más bien, las



actividades cotidianas se superponen y entran en conflicto debido al insuficiente equipamiento escolar, a la proximidad de la actividad comercial y a la falta de insonorización en las casas vecinales, entre otros factores.

En consecuencia, se asume un conflicto sonoro con trasfondo cultural, que no es solamente dado por elementos de la música a alto volumen afuera en los sitios comerciales o en las casas residenciales que lindan con la institución, sino una reproducción cultural desde el adentro:

Nosotros aquí adentro estamos como está la gente en el barrio, hacinados, y el hacinamiento produce sonido y produce ruido y produce cacofonía y produce de todo. Pero hemos aprendido, vivimos con eso, así como los muchachos en sus casas viven 10 en un espacio de cualquier mínima cantidad de metros. (Directivo 2)

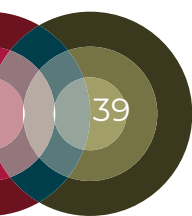
Pese a los avances mencionados por Arango (2024), quien destaca la aparición de una nueva arquitectura escolar en Colombia en los últimos 20 años, como sinónimo de la importancia concedida al espacio como parte integrante de la calidad educativa; tradicionalmente, la arquitectura escolar ha tenido una relación importante con los modelos pedagógicos, remitiendo a elementos que Quiceno (2009) describe como relaciones de dominio y control.

Asunto que, desde lo sonoro, se ubica en una concepción de asepsia auditiva, en la que el silencio en un aula de clase durante mucho tiempo ha sido reflejo de que las cosas están funcionando bien; de ahí que un maestro que tiene “control de grupo”, “control de la disciplina”, es un maestro que en todo momento aboga por el orden y el silencio en su salón de clase. En esa vía, afirma Mandoki (2006):

La acústica que domina la matriz escolar es el silencio obligatorio de los alumnos, a menos que sean interpelados por el maestro, y la del perpetuo sonido de la voz del maestro en clase. Además de la acústica de la campana o timbre que marca los horarios y ritmos para segmentar el tiempo e interrumpir actividades. (pp. 149-150)

En consecuencia, podríamos estar hablando de lo que en palabras de Bieletto-Bueno (2019) sería un régimen aural, entendido como “estructuras culturales y socio-políticas que predisponen a las personas a determinadas reacciones para ciertos sonidos, moldean las formas de percepción y determinan las categorías de clasificación sonora, al tiempo que distribuyen dichas categorías de manera diferencial” (p. 118).

Dicho régimen se instaura mediante una arquitectura sonora que no solo regula el ritmo de la dinámica institucional, sino que también proyecta la autoridad docente a través de la voz y establece el silencio como un condicionante estructural del espacio educativo. Bajo esta lógica, la formación



del 'ser estudiante' se moldea a través de una serie de conductas normadas: el trabajo individual en silencio o grupal en voz baja, la escucha atenta sin interrupciones, la solicitud de la palabra para intervenir y el contacto visual durante la comunicación. Se busca, en definitiva, la anulación de ruidos o expresiones que puedan irrumpir negativamente en el orden establecido de la clase.

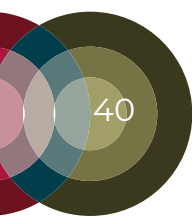
Esta regulación sonora pretende moldear no solo conductas, sino también juicios estéticos sobre lo que se considera agradable o desagradable, basándose en patrones culturales heredados de la tradición pedagógica. En este marco, lo festivo y el exceso de ruido quedan segregados a espacios y tiempos específicamente 'regulados' y esporádicos, tales como los recesos, las sesiones de educación física, los torneos deportivos o los actos culturales, quedando excluidos de la normalidad del aula.

Es así como se constituye una marcación espacial donde se asume la presencia del maestro en el aula y su voz como ejercicio de poder-autoridad; el patio en el recreo, como una fuga para que los estudiantes ocupen la reterritorialización a través de sus interacciones –con diferenciación de género–, donde los hombres son mayores generadores de ruido.

Esa característica del adentro que enmarca un régimen aural determinado, en el caso de la institución estudiada se pone en riesgo con la aparición del sonido externo como intruso que rebosa las paredes de lo escolar y sin ningún tipo de enmascaramiento interviene en la acción pedagógica, trastocándola, y hasta condicionándola. Un paisaje sonoro en disputa a partir de territorialidades superpuestas en las que ni la institución escolar se escapa de "respeto"; es decir, ¿qué hacía entonces que los vecinos de la institución no fueran conscientes de la afectación a esta con sus prácticas sonoras? Pregunta que pareciese encontrar respuesta en el siguiente fragmento:

Hay una cosa muy curiosa, y es que los que están afuera disfrutando de eso que hoy llamamos ruido son padres de familia, son padres cuyos hijos están aquí en esos momentos de clase. Entonces nosotros hemos acudido al señor dueño del bar del lado, dueño del bar del frente, dueño del picó, dueño del megáfono, de lo que sea, hemos acudido en ocasiones a ellos, a que entiendan que no es conveniente, que sus hijos necesitan tranquilidad para poder aprender. Es muy difícil; se acudió a la ley; lo que se ha hecho es más bien poco; esperamos a ver qué sucede y tratar al máximo dentro de ser resiliente, porque qué más se hace. (Docente 1)

Aconteceres sonoros que aparecen en determinados días, a determinadas horas, para trastocar la actividad escolar, pues en lugar de que sea la institución la que modele temporalmente, a través de su producción sonora, las rutinas de sus vecinos, es la institución la que debe habituarse a las dinámicas sonoras del vecindario. De esta manera, se esboza una relación tensa en la que la misma arquitectura



física de la institución hace que no sea posible disimular los efectos del ruido de la comunidad –que, se aclara, no es generado solamente por el alto volumen de la música– en la actividad formativa.

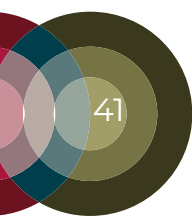
Hablamos entonces de unas territorialidades superpuestas, en palabras de Petit de Murat y Potenza (2019), “que fuerzan y demandan acciones por parte de los sujetos involucrados, sea a través de violencia, resignación, diálogo, denuncia o la producción de un sonido elegido que compita y enmascare el recibido involuntariamente” (p. 84). Por tanto, que haya una competencia sonora que no es solo con la comunidad externa, sino también en términos internos entre grupos de clase.

El sonido no tiene significado por fuera de las relaciones sociales que envuelve y atraviesa. Sus sentidos emergen de las interrelaciones de los sujetos y los espacios, en modos convencionales y contradictorios de acuerdo al [sic] contexto. Se comprende, entonces, que el espacio social sonoro se encuentra constituido por el hecho físico, las prácticas, las atribuciones diferenciales de sentido, el movimiento y la dimensión temporal. (Petit de Murat y Potenza, 2019, p. 85)

Por ello, no es raro que, en el aula de clase, mientras el maestro explica, haya uno o varios estudiantes cantando o tarareando la música que escucha afuera. Por su parte, pese a que los participantes describen la relación comunidad-escuela como armónica y de enriquecimiento mutuo, aparece un punto de fuga y cuestión aún más paradójica, en la medida en la que la institución, desde su horizonte teleológico, se define como de puertas abiertas, pero el entramado sonoro de la cultura del contexto circundante pareciera que quisiera cerrarse. ¿Habláramos allí de unos oídos sordos por parte de los agentes del currículo?

En este sentido, cabe cuestionar hasta qué punto la riqueza sonora del entorno barrial es reducida arbitrariamente a la categoría de ‘ruido.’ Si bien es cierto que el ruido puede medirse objetivamente mediante decibeles, muchas de las manifestaciones acústicas del barrio no alcanzan dichos umbrales técnicos. El propósito, por tanto, es develar la densidad cultural intrínseca a estas sonoridades barriales, las cuales, al ser portadoras de identidad y significado, poseen la legitimidad necesaria para ser integradas como contenidos significativos dentro del currículo escolar.

Hay que indicar que entre los entrevistados, los directivos y los docentes, puesto que destacaban la riqueza sonora y diversa del barrio, siempre llegaban a juicios de valor a través de la categoría “ruido.” Si uno pregunta por el ruido, la connotación es, de entrada, negativa, pero aquí lo que interesa es ver las respuestas sobre el ruido como consecuencia de la experiencia pedagógica, y no su relación con una pobre infraestructura resultado del abandono de la educación pública. Por su parte, los estudiantes ven en lo sonoro formas de habitar y de relacionarse.



Es indudable que el centro de la dificultad demostrada y de la situación que dio origen a esta investigación fue la afectación del colegio por el ruido. Sin embargo, a medida que se avanzaba en la investigación, iban apareciendo aristas que develaban la presencia de una matriz colonial, a partir de la cual los no residentes del barrio denotaban prejuicios sonoros respecto al sector.

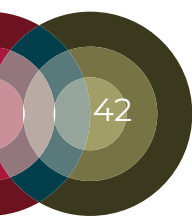
El régimen aural de lo escolar se ve amenazado, trastocado y condicionado por una relación tensa, en términos de la escuela como institución vecinal, a través del ruido producido por la comunidad. Esto lleva a que maestros y directivos se vean como “víctimas” de esta situación, en la que surgen afectos y sentimientos de desagrado, estrés, impotencia y resignación, limitados por su propia biografía auditiva. Esto se debe a que están constituidos por una memoria sonora individual que, en la mayoría de los casos, se produjo en otros contextos culturales.

Resonancias y reverberaciones que se asumen desde lógicas externas y ante las cuales, sin la mediación de control por parte de organismos de la Administración Municipal, se perciben como condenados o resignados a experimentar su práctica en estas condiciones. Como se ha dicho antes, el ruido no es solo externo, sino que, como se verá en el siguiente fragmento, desde lo interno hay una reproducción de unos modos de habitar producto de las subjetividades latentes en las formas de socialización. Esto se traduce en una suerte de imposibilidad de identificar los lazos sociales que unen a los habitantes y que los hacen corresponsables del bienestar común (sobre todo, la responsabilidad de posibilitar un espacio propicio para el aprendizaje de los niños y jóvenes).

POLIFONÍAS DE LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

Luego de plasmar las tensiones de la relación o las transiciones sonoras del afuera de la institución educativa, ubicaremos el lente en la incidencia de lo sonoro en la cotidianidad de la cultura escolar. Aquí comenzarán a emerger subcategorías que dan por sentada la forma en que se revelan otras dinámicas de lo escolar, más allá de la música a alto volumen que, al sobrepasar los límites físicos de la institución, se convierte en ruido –con su connotación de desagrado para gran parte de los miembros de la comunidad educativa–. En términos de microescala, esto se erige como un modo de extrapolación, reflejo o representación de lo que a nivel barrial se configura como identidad sonora para unos y cultura del ruido para otros.

El colegio es muy sonoro, todo el día hay ruido externo e interno. El mismo cambio de clase del bachillerato hace que los muchachos aumenten el volumen, porque el profesor se va y, mientras llega el profesor, ya llega alzando la voz para que puedan hacer silencio, y esto lo hacen seis veces al día, por como 30 grupos que hay. Entonces es ruido. (Docente 7)



Una cotidianidad escolar que va marcando ritmos desde los cuales se piensan estrategias que, pese a que no están establecidas en el componente del currículo explícito, comienzan a aparecer desde lo oculto, como el representado por las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, pero que a modo de ritualizaciones o acciones espontáneas, intencionadas o no, van haciendo parte de la cotidianidad. Dichas estrategias se clasificaron en varios tipos:

Al primer tipo pertenecen las estrategias de corte pedagógico, es decir, aquellas que utilizan uno o varios maestros en el marco de la cotidianidad escolar:

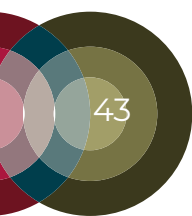
El trabajo de la escucha ha sido permanente y seguirá siendo, todo el tiempo, especialmente cuando hacemos las asambleas dialógicas, que es una estrategia muy, muy importante precisamente para escucharnos, o sea, no intervenir hasta estar seguro de que entendí lo que el otro está diciendo. (Docente 5)

En el segundo tipo están las de corte didáctico, aquellas utilizadas por un maestro, ya sea con el curso que orienta desde la dirección de grupo o en su área del saber.

De acuerdo con las entrevistas, los docentes implementan diversas estrategias pedagógicas para promover la concentración y el enfoque de los estudiantes en clase. El Docente 1 utiliza la música como una transición después del recreo, con el propósito de ayudar a los estudiantes a “atterrizar” en el contexto educativo. El Docente 2 crea actividades en subgrupos para evitar distracciones y fomentar la concentración sin recurrir a clases magistrales o lectura. El Docente 3 emplea música clásica suave para generar un ambiente de calma, lo cual facilita que los estudiantes se involucren profundamente en sus actividades creativa.

También otras estrategias de carácter individual. Un docente utiliza tapones auditivos para reducir el ruido durante el descanso, lo que le permite volver a clase con mayor tranquilidad. Esta práctica ha sido adoptada por otros docentes, quienes destacan su efectividad para manejar el ambiente ruidoso y mejorar la preparación emocional para la enseñanza.

Como en cualquier otra institución educativa, acontecimientos denominados como “formación” hacen parte de la dinámica organizacional; espacios que consisten en enfilear los grupos en el patio para brindar informaciones o generar reflexiones a través del micrófono. Asimismo, los actos cívicos se convertían en espacios que demandaban mucho esfuerzo para solicitar y lograr silencio por parte de quien actúa como locutor. Las interrupciones a través de distintos gestos sonoros impedían el normal desarrollo de la actividad y generan un sentir de frustración a quien lidera la actividad.



Ahora bien, en espacios festivos, como actos eminentemente culturales o torneos de interclases, sucedía lo contrario, era más fácil gestionar los momentos de silencio, porque, de cierto modo, ya sabía qué venía posteriormente; momentos en los que podían desatar su potencia sonora a través de gritos, silbidos y demás por el ambiente festivo que había.

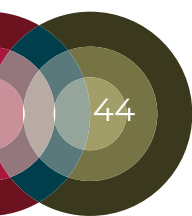
Eran comunes las escenas en las que un determinado grupo de estudiantes comenzaba a cantar, tararear o interpretar ciertas canciones, y estudiantes de otros grupos fácilmente podían salir y unirse por medio del baile o el canto como formas de interactuar. Comúnmente, sucedía con música afro, suscitando así respuestas fisiológicas que, a la vez, inciden en la generación de afectos que circulan entre los oyentes. De modo tal que, como lo refiere Bieletto-Bueno (2021), el sonido musical incrementa el grado de admisibilidad de ciertas conductas corporales y sociales, que hacen parte de sentires proxémicos, afectivos y sonoros, que hacen que en el espacio se vivencie y posibilite la circulación de afectos.

De ahí surge nuevamente la pregunta: ¿qué pesa más, el régimen aural que intenta imponer la estructura reglada de lo escolar o los modos de escucha que traen consigo los estudiantes, producto de la dinámica territorial en la que están inmersos? En el marco del régimen aural escolar apareció el tono de voz, el grito como forma de posicionamiento y reconocimiento ante los demás, que no solo intenta dentro de su potencia hacerse escuchar entre tanta bruma sonora que comportan los sonidos internos y externos del aula de clase, sino que en ocasiones también sirve de resistencia a formas de disciplinamiento que acarrearán esos rituales de la cotidianidad escolar.

La proxémica acústica del aparato escolar establece que las entonaciones de voz de maestros con sus alumnos produzcan efectos de distancia significando neutralidad, autoridad e impersonalidad, jamás intimidad. Generalmente parecería que al maestro le preocupa más mantener el orden en el grupo que generar conocimientos. Por ello se acostumbra la proxémica somática larga al ubicarse en un lugar distinto, en una tarima al frente del salón, por razones tanto proxémicas como panópticas. (Mandoki, 2006, p. 152)

No obstante, el tono y la proyección del maestro tienen implicaciones en las formas de relacionamiento, puesto que, en el caso de la coordinadora, mujer mayor afro, proyecta constantemente su voz desde el patio central de la institución, lo cual representa una resonancia en las aulas de clase y produce un estado de alerta frente a un llamado, al cual, sobre todo los docentes, deben estar atentos en cualquier momento.

La voz alta es una enunciación enérgica que implica un uso intencional de la potencia sonora con el objetivo de que otros puedan escuchar, ser audible es su naturaleza, quien alza la voz siempre quiere ser escuchado. Alzar la voz es una práctica de apropiación espacial, quien



alza la voz domina sonoramente un espacio y en su entorno se proyecta un campo acústico y se delimita un territorio, tan amplio o reducido según sea la fuerza de la emisión. Ahí donde se alza la voz se crea un punto de inflexión que atrae la atención de los escuchas, por esta razón la voz alta tiene amplio poder de convocatoria. (Domínguez Ruiz, 2017, p. 49)

El grito se erige como otro elemento que se incorpora a un entorno de ruido y desorden sonoro en el aula; se ha establecido que el grito usado como mecanismo de control resulta a todas luces agresivo y contribuye a generar ambientes de violencia en las aulas, pues pretende crear ambientes silenciosos por vía de la imposición y no de la negociación.

La presencia de ruido en las aulas, y los esfuerzos, muchas veces inútiles, que los maestros hacen por controlarlo, hacen de la escuela y las aulas una suerte de campo de batalla que crea ambientes hostiles para todos, y por lo tanto condiciones adversas para el aprendizaje. (Domínguez Ruiz, 2013, p. 17)

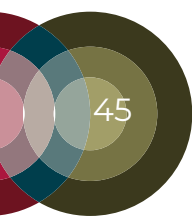
De ahí que:

La escuela ha sido entonces una especie de galería donde se normatizan y se instalan esos cuerpos que llegan con capas de diferentes tipos. Allí se configuran unos collages corporales que recrean afecciones de diferentes maneras, ya sea desde sus gestos, desde sus alejamientos o desde sus palabras que son corporeizadas. Todos estos elementos también hacen parte del hecho educativo y a veces funcionan como un quiebre de la normatización en la escuela, creando así nuevos códigos, significados o formas diferentes de interacción con el otro. (Reales-Moreno y Ospina-Álvarez, 2022, p. 68)

A propósito de los quiebres en términos sonoros, habrá que mencionar el papel del grito, resignificado al provenir del sujeto estudiante, que, junto con el aullido y el silbido, poseen una connotación disruptiva y, en consecuencia, susceptible de sancionar, tal y como se identifica en el Manual de Convivencia, al clasificarse como situación tipo II, que consiste en:

Impedir el normal desarrollo de las actividades académicas o culturales, hablando a destiempo, emitiendo ruidos como gritos, risas, golpes, burlas, juegos, gestos, silbidos, remedos o haciendo escritos y frases de mal gusto, con modales incorrectos o circulando por el aula o auditorio en momentos inadecuados. (Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, 2023, p. 76)

Manifestaciones afectivas que desde lo sonoro irrumpen a través de prácticas que se consideran incultas, sobre todo en espacios de comunidad, como el grito y el aullido en lugar del aplauso y otros comportamientos en lugares externos a la institución. Por ejemplo, cuando se desplazan al auditorio



del Centro de Desarrollo Cultural para ver películas en los días de cine y no hay una disposición adecuada para escuchar.

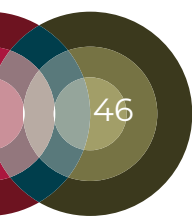
Siguiendo a Polti (2022), podemos destacar ciertas características fundamentales del sonido, como su carácter "relacional", "situado" y "evocador". De esta manera, la agencia sónica se manifiesta como una performatividad sonora, que puede entenderse como "las determinadas maneras en las que producimos, escuchamos, evocamos y practicamos sonidos, actualizando valores, sentidos, estéticas y sensibilidades, producto de la iteración sonora sedimentada a través de la escucha" (p. 10). A partir de esta agencia sónica, los estudiantes, según LaBelle y Verdú (2020), emplean lo oculto, lo incógnito, lo anónimo y lo acusmático como puntos de fuga ante el régimen aural característico de la escuela, a través de acciones como el grito, el silbido, el aullido, los golpes al pupitre y la inaudición, entre otros, como el grito, el silbido, el aullido, los golpes al pupitre, la inaudición, entre otros.

Ahora bien, una escena recurrente en los relatos de los docentes participantes describe al estudiante realizando sus actividades académicas mientras utiliza audífonos, consulta su teléfono móvil y, simultáneamente, 'escucha' el entorno sonoro del aula y el exterior. Este fenómeno evidencia otros modos de escucha, producto de una habituación donde la polifonía de estímulos no parece interrumpir —desde la perspectiva del estudiantado— las dinámicas de clase.

Este comportamiento podría interpretarse como una manifestación del denominado 'mito de la multitarea', cuyas implicaciones en las funciones ejecutivas de los jóvenes generan debates encontrados. No obstante, para los fines de esta investigación, el interés reside en cómo dicha práctica revela un agenciamiento y una construcción de subjetividad mediada por lo sonoro. Ello permite argumentar que las dinámicas socioespaciales del territorio se replican en el ámbito escolar, dada la 'normalidad' con la que los estudiantes asumen la bruma sonora que constituye tanto el paisaje escolar como su contexto cotidiano.

De esta manera, nos encontramos en los discursos de los estudiantes con asuntos que vinculan la capacidad que tienen para ignorar los sonidos que no están haciendo parte de su actividad momentánea, la capacidad de estar oyendo varios estímulos sonoros al tiempo sin que eso influya en lo que estén realizando o, incluso, la falta que les hace tener estimulación sonora para concentrarse o conciliar el sueño. De lo contrario, tal vez caerían en lo que refiere Domínguez Ruiz (2014) al definir el *horror vacui*: en una situación en la que "un oído que se ha habituado al bullicio urbano necesita del ruido para no extrañarse, para sentirse a gusto, para poder realizar sus actividades con normalidad" (p. 101).

No obstante, aparecen otros rasgos que permiten justamente problematizar hasta qué punto ese sentido auditivo se ha visto afectado con acciones como hablar fuerte, expresar que les repitan algu-



na instrucción que recibieron o, simplemente, parecer que alzan la voz en son de conflicto, cuando, en realidad, es una manera de comunicarse a través de códigos contextualmente concertados implícita o explícitamente; así como una serie de conductas también aprendidas en el entorno comunitario y familiar.

De igual manera, otras prácticas de algunos maestros también generan a la vez rupturas con ese orden aural establecido. En el primer caso, el uso de la voz, puesto que algunos profesores utilizan el recurso de hablar fuerte para instaurar autoridad, y otros, mecanismos de un estilo docente más democrático, con el propósito de generar cercanía, no solo desde su voz, sino con otras prácticas. "La fluxión del maestro camaderil será abierta en el registro somático al gesticular con mayor espontaneidad y en el acústico al variar libremente tonos de la voz o permitir ocasionalmente música en el salón de clases" (Mandoki, 2006, p. 155).

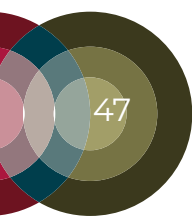
Aparece aquí otro elemento interesante para problematizar, puesto que varios de los docentes mencionaron que en ocasiones era mejor permitir, y entendían a los estudiantes que optaran por escuchar música en sus auriculares, como forma de "borrar" eso que los rodea, mecanismo de protección, de clausura, etc. Respecto a esto, Petit de Murat y Potenza (2019) explican:

Estos dispositivos implican la individualización de la experiencia perceptiva aural... De esta manera la exposición a una territorialidad sonora que afecta e influye el habitar y el transitar un espacio condiciona y es el marco de la aparición de prácticas que buscan territorializar el propio cuerpo. (p. 84)

Mientras que en otras instituciones educativas existe una lucha constante en términos de prohibición de este tipo de dispositivos móviles, en el caso de la institución estudiada, este recurso aparece como medio para enmascarar en ciertos rangos temporales y como instrumento de reagenciamiento de la micropolítica de la escucha, el territorio de lo propio. Valdría la pena preguntarse si con dichas cesiones no se estaría cayendo en una creciente individualización de la experiencia escolar (social) y la erosión de lazos comunitarios o del tejido de la relación pedagógica.

RELACIONES DE LO SONORO Y EL CURRÍCULO

Como se ha venido planteando, al concebir que la valoración que hacemos de un estímulo sonoro la realizamos en el marco de esquemas sensoriales institucionalizados, reconocemos que la escucha es una práctica situada y condicionada histórica y socioculturalmente. De esta manera, se evidencia que los tránsitos de lo sonoro entre el adentro y el afuera de la institución educativa que se definen a través del juicio estético de ruido dependen justamente de modos de escucha que invisibilizan el



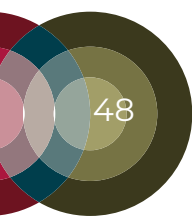
componente potencial de lo sonoro, lo cual tiene implicaciones en las formas de relacionamiento que se establecen en la institución entre los diferentes actores de la comunidad educativa a través del paisaje sonoro.

Dicho esto, el reconocer los valores sensoriales de la cultura moravita y la manera en que la institución educativa desarrolla su dinámica desde lo sonoro, se vuelve un insumo relevante en la tarea de fundamentar una propuesta en clave curricular que focalice y argumente la necesidad de la formación de sujetos aurales, entendiendo que, al ser una habilidad aprendida, el condicionamiento de la escucha no es innato ni irreversible, lo cual conlleva a considerar que las ciencias de la educación tendrán mucho que decir al respecto.

La mayoría de los participantes adultos coincidían en que era importante generar acciones desde distintos frentes que, más que imponer y regular de manera punitiva –aunque apareció también en lo declarado–, lo que se busca es generar consciencia sobre las formas en las que lo sonoro no solo adquiere sentido, sino además que hace parte de formas sociales. Procesos que, como afirma Alegre (2021), rebasen la abyección aural y se ubiquen en una escucha híbrida de la diferencia, en el plano de lo intercultural, desde los cuales, con lo pedagógico como pretexto, los paisajes sonoros puedan escucharse y concebirse como un elemento de identidad cultural.

Los maestros entrevistados coinciden en la importancia del cuerpo, los sentidos y las percepciones en el acto pedagógico, al mismo tiempo que señalan ciertas dificultades, como la falta de formación en metodologías y los problemas presentes en algunas instituciones, especialmente en lo que respecta al sentido del tacto. Otros tantos manifestaron dificultades a la hora de emprender este tipo de acciones.

Debido a lo anterior, son varios los propósitos que persigue el establecimiento del vínculo entre currículo y paisaje sonoro. En primer lugar, brindar a los maestros la perspectiva de que el paisaje sonoro es un elemento importante en la experiencia vital y social. En segundo lugar, reconocer que la experiencia aural es formadora de subjetividades. En tercer lugar, fomentar experiencias de escucha aural situada, en las que los estudiantes puedan hacer cuerpo individual y social, es decir, acomodar sus sentidos para que sean mucho más conscientes de su práctica territorial y, por ende, más conectados con sus entornos sociales y con mayores capacidades de disfrute y de uso de su agenciamiento sónico.



CONCLUSIONES

En primera instancia, se nota la paradoja de la institución educativa, que se define como una institución de puertas abiertas al barrio y a la comunidad, pero en términos de lo sonoro, pareciese querer aislarse de la dinámica territorial que se asume desde una identidad configurada a partir de paisajes sonoros producidos socialmente. Un espacio que con su contexto cultural y sonoro habla de un ritmo a nivel barrial y urbano en el que experiencias sensoriales en general y aurales en particular tocan y trastocan la vida institucional.

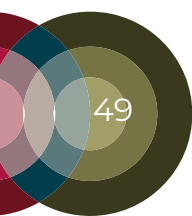
De ahí que la distancia entre su currículo declarado en el horizonte teleológico institucional y sus prácticas pedagógicas sea amplia. Se requiere de un currículo que escuche el latir del barrio, y a partir de allí sea posible desplegar procesos formativos en los que la escucha consciente sea el medio para la formación de sujetos aurales, individuos que comprendan que su relación sensorial con el espacio habitado despliega vínculos éticos, estéticos, culturales, ambientales y políticos desde los cuales habitar.

En segunda instancia, respecto al currículo oculto, hay que señalar que la dinámica cultural y cotidiana de la institución educativa está caracterizada por una serie de prácticas agrupadas en diferentes tipos.

El primer tipo está vinculado al enmascaramiento del ruido producido dentro y fuera de la institución; hay una intención clara de aislar el sonido-obstáculo usando tapones auditivos, auriculares, tabloides en las ventanas de las aulas; cambiando de aulas o desplazándose a otros lugares.

El segundo tipo, de corte, si se quiere, didáctico, utiliza estrategias para menguar el ruido en la institución. Algunas de ellas son: evitar las clases magistrales para no forzar la voz; promover trabajos en grupos pequeños; no realizar formaciones en espacios colectivos, sino usar los parlantes de cada aula; reducir los momentos en los que se reúnen todos los grupos; escuchar música clásica en ciertas clases; indicar el fin del descanso con una melodía; practicar el “mindfulness” en el aula, el fomento de espacios de descanso con juegos de mesa, entre otras.

Todas prácticas de carácter esporádico que, pese a que se muestran positivas y paliativas para el problema, carecen de sostenibilidad en el tiempo, lo que no permite una apropiación ni resultados contundentes. A ello hay que sumar los procesos de denuncias que han realizado las directivas de la institución ante organismos de la Administración Municipal, lo cual no ha resuelto el problema, puesto que el ruido producido no proviene solo de los sitios de discotecas, sino de otro tipo de fuentes sonoras que son difíciles de regular en el rango de acción de las autoridades.

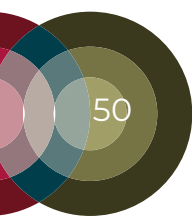


En tercera instancia, el carácter nulo del currículo tiene que ver con la importancia de que en los discursos curriculares se potencie el cuerpo, la experiencia sensorial y la experiencia aural barrial-urbana como ejes que puedan significar avances en procesos que las llamadas pedagogías de lo sensible vienen reclamando en el espacio escolar.

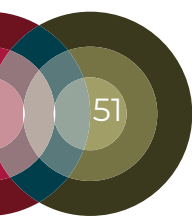
Aquí, debe ser lo cotidiano, desde la experiencia aural, el punto de partida para problematizar y el punto de llegada para transformar condiciones socioculturales, dado un contexto a través del cual se enmarcan nuestras percepciones y en las que sea posible promover unos modos de escucha de abyección que, más que instaurar un determinado régimen de escucha, propicien encuentros consigo mismo, con el otro y con lo otro a través del carácter sensible de la cultura. Esto es, sin duda, un reto del actual sistema educativo en un contexto contemporáneo en el que la razón instrumental sigue primando y recreando modos de ser y estar en el mundo que han olvidado el papel de los sentidos.

REFERENCIAS

- Alegre, L. (2021). Más allá de la abyección aural. Hacia una escucha híbrida de la diferencia. En L. Alegre y J. D. García (coord.), *Sonido, escucha y poder* (pp. 11-23). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.repositorio.fam.unam.mx:8080/handle/123456789/135>
- Angel-Alvarado, R; Belletich, O. y Wilhelmi, M. (2019). Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: Un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 23 (2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.18>
- Arango, S. (2024). Espacios de transición en la arquitectura escolar pública colombiana. 2000-2020. *Investigación e innovación en arquitectura y territorio*, 12(1), 81-98. <https://doi.org/10.14198/i2.25725>
- Arrieta, B. y Meza, R. (2001). El currículo nulo y sus diferentes modalidades. OEI – *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Badajoz, D. (2017). *La Influencia del Entorno Sonoro en la Eficacia Comunicativa* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/456183>
- Benítez, J. (2015). *El paisaje sonoro de algunos ambientes de la ciudad de Pereira como estrategia de educación ambiental* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.utp.edu.co/items/a739191d-e562-4c90-9ff4-067fc12a86a1>
- Berrospi, J. (2021). *La Educomunicación ambiental en el nivel de percepción del paisaje sonoro local de los estudiantes de tercer grado de educación primaria del colegio nacional aplicación Hermilio Valdizan de Huanaco, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Huanaco]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/6292>



- Bieletto-Bueno, N. (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones en el siglo XXI. *El oído pensante* 7(2), 111-134. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopen-sante/article/view/7563>
- Bieletto-Bueno, N. (2020). *Ciudades vibrantes. Sonido y experiencia aural urbana en América Latina*. Ediciones Universidad Mayor.
- Bieletto-Bueno, N. (2021). *Experiencia aural urbana y territorios sónicos: encuentros, resonancias y subjetividades al habitar la ciudad*. Encuentro Seccional de América Latina y el Caribe, de la International Council for Traditional Music (ICTM)- LatCar Santiago de Chile. Sonido y Territorio.
- Botella, A., Hurtado A. y Ramos, S. (2018). Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 113-119. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13628>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la Justicia Social. En N. Denzin y Y. Lincoln. *Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Domínguez Ruiz, A. L. (2012). *La naturaleza sonora de la vida urbana. Ruido, convivencia y conflicto por el espacio sonoro en la ciudad de México* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://doi.org/10.24275/uami.3j3332367>
- Domínguez Ruiz, A. L. (2013, 29 de septiembre - 4 de octubre). Violencia acústica y cuerpo social. El ruido en las ciudades latinoamericanas. *XXIX Congreso ALAS Crisis y emergencias sociales en América Latina*, Santiago, Chile.
- Domínguez Ruiz, A. L. (2014). Vivir con ruido en la Ciudad de México. El proceso de adaptación a los entornos acústicamente hostiles. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(1), 89-112. <https://doi.org/10.24201/edu.v29i1.1456>
- Domínguez Ruiz, A. L. (2024). Sesión 12. *La incómoda música de los otros*. Diplomado de lo audible a lo aural: el giro sonoro en las ciencias sociales (3ª ed.). Fonoteca Nacional de México.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guerra, D., Munar, J., Nausa, Y., Rojas, L. y Suarez, Y. (2022). *Los paisajes sonoros como estrategia didáctica para fortalecer los valores ambientales* [Trabajo de grado de especialización, Los Libertadores Fundación Universitaria]. Repositorio Institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/5608>



- Howes, D. (2014). El creciente campo de los estudios sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 15 (6), 10-26.
- Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. (2023). *Manual de convivencia escolar, acuerdos por el buen vivir*. Versión tres.
- Jiménez, L. (2018). *Explorando el sonido: Aportes desde una experiencia de investigación acción para el currículo de la media integrada en música EMI-MUS en el Colegio Filarmónico Simón Bolívar Institución Educativa Distrital*, CFSBIED [Trabajo de grado de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39620>
- LaBelle, B. y Verdú, R. (2020). *Agencia Sónica: el sonido y las formas incipientes de resistencia*. UJA Editorial.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Siglo Veintiuno editores.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.
- Martínez, M. (1998). *La investigación etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Matellanes, I. (2010). Etnografía sonora. Reflexiones prácticas. *Sarasuati. Revista de Humanidades*, 4, 26-33. [t.ly/wNvGg](https://doi.org/10.15446/sarasuati.v4n1.1000)
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Petit de Murat, F. y Potenza, N. (2019). Sonoridades subterráneas: una etnografía de los músicos del subterráneo de la ciudad de Buenos Aires. *El oído pensante*, 7(2), 64-91. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante>
- Polti, V. (2011). Aproximaciones teórico-metodológicas al estudio del espacio sonoro. La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América Latina. *Actas X Congreso Nacional de Antropología* (pp. 2-13).
- Polti, V. (2022). "Y el miedo...? ¡Que arda!": performatividad sonora en artivismos transfeministas en Buenos Aires: el caso de ARDA. *Estudios Curatoriales*, 8(13), 61-72. https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/7-arda-polti_1.pdf
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778>
- Reales-Moreno, M. y Ospina-Álvarez, T. (2022). La experiencia corporal en el aula. Aproximación a una estrategia pedagógica pensada desde y con el cuerpo. *Pensamiento, palabra y obra*, 27, 65-83. <https://doi.org/10.17227/ppo.num27-14310>
- Roger, A. (2021). *El paisaje sonoro en el aula de secundaria: Una propuesta para la inclusión del sonido como materia relevante del aprendizaje musical* [Trabajo de grado de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52544>

Saldaña, J. (2016). *Manual de codificación para investigadores cualitativos* (3.ª ed.). Sage.

Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio.

Yelo, J. (2021). *La composición musical en el aula de educación secundaria: Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico a partir de la experimentación sonora* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/110448>

Zapata, G. (2020). *Lo sonoro del espacio urbano. Aportes a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela* [Trabajo de grado de maestría, ITM Institución Universitaria]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.itm.edu.co/>

Zapata, G. (2025). *La producción social de paisajes sonoros en clave del currículo situado. Un estudio desde la etnografía sonora en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín* [Tesis de doctorado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/10819/26682>



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.258.952>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Actividades, enfoques y propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales: una mirada a las prácticas pedagógicas

Activities, approaches and purposes in teaching social sciences: a look at pedagogical practices

DIEGO HERNÁN ARIAS GÓMEZ

Posdoctor en Educación. Doctor en Educación y magíster en Sociología de la Educación. Licenciado en Filosofía. Docente titular, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia).

dhariasg@udistrital.edu.co

<http://orcid.org/0000-0002-0116-0896>



RESUMEN

Este artículo hace una síntesis de los principales resultados de una investigación centrada en analizar la práctica pedagógica y los relatos de docentes de ciencias sociales e historia de las ciudades de Cali, Medellín y Bogotá, referidos a algunas dimensiones de su quehacer: tareas escolares, relación con los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, enfoque pedagógico, lectura compartida, propósitos de enseñanza y guías-talleres de trabajo. El ropaje teórico fueron las categorías cultura escolar y práctica pedagógica que expresan las tensiones y la particularidad del hacer y el saber escolares. Metodológicamente se privilegió la observación participante y las entrevistas a profundidad. Entre los principales resultados se pueden mencionar que las prácticas pedagógicas de los docentes del área son sumamente contextuales y variadas, en función de la lectura de los contextos y las motivaciones subjetivas, en las que predomina un quehacer marcado por un horizonte ético-político y la resolución de dilemas frente a las exigencias institucionales y legales. Este artículo configura un aporte a la comprensión al campo del quehacer de enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque situado y etnográfico.

Palabras clave: Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de la historia, prácticas pedagógicas, quehacer docente.

ABSTRACT

This article summarizes the main results of a research focused on analyzing the pedagogical practice and the narratives of social sciences and history teachers in the cities of Cali, Medellín, and Bogotá, regarding some dimensions of their work: school tasks, relationships with students, learning assessment, pedagogical approaches, shared reading, teaching purposes, and work guides-workshops. The theoretical framework included categories of school culture and pedagogical practice that express the tensions and particularities of school routines and knowledge. Methodologically, participant observation and in-depth interviews were prioritized. Among the main results, we can mention that the pedagogical practices of teachers in the area are highly contextual and varied, depending on the interpretation of the contexts and subjective motivations, in which a task marked by ethical-political horizons and the resolution of dilemmas in the face of institutional and legal requirements. Ultimately, this article contributes to the understanding of the field of social science teaching from a situated and ethnographic perspective.

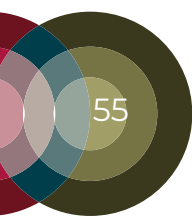
Keywords: Keywords: teaching of social sciences, teaching of history, pedagogical practices, teaching work.

Cómo citar este artículo:

Arias Gómez, D. H. Actividades, enfoques y propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales: una mirada a las prácticas pedagógicas. *Zona Próxima*, 44, 53-70.

Recibido: 13 de febrero de 2024

Aprobado: 31 de enero de 2025



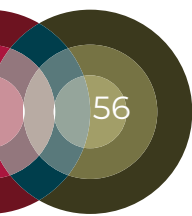
INTRODUCCIÓN

A comienzos del siglo XX, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia estuvo influenciada significativamente por la Academia Colombiana de Historia, institución que elaboró manuales escolares para la educación básica. Su presencia, casi constante, marcó el rumbo de la pedagogía en este nivel educativo durante aproximadamente siete décadas (Rodríguez, 2017; Pinilla, 2003). Aunque se hicieron algunos intentos de introducir nuevas dinámicas educativas durante las transformaciones promovidas por los gobiernos liberales de las décadas de 1930 y 1940 (Álvarez, 2007), estos esfuerzos no prosperaron debido a la resistencia de la Iglesia y las élites. En consecuencia, hasta los años setenta, la enseñanza de la historia se caracterizó por un enfoque nacionalista, patriotero, cristianizante y conservador.

Después de la Segunda Guerra Mundial, diversos fenómenos contribuyeron a una reorientación de esta asignatura escolar tanto en el ámbito mundial como en Colombia. Entre estos factores se incluyen: las iniciativas globalizadoras lideradas por organismos internacionales que instaron a revisar los currículos históricos para superar su enfoque abiertamente nacionalista (Carretero, 2007; Medina, 2007); la incipiente profesionalización de la historia en las universidades, que promovió una enseñanza más “científica” en la educación básica (Silva, 2012); el surgimiento de perspectivas críticas en las ciencias sociales, que cuestionaron la centralidad eurocéntrica y occidental en las estructuras del conocimiento (Babha, 1994); la crítica a las narrativas oficiales y hegemónicas que excluían versiones alternativas, marginadas y “desde abajo” (Torres, 2014); y la aparición de nuevos actores sociales, como los movimientos sociales, los grupos de izquierda, los jóvenes, las mujeres y las minorías étnicas, quienes reclamaron mayor visibilidad en los libros de texto y los planes de estudio, en respuesta a su histórica invisibilización (Reguillo, 2005).

En Colombia, la aparición de textos científicos y educativos asociados con la llamada Nueva Historia (Kalmanovitz y Duzán, 1986) coincidió con la implementación de políticas educativas en ciencias sociales que inicialmente promovieron la integración curricular (1984) y, más adelante, se ajustaron a los requerimientos de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994.

En este marco surgieron los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002), los Estándares Básicos de Aprendizaje del área (MEN, 2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016). Los primeros se desarrollaron bajo paradigmas innovadores que promovían una visión interdisciplinar, crítica e integradora en las ciencias sociales; los otros reflejaron un retroceso al combinar enfoques disciplinares con esfuerzos para alinearse con las evaluaciones masivas de carácter instrumental a nivel nacional e internacional (Arias, 2005).



La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia ha abordado temas como el análisis histórico del siglo XX (Álvarez, 2007; Silva, 2012; Rodríguez, 2017; Martínez, 2022; González, 2012), las transformaciones normativas que han orientado su enseñanza (Acevedo y Samacá, 2012; Arana y Gutiérrez, 2021; Hejeile, 2023), el impacto de los libros de texto en el área (Atehortúa, 2005; Arrieta, 2017; Escobar, 2017), la sistematización de experiencias específicas (Rodríguez, 2004; Barrantes, 2004; AA.VV., 2012; Cortés y otros, 2011), el uso y abuso de pruebas masivas (Palacios, 2018; Aponte, Rodríguez y Acosta, 2022) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde la categoría de pensamiento histórico (Pantoja et al., 2013; Palacios et al., 2021), entre otros.

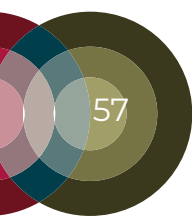
Sin embargo, existen pocos estudios que exploren la evolución reciente de las ciencias sociales escolares desde la perspectiva de los propios docentes que la practican (Arias, 2017 y 2020). En este sentido, el objetivo general de la investigación que sustenta este artículo fue analizar la cultura escolar vinculada a la enseñanza de las ciencias sociales en el trabajo de docentes en ejercicio en Bogotá, Cali y Medellín.

METODOLOGÍA

La investigación se enfocó en analizar las prácticas pedagógicas y los relatos de 24 docentes de ciencias sociales e historia en ejercicio en las ciudades de Cali, Medellín y Bogotá, considerando dimensiones específicas de su labor. Estas dimensiones, identificadas mediante la observación en aula de tres de los participantes, incluyeron: tareas escolares, interacción con los estudiantes, evaluación de aprendizajes, enfoque pedagógico, lectura compartida, objetivos de enseñanza y uso de guías-talleres. Los docentes participantes fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico, utilizando la técnica de bola de nieve. Esta se basó en referencias informales y conexiones personales, lo que facilitó incorporar a nuevos participantes. Para proteger su identidad, se emplearon códigos al presentar fragmentos de sus respuestas.

El enfoque metodológico fue cualitativo, ya que buscaba profundizar en la interacción de los sujetos sociales y sus perspectivas sobre su entorno. Este enfoque se basa en interpretar la información con el objetivo de identificar conceptos y relaciones en los datos y estructurarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2012, p. 12). Siguiendo esta metodología, se emplearon dos técnicas principales: entrevistas a profundidad y observación participante.

Las entrevistas a profundidad se concibieron como diálogos formales guiados por un problema de investigación (Restrepo, 2018), que permitieron a los entrevistados expresar sus puntos de vista de



manera detallada y libre. Esta técnica resultó adecuada para describir los saberes y prácticas de los participantes, así como las redes sociales en las que están inmersos (Restrepo, 2018, p. 79).

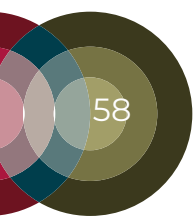
Por otro lado, la observación participante permitió al investigador generar información relevante al observar directamente a los actores sociales en sus contextos. Según Restrepo (2018), esta técnica proporciona al etnógrafo una posición privilegiada para registrar cómo, cuándo y dónde ocurren las dinámicas sociales. En este caso, se acompañaron jornadas escolares en las que los docentes impartieron clases de ciencias sociales. En este estudio se realizaron tres observaciones, una por docente, durante una jornada escolar completa (dos en la mañana y una en la tarde), para identificar las categorías de análisis e investigación. Las dimensiones abordadas en este estudio surgieron exclusivamente de las observaciones de aula.

A su vez, estas observaciones proporcionaron insumos para las entrevistas a profundidad, realizadas virtualmente entre marzo y agosto de 2023. Cada aspecto identificado en la dinámica escolar observada sirvió como base para explorar más a fondo las prácticas y reflexiones de los y las docentes participantes.

Para el análisis de los datos se recurrió a la técnica de estudio de contenido de Krippendorff (1990), bajo el supuesto de que las narrativas de los docentes posibilitaban la construcción de inferencias a partir de la reiteración de sentidos en los distintos participantes, en las que las unidades de análisis se vinculaban con las categorías emergentes vislumbradas en las observaciones.

Desde el enfoque teórico, este estudio se sustentó en los conceptos de *práctica pedagógica*, *historia escolar*, *código disciplinar* y *cultura escolar*, entendidos como herramientas clave para analizar la especificidad de lo que ocurre en las escuelas, especialmente en las clases de ciencias sociales e historia. Estas nociones parten del reconocimiento de que en las aulas se generan interacciones, relaciones y conocimientos que tienen un estatus particular, adaptado a las demandas educativas del contexto, las normas vigentes y las perspectivas de quienes forman parte de este entorno.

La categoría de práctica pedagógica se plantea como una forma de visibilizar las conexiones entre el quehacer docente y los saberes empleados en la enseñanza. A su vez, es una noción poderosa para explorar en detalle lo que sucede en el aula. La práctica pedagógica es una práctica social que opera en un ecosistema específico. Según Bourdieu (2007), las prácticas sociales son actividades o comportamientos que tienen lugar en contextos definidos y que están condicionados por estructuras sociales, normas culturales y relaciones de poder. Estas prácticas abarcan diversos ámbitos, como la educación, el lenguaje, la religión, la política, el arte, entre otros.

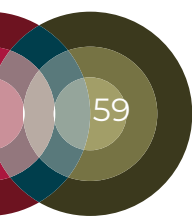


En consonancia, las prácticas pedagógicas, como cualquier práctica social, reflejan las acciones y comportamientos de los docentes dentro de un contexto escolar particular que delimita sus posibilidades de acción y creatividad, además de establecer barreras para la interacción. Analizar estas prácticas desde la teoría bourdesiana permitió comprender la interacción entre las regulaciones estatales o institucionales que dictan un deber ser y la autonomía individual del educador, quien asume que tiene libertad para actuar en el aula.

El trabajo docente está altamente regulado, debido a que la escuela, como institución social, es un espacio normado. Esto no solo responde al hecho de que alberga menores de edad –sujetos de derechos–, sino también a que la sociedad deposita en ella grandes expectativas, incluidas aquellas relacionadas con el desarrollo económico mediante la formación del llamado capital humano (Arias y otros, 2018). Según Julieta Tamayo (2017), la práctica pedagógica trasciende el acto visible de enseñar y requiere un análisis profundo de las redes comunicativas que se tejen en el aula. Para esta autora, es fundamental el concepto de interacción, que sugiere “entender que la relación entre estructuras y sujeto no son determinantes ni eternas. En el centro de este enfoque están las significaciones, es decir, el proceso de simbolización o los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los sujetos, intersubjetivamente” (p. 4).

Otra categoría fundamental en este estudio es la cultura escolar, que, según Ferreira (2001), surge de investigaciones que introdujeron nuevas perspectivas sobre la relación entre escuela y cultura, reconociendo a la escuela como un espacio de reproducción de relaciones de poder, construcción de identidades sociales y preservación de memorias colectivas. Ferreira destaca que, en la segunda mitad del siglo XX, la nueva sociología de la educación, influida por los planteamientos de Raymond Williams y su concepto de *tradición selectiva*, abordó cómo las personas reinterpretan y asimilan el pasado en función de las necesidades del presente. En este sentido, la cultura escolar se define como una creación específica de la escuela, que no se limita a transmitir o reproducir pasivamente un conocimiento externo. Según Viñao (2002), esta cultura escolar está menos vinculada a los programas oficiales o planes de estudio formales y más relacionada con lo imprevisible: la cotidianidad, los rituales de la vida escolar, el horario, la división del año en períodos lectivos y vacaciones, el uso de los espacios escolares, los objetos y mobiliario del aula, así como las jerarquías, sanciones, incentivos y materiales empleados en clase.

En este marco, las dimensiones abordadas por este estudio, como las evaluaciones, las tareas, la lectura compartida, las interacciones entre docentes y estudiantes, y las guías de trabajo, buscan destacar aspectos poco explorados del mundo escolar. Este enfoque es particularmente valioso para



comprender la dinámica en las clases de ciencias sociales e historia. Con Viñao (2002) se entiende por cultura escolar el

conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 73)

Este conjunto de formas de pensar y actuar en la escuela proporciona mecanismos para: a) integrarse y desempeñarse eficazmente en las instituciones; b) desenvolverse conforme a las expectativas en el aula; y c) asimilar las reformas educativas, adaptándolas o recreándolas según los contextos (Viñao, 2002). Según el autor, las disciplinas escolares, o saberes educativos, son producto de las culturas escolares. Desde la perspectiva de esta investigación, las ciencias sociales y la historia escolar reúnen los elementos necesarios para consolidarse como disciplinas escolares.

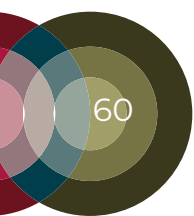
Al igual que la cultura escolar, las disciplinas escolares poseen un régimen propio de historicidad, ya que se transforman o desaparecen, se fragmentan y fusionan, se rechazan y asimilan, cambian sus denominaciones y modifican sus contenidos (Viñao, 2002). Además de las actitudes, rituales y rutinas que caracterizan la vida escolar, un componente esencial de las disciplinas escolares es el saber, cuyo origen no es propiamente escolar, pero que sufre una “transposición y transmutación didáctica” (p. 76) para convertirse en objeto de enseñanza en el aula. Por ello, Viñao señala que “las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan” (p. 77).

En última instancia, la disciplina escolar se define principalmente por la experiencia práctica, lo que la hace en gran medida independiente de los conocimientos adquiridos por el docente en la universidad. Este, al asumir su rol, se distancia de los fundamentos teóricos de su formación y se adapta a un entorno escolar que lo envuelve completamente. La dinámica institucional que lo antecede y lo contiene lo presiona, directa o indirectamente, a adoptar hábitos, prácticas y discursos propios de un ecosistema al que debe integrarse y cuya estructura termina asumiendo.

RESULTADOS

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Los *propósitos formativos* fueron el primer aspecto que abordaron los docentes del área, quienes afirman centrarse principalmente en la formación del individuo y su compromiso social, sin dejar de



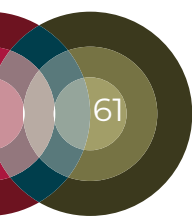
lado el desarrollo del pensamiento histórico, la preservación del medio ambiente y la promoción de la inteligencia emocional. Destacaron la importancia de ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender tanto su entorno cercano como el global, mientras fomentan el deseo de impulsar mejoras y transformaciones en la sociedad. Esto evidenció que la enseñanza de las ciencias sociales y la historia busca una coherencia entre la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, las estrategias y materiales pedagógicos empleados, y los objetivos educativos orientados a la formación individual y la transformación sociopolítica.

Según los docentes participantes, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia refleja una estrecha articulación entre el contenido y la forma en el aula. Esto implica una práctica escolar que mantiene coherencia entre los temas tratados (enfocados en comprender las sociedades pasadas y actuales), las estrategias y materiales pedagógicos utilizados (que dinamizan, organizan, evalúan y estructuran la enseñanza) y los objetivos educativos definidos (orientados a la construcción del sujeto y la transformación sociopolítica). No se buscó aquí medir la coherencia o el impacto real de este entramado en las escuelas, pues ello sería objeto de otra investigación. Por ahora, queda planteada esta idea-fuerza basada en lo que un grupo de educadores describe sobre su labor, objetivo que en otras épocas se invocaba en el nombre de Dios o la patria, y que ahora oscila entre una herencia libertaria y un subjetivo deseo individual.

Estos fines educativos destacaron la relevancia de la transformación social en los objetivos declarados en el ámbito de las ciencias sociales y la historia, sugiriendo una orientación principalmente política en la práctica docente. Según Lechner (2002), esta orientación apunta a promover acciones dirigidas a la creación de un orden social deseado desde las aulas. Los docentes indican que no basta con fomentar en los estudiantes la comprensión del mundo; es necesario también impulsar cambios en la realidad. Este enfoque particular del área la diferencia de otras asignaturas, aunque también expone sus mayores limitaciones, dado que la transformación social efectiva se rige por lógicas que trascienden los alcances de la escuela.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS

En relación con los *enfoques pedagógicos*, se observó que estos oscilan entre corrientes de orientación cognitiva, sociocrítica y socioafectiva. Sin embargo, los docentes participantes destacaron la importancia de mantener posturas adaptativas que eviten una adhesión estricta a un único modelo. Este planteamiento parte del reconocimiento de que la labor educativa ocurre en un entorno dinámico, lleno de imprevistos y circunstancias que no se pueden prever completamente.

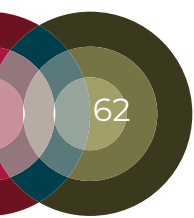


Los enfoques pedagógicos mencionados por los docentes de ciencias sociales abarcan desde los cognitivos, enfocados en profundizar la comprensión de conceptos y categorías del área y del contexto, hasta los sociocríticos, que buscan formar estudiantes como agentes políticos capaces de transformar la sociedad, pasando por los socioafectivos, que priorizan la gestión emocional y el abordaje de las carencias afectivas presentes en las nuevas generaciones. Los profesores y profesoras aludieron a estas perspectivas mediante términos como constructivismo, enseñanza para la comprensión, didáctica crítica, aprendizaje significativo y pedagogías híbridas como el socio-constructivismo, el crítico-constructivista o el crítico-significativo, entre otros.

A pesar de esta diversidad, los docentes enfatizaron la adopción de enfoques flexibles que rechazan un encasillamiento rígido en un único paradigma pedagógico. Esto responde a la premisa de que la enseñanza se desarrolla en un contexto variable, lleno de retos y modificaciones que demandan adaptabilidad. No obstante, esta flexibilidad no implica improvisación ni desorganización; al contrario, los profesores dedican esfuerzos significativos a planear, programar y estructurar sus actividades en lapsos de semanas, meses o años. Reconocen, sin embargo, que el aula es un entorno complejo, influido por historias, expectativas, intereses y emociones de quienes lo habitan, lo que impone permanentemente una especie de “improvisación controlada”.

Este enfoque pedagógico ecléctico reveló una tensión relevante vinculada con el impacto de la cultura escolar. Permitió observar que en el aula se genera y transmite un tipo de conocimiento que, con mucha frecuencia, difiere del conocimiento académico formal, ya que está moldeado por situaciones prácticas, reglas implícitas y supuestos compartidos. Estos elementos, poco estudiados y cuestionados, son los que suelen facilitar la organización y el desarrollo de las clases.

Cabe destacar que no se observó un consenso significativo al vincular la práctica específica de las ciencias sociales escolares con la elección de modelos pedagógicos, más allá de las referencias al enfoque crítico orientado hacia el cambio social y el empoderamiento estudiantil, y la escasa mención al pensamiento histórico. Es decir, según los testimonios de los docentes participantes, parece que no existe un enfoque pedagógico distintivo para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Más bien, se podría afirmar que este depende tanto de las políticas institucionales como de las elecciones personales de los profesores, influenciadas por su formación profesional, su trayectoria personal y el análisis de su práctica, que ejercitan en un marco que también afecta otras áreas del saber escolar.



CONVIVENCIA ESCOLAR

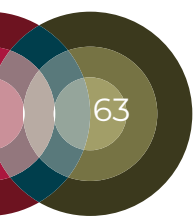
En relación con las *dinámicas convivenciales entre docentes y estudiantes*, se encontró que estas se caracterizan por actitudes basadas en la amabilidad y el respeto hacia el alumnado. Estas posturas se justifican tanto por razones sociales como pedagógicas. En este sentido, los profesores explican su proceder, priorizando las conexiones humanas por encima de su rol profesional. En cuanto al lenguaje empleado, destacaron la importancia que atribuyen a la manera de elogiar y corregir a los estudiantes, considerándolo no solo un método implícito de evaluación, sino también una herramienta para motivar y ofrecer oportunidades de mejora.

Los participantes también señalaron la presencia de eventos inesperados o desafiantes en la convivencia escolar que requieren respuestas creativas y firmes para abordar comportamientos inapropiados. En estos casos, hubo coincidencia respecto al uso del Manual de Convivencia como marco normativo para intervenir en situaciones que lo demanden. Sin embargo, algunos docentes expresaron sentirse presionados y vulnerables debido al elevado número de estudiantes a su cargo, así como a la falta de recursos institucionales y apoyo psicológico para manejar casos más complejos.

Las interacciones escolares que se centran en la relación entre docentes y estudiantes, según los relatos de profesores, implican una serie de percepciones orientadas hacia la amabilidad y el respeto mutuo. Dentro de este marco, los docentes explican su comportamiento desde la perspectiva de Goffman (1997), como parte de un reconocimiento de las relaciones humanas directas en el ámbito educativo, donde la conexión interpersonal toma protagonismo frente al rol profesional, marcado por desigualdades de poder y diferencias generacionales. Esta dimensión humana de los estudiantes fue destacada por los profesores en diversas formas, señalándolos como sujetos con conocimiento, derechos y capacidad de acción.

En cuanto al uso del lenguaje, los docentes subrayaron el valor que conceden a la manera en que elogian o corrigen a los estudiantes. Este acto no solo funciona como una evaluación implícita, sino también como un medio para fortalecer el aprendizaje y ofrecer oportunidades de mejora. Asimismo, destacaron la importancia del diálogo y la escucha activa en los distintos momentos de su práctica educativa. No obstante, también señalaron que en ocasiones surgen situaciones inesperadas o complejas en el ámbito de la convivencia, que demandan respuestas firmes e innovadoras con el propósito de alinear el comportamiento de los estudiantes con las expectativas institucionales.

Otra dimensión mencionada por los docentes en su labor educativa fue la *lectura grupal* o en voz alta en clase, identificada como una herramienta pedagógica valiosa para profundizar en el aprendizaje de conceptos vinculados a las ciencias sociales. Esta estrategia fue elegida principalmente por las



oportunidades que ofrece para consolidar categorías específicas de enseñanza del área, promover la atención de los estudiantes y favorecer interacciones colectivas y dialogadas que potencien la comprensión del conocimiento social.

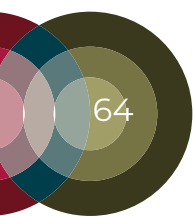
Los docentes señalaron que este tipo de lectura conjunta fomenta habilidades como escuchar a los demás y desarrollar capacidades comunicativas en contextos públicos. Estas competencias se relacionaron con la formación de los estudiantes como agentes políticos y con la creación de condiciones adecuadas para el surgimiento de la argumentación y el pensamiento crítico, elementos esenciales en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Aunque reconocieron desafíos, como la escasez de recursos y el temor al ridículo entre los estudiantes, destacaron la importancia de planificar y estructurar cuidadosamente la lectura compartida, considerando aspectos como su extensión y relevancia.

También subrayaron la necesidad de acompañar esta práctica con monitoreos pedagógicos específicos, como el uso de énfasis, reiteraciones, complementos y preguntas que faciliten a los estudiantes sacar el máximo provecho de la experiencia grupal. Según los educadores participantes, la lectura colectiva constituye una práctica educativa que enriquece el aprendizaje de conceptos sociales e históricos, inspirando tanto la atención como las dinámicas participativas en el aula.

En relación con las *guías y talleres para las clases*, los docentes indicaron que la selección de conceptos clave es esencial en su diseño y ejecución. Según los participantes, la decisión de enfatizar ciertos aspectos depende de las circunstancias y el contexto pedagógico en un momento específico. A través de estas herramientas, los profesores buscan acercar a los estudiantes a una combinación equilibrada de saberes académicos y conocimientos prácticos que consideran pertinentes y valiosos. Al emplear guías, talleres, exposiciones, lecturas y planificaciones, su intención es que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico, amplíen su intelecto, adopten posturas fundamentadas frente a diversos temas y puedan argumentar sus perspectivas.

Una tensión relevante en la creación de materiales pedagógicos está relacionada con el marco regulador, que incluye los currículos obligatorios, estándares de competencias, metas educativas y preparación para exámenes externos, en contraste con una autonomía docente marcada. Esto genera un entorno en el que las directrices nacionales pueden prevalecer sobre la voluntad del profesor o, por el contrario, darse una excesiva independencia que puede dar lugar a desorganización, dificultades para trabajar en equipo o falta de coherencia en las dinámicas escolares.

Para los docentes de ciencias sociales entrevistados, la selección de conceptos dentro de las guías representa un eje articulador que integra perspectivas pedagógicas, académicas y políticas. Estas



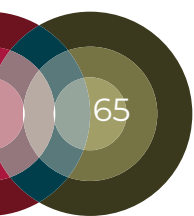
apuestas buscan responder a las necesidades del aula, priorizando distintos enfoques, según las demandas y el momento educativo. Los profesores se dedican a acercar a sus estudiantes a un conjunto de conocimientos académicos y populares que consideran apropiados y útiles, utilizando recursos como guías, talleres, presentaciones, lecturas y tecnologías educativas. Esto con el fin de fomentar desarrollo crítico, posicionamiento personal y argumentación.

De sus relatos emerge una constante tensión entre las obligaciones institucionales, reflejadas en exámenes y políticas educativas, y los objetivos pedagógicos personales. Esta tensión se resuelve generalmente favoreciendo los intereses de la comunidad educativa, gracias a la flexibilidad y autonomía docente. Tal autonomía, aunque valiosa, conlleva riesgos si se ejerce de manera ilimitada, pero permite ajustar temas según las necesidades del grupo y el contexto anual. En palabras de uno de los docentes participantes: "Me permito adaptar el contenido a medida que observo cómo avanza el grupo. Hago ajustes y cambios; en ocasiones, he tenido que cancelar temas que inicialmente planeé porque considero que no son relevantes o no generan interés".

Otra tensión identificada en las respuestas de los y las docentes radica en el contraste entre un conjunto de normas legales (planes de estudio obligatorios, directrices específicas para el área, preparación para evaluaciones externas) y una autonomía excesiva. Esta dualidad refleja una política educativa fragmentada, en la que currículos, estándares de competencias, DBA y pruebas como las del Icfes suelen apuntar en direcciones distintas e incluso contradictorias. Paralelamente, una libertad pedagógica desmedida puede desembocar en desorganización. En este contexto, la práctica educativa busca priorizar las necesidades formativas de los estudiantes, conectarse con sus dinámicas culturales aceleradas y aprovechar los contenidos o materiales de clase para contribuir a su desarrollo como sujetos políticos y su posicionamiento en el entorno que les corresponde vivir.

En relación con las *tareas escolares*, este estudio revela una división entre los docentes de ciencias sociales que optan por asignarlas y quienes no. Los que prefieren no designarlas argumentan que los estudiantes carecen del hábito de realizarlas en sus instituciones, no disponen de condiciones adecuadas en casa, no cuentan con el acompañamiento necesario para cumplirlas o, en su experiencia, terminan copiando contenido de internet o delegando las tareas a otras personas.

La principal razón para evitar las tareas domiciliarias radica en priorizar el trabajo en el aula, donde se puede observar el avance de los procesos y seguir una programación estructurada bajo la supervisión directa del docente. Quienes adoptan esta postura indican que su experiencia les ha mostrado que las expectativas de trabajo fuera del colegio suelen ser poco realistas y prefieren concentrarse en lo que pueden acompañar de manera efectiva en el tiempo y espacio escolar.



Por otro lado, los docentes que sí asignan tareas fundamentan su decisión en razones relacionadas con el tipo de actividades encargadas y la retroalimentación que brindan. Para estos profesores, las tareas tienen un valor significativo y las integran de manera coherente con otros aspectos de su labor pedagógica, como la evaluación y los objetivos formativos. Consideran las tareas como una extensión de las actividades en clase, destinadas a profundizar en conceptos y temáticas que complementen lo trabajado durante las lecciones.

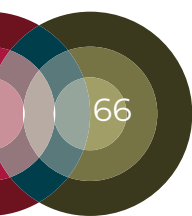
La mayoría de los docentes afirma que aplica las tareas escolares, mientras otros las condicionan a la finalización de actividades y ejercicios durante el horario de clase. También estructuran estos deberes según ciertos criterios previamente comunicados a los estudiantes. Además, subrayan la importancia de la retroalimentación, que puede ser individual o grupal, oral o escrita, pero siempre con un enfoque formativo que resalte aspectos positivos y negativos.

Las ciencias sociales escolares se desarrollan a través de diversas actividades que aterrizan los ideales formativos en las limitaciones que impone la cultura escolar. En este sentido, los deberes asignados para el hogar, según los relatos de los docentes en esta investigación, fueron considerados como componentes inherentes a las dinámicas institucionales y como herramientas educativas. Las tareas representan dos caras de una misma moneda que no pueden separarse.

EVALUACIÓN ESCOLAR

Por otro lado, dentro del marco de este estudio que explora las concepciones docentes sobre su labor, *la evaluación de los aprendizajes* estudiantiles emergió como un pilar central en las dinámicas escolares. Este tema generó amplias disertaciones, profundas reflexiones y permitió identificar consensos importantes en la práctica pedagógica en ciencias sociales. En un primer acercamiento a la concepción de evaluación, todos los profesores mencionaron, de una manera u otra: "Yo entiendo la evaluación como un proceso". Desde esta perspectiva, buscan distanciarse de la noción cuantitativa o numérica que predomina en el sentido común, resaltando la complejidad inherente al ejercicio docente al analizar el seguimiento académico de los estudiantes.

Bajo la idea de proceso, los docentes describen un conjunto de factores, variables y condiciones clave al explicar su enfoque sobre la evaluación en el aula. En respuesta a la pregunta ¿cómo y por qué evalúa a sus estudiantes?, los participantes enfocaron sus respuestas en los tipos y métodos de evaluación, la definición del proceso, sus objetivos y concepciones. Aunque menos frecuentemente, también señalaron las dificultades en su implementación y los resultados esperados.



La evaluación académica, según los docentes del área, trasciende su función instrumental de garantizar el cumplimiento normativo. Aunque consideran los aspectos legales, predomina su papel mediador, no como un fin en sí mismo, sino subordinado a objetivos más amplios. Los educadores intentan constantemente vincular este mecanismo escolar con las diversas formas de comunicación e interacción cotidiana del estudiante, lo cual explica la referencia a ejercicios evaluativos en parejas, individuales, grupales, interactivos, artísticos, tecnológicos, escritos, orales, gráficos, entre otros.

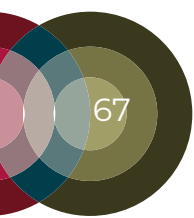
En relación con esta variable, los testimonios recabados reflejan concepciones de escuela y mundo asumidas por los docentes. Así, la evaluación no está separada de las visiones políticas y pedagógicas de sus ejecutores. Esto resulta evidente porque la perspectiva sobre la evaluación académica se subordina al modelo de sociedad y escuela idealizadas. Sin embargo, las culturas escolares particulares configuran escenarios que a menudo desbordan los ideales y presentan desafíos para los cuales los educadores no siempre están preparados. En la evaluación, como en otros aspectos de la práctica docente, lo deseado no siempre se materializa, y esto no implica una contradicción, sino un reconocimiento de la lógica de la interacción escolar como práctica social.

En este sentido, se observa una tensión constante entre un ideal que busca consolidarse en la práctica escolar (evaluación formativa, formación del sujeto) y las imposiciones concretas de la realidad (cantidad de estudiantes, cumplimiento de normativas institucionales, preparación para pruebas como el Icfes, autoevaluación del estudiante según criterios definidos por el docente). Además, estas concepciones sobre la evaluación están estrechamente vinculadas a las percepciones sobre las tareas escolares, los enfoques pedagógicos declarados y los objetivos de la enseñanza en ciencias sociales.

La escuela, como otras instituciones, impone determinadas obligaciones a quienes la conforman, más allá de las voluntades individuales. Profesores y estudiantes desempeñan roles y generan expectativas en sus interacciones y acciones. Existe una tradición que asocia la evaluación con una inevitable forma de control dentro de una relación de poder asimétrica. Los docentes participantes en este estudio han compartido cómo han lidiado con estas restricciones y cómo, dentro de sus posibilidades, han explorado alternativas para intentar implementar la evaluación de manera diferente.

CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue revelar la complejidad de una práctica escolar históricamente consolidada, ampliamente regulada y recientemente objeto de debate por diversos actores sociales (Arias, 2015), utilizando las voces de algunos de sus protagonistas. Se buscó tomar distancia de la extensa literatura que, además de señalar las carencias de la docencia, prescribe qué y cómo debe hacerse,



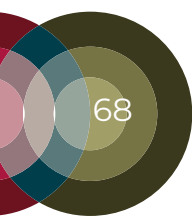
legitimada por títulos académicos y el estatus universitario. Inspirados en Goodson (2004), quien afirma que “existen multitud de libros y artículos que dicen al profesorado cómo debe comportarse, [pero] los estudios empíricos sobre el trabajo de los enseñantes (...) siguen siendo escasos” (p. 47), este trabajo aspira a ser una contribución empírica que evita deliberadamente dictar normas al ejercicio docente.

Si concebimos la práctica pedagógica como una intersección entre variables micro, meso y macro que moldean las acciones del docente en el aula (Tamayo, 2017), es posible observar que estas dimensiones tuvieron diferente peso en esta investigación, según los relatos y las observaciones analizadas. Por ejemplo, en la evaluación de aprendizajes, la creación de talleres y la asignación de tareas prevalecieron argumentos de índole institucional y personal (meso- y micropedagógicos). En contraste, la lectura compartida y la interacción con estudiantes estuvieron más influenciadas por decisiones individuales de los docentes y por factores normativos (micro- y macropedagógicos). Finalmente, en los propósitos formativos y en las estrategias pedagógicas se destacaron reflexiones vinculadas a teorías académicas, las metas de los colegios y las preferencias personales (macro-, meso- y micropedagógicos).

Esta clasificación debe entenderse como provisional y útil únicamente con fines analíticos. Como se ha mostrado, las prácticas pedagógicas dependen de los contextos, los actores, las situaciones y las coyunturas. Este dato explica por qué situaciones similares generan respuestas diferentes en los docentes, según las necesidades y las motivaciones específicas. La práctica puede estar guiada por experiencias personales, exigencias institucionales, consensos colectivos, normativas nacionales o estrategias adquiridas en la formación universitaria, entre otras fuentes. Sin embargo, interpretar el ejercicio docente no es sencillo, ya que cada acción visible y palabra pronunciada por el profesor contiene un “pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo” (Bourdieu, 2007, p. 92).

Quizás esta caracterización de la cultura escolar deja de lado ciertos aspectos fundamentales de la práctica pedagógica, apenas mencionados en este estudio. Entre ellos, destacan el uso de materiales y recursos en el aula, el manejo de cuadernos y carpetas escolares, la apropiación de libros de texto, la gestión del tiempo y el espacio, la relación con las disciplinas académicas, y la densidad de las interacciones entre estudiantes, así como entre docentes y directivos. También sería valioso explorar cómo los estudiantes perciben sus rutinas escolares, como lo han abordado otros estudios.

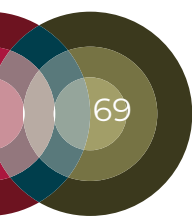
Frente a este panorama, es importante subrayar el carácter preliminar de las conclusiones aquí expuestas. Este trabajo representa una fotografía parcial que captura un momento específico en las



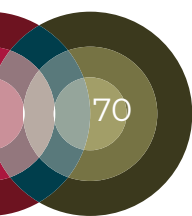
aulas desde la perspectiva de sus protagonistas, pero que requiere ser complementada con nuevas investigaciones que profundicen en otras dimensiones de la cultura escolar.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2012). *Historias que hacen Historia. Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>
- Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Madrid.
- Aponte, J. Rodríguez, S. y Acosta, W. (2020). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, 57, 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Arana, D. y Gutiérrez, M. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educación en Revista*, 37, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77057>
- Arias, D., Garzón, I., León, A., Valbuena, E., Díaz, O. y Rodríguez, S. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad. Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Aletheia*, 9, 18-37.
- Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Arrieta, A. (2017). Visiones, concepciones y enfoques sobre, tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo XX. *Revista Historia Caribe*, 19, 177-199.
- Atehortúa, A. (2005). Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y Saberes*, 22, 83-92.



- Babha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Barrantes, R. (ed.). (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos socioculturales*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M. (2011). *Rutas Pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Escobar, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y Permanencias*, 8 (2), 1010-1026.
- Ferreira, A. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, 74, 121-142.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis pedagógica*, 13, 56-73. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Hejeile, L. (2023). Enseñanza de la historia en la educación media en Colombia (1984-2017): una reflexión desde la normatividad y las orientaciones curriculares para ciencias sociales. *Encuentros*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.15665/encuen.v22i02-Julio-Dic..3157>
- Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro, *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia*, 9ª. El Cid.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Lom.
- Martínez, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. *Pedagogía y Saberes*, 57, 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias sociales*.
- Palacios, N. (2018). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].



- Palacios, N., Chaves, L. y Martin, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Pantoja, P., Loaiza, Y. y Posada, R. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10, 136-157.
- Reguillo, R. (2005). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. *Revista COM*, 2, 189-199.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, J. (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, O. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica. *Con-ciencia Social*, 16, 169-176.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí, México.
- Torres, A. (2014). *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Desde abajo.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.985.368>

RESEARCH REPORT
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Exploring the IMAGE Model to Decenter Stereotypes among Students about Cultural Practices

*Explorando el modelo IMAGE para descentrar estereotipos
entre los estudiantes sobre las prácticas culturales*

YINA MARGARITA VEGA CALAO

Master in Applied Linguistics in Teaching English as a Foreign Language.
Full-time professor, Department of Foreign Languages, Universidad de
Córdoba, Montería (Colombia).

yinavegac@correo.unicordoba.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2535-3390>

PAULA ANDREA GARCÍA MONTES

PhD student in Special Education, Kansas University. Master in Research and
Education. Bachelor's Degree in Foreign Languages with an Emphasis in
English. Full-time professor, Department of Foreign Languages, Universidad
de Córdoba, Montería (Colombia).

pgarciamontes@correo.unicordoba.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4443-1091>



ABSTRACT

Developing students' ability to communicate effectively in a second language requires familiarizing them the target culture. An intercultural speaker can understand the relationships between various cultures, including their cultural practices. However, while learning English requires awareness of cultural perspectives to avoid stereotypes, it is common among language teachers to focus more on language than on culture. In this context, first-semester students from a public university often hold stereotypes about cultural practices and have few opportunities in educational settings to reflect on other cultural values, attitudes, and beliefs. Consequently, this study explored how the IMAGE model helped students challenge their stereotypes while developing their interpreting and relating skills. Results showed changes in students' negative attitudes towards foreign cultures and improvements in their ability to relate to and interpret cultural practices.

Keywords: IMAGE model, intercultural communicative competence, relating and interpreting skills.

RESUMEN

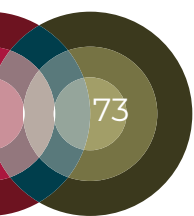
Desarrollar la capacidad de los estudiantes para comunicarse eficazmente en un segundo idioma requiere familiarizarlos con su cultura. Un hablante intercultural es capaz de comprender las relaciones entre diversas culturas, incluidas sus propias prácticas culturales. Aprender inglés requiere ser consciente de las perspectivas culturales para evitar los estereotipos. Es común entre los profesores de idiomas centrarse más en el idioma que en la cultura. Los estudiantes de primer semestre de una universidad pública tienen estereotipos sobre las prácticas culturales y han tenido pocas oportunidades en la escuela para reflexionar sobre los valores, actitudes y creencias de otras culturas. Este estudio exploró cómo el modelo IMAGE ayudó a los estudiantes a desafiar sus estereotipos mientras desarrollaban sus habilidades de interpretación y relación. Los resultados mostraron cambios en las actitudes negativas de los estudiantes hacia las culturas y mejoras en sus habilidades para relacionarse e interpretar prácticas culturales.

Palabras clave: modelo IMAGE, competencia comunicativa intercultural, habilidades de relación e interpretación.

Cómo citar este artículo:

Vega Calao, Y. M., García Montes, P. A. Exploring the IMAGE model to decenter stereotypes among students about cultural practices. *Zona Próxima*, 44, 71-93.

Recibido: 8 de julio de 2025
Aprobado: 20 de octubre de 2025



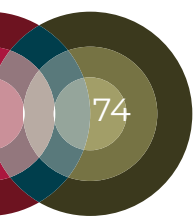
INTRODUCCIÓN

Teaching a foreign language goes beyond its linguistic forms; it requires teachers to develop students' ability to communicate ideas within a new cultural context. For instance, when learning English, learners also encounter new cultures, backgrounds, practices, and beliefs. Thus, language does not function in isolation; rather, it requires context and culture (Byram, 1988). The meaning of sentences and expressions that students learn is not determined solely by grammar and linguistic structure; instead, culture influences their interpretation, allowing speakers to contextualize words within different cultural settings. Therefore, culture and language cannot be separated in the teaching process, since language learning cannot exist without a cultural framework (Byram, 1997).

Consequently, teaching English requires familiarizing students with target cultures and developing their ability to relate to and interpret other cultural practices. In this way, learners adopt values that help them navigate actions, attitudes, and practices from other cultures. This process requires respect and tolerance for others' identities, beliefs, and values (Meyer, 1991). When students become aware of their own cultural practices and those of diverse groups, their cultural repertoire expands, helping to mitigate discrimination and stereotypes. Thus, fostering intercultural skills equips students with essential abilities to communicate and function in diverse communities. Students continuously share information, experiences, and perspectives while learning to interact with and appreciate unfamiliar identities. However, many students struggle to identify stereotypes due to a lack of awareness of their own and target cultural practices. For example, they may learn English but know little about their own culture and sometimes hold negative stereotypes about new cultures.

A group of first-semester English learners from a public university demonstrated a lack of interpreting and relating skills when faced with different intercultural products or practices in their communication classes. In general, students showed a negative attitude when interacting with foreign intercultural products or practices, often reacting negatively to topics such as religion, clothing, food, and manners. They had previously little contact with other cultural practices since most of their prior education focused primarily on grammar and vocabulary. In consequence, this group of learners needed to understand that their culture, beliefs, and values are not universal. Thus, they needed to develop their ability to relate to and interpret other cultures while recognizing similarities and differences between their own culture and others.

Moreover, they needed encouragement to observe, analyze, and interpret the behaviors of people from other cultures, comparing and contrasting their cultural norms, conventions, and perceptions with those of others. Developing these skills would help them recognize and appreciate diversity, fostering values such as empathy, mindfulness, respect, and tolerance to succeed in multilingual environments.



In this regard, studies on intercultural competencies have highlighted the importance of raising EFL students' awareness of cultural practices. Research indicates that students benefit from integrating linguistic competence and intercultural components in the EFL classroom, as they are deeply interconnected (Byram et al., 2001; Irimia, 2012; Byram et al., 2002; Deardorff, 2006; Byram, 1997; Jokikokko, 2005; Gopal, 2011; Laal & Laal, 2012; Lee et al., 2002; Sheets, 2009). Findings also suggest that teachers and students develop intercultural competence more effectively when exploring cultural similarities and differences while fostering open-mindedness and respect for diversity. In contrast, Wiseman & Koester (1993) found that acquiring intercultural competence could cause stress and anxiety for both learners and teachers. Their results suggested that teaching culture requires managing complex situations and information that may be unfamiliar to students.

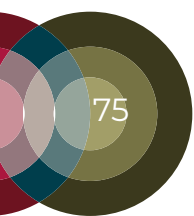
Lee (2020) found that "intercultural communication competence can be developed when the basic knowledge, skills, motivation, awareness, behaviors, and attitudes towards intercultural competence are emphasized in the EFL curriculum" (p. 316). However, to date, few studies have explored the development of students' relating and interpreting skills through the IMAGE model to promote intercultural communicative competence among EFL learners while exploring cultural practices and products.

For instance, Bush (2007) suggested that using images in the EFL classroom significantly enhances the learning process and strengthens skills such as classification and comparison, facilitating vocabulary acquisition. Research on using images has shown positive results, as students engage with cultures by observing authentic materials. However, explicit teaching strategies and structured instructional cycles are necessary to guide teachers on how to incorporate images effectively in the classroom. The IMAGE model is based on the work of Barnes-Karol and Broner (2010) on using images to explore cultural perspectives and teach culture. It also follows principles outlined by Jonson and English (2003) for developing students' ability to analyze images and texts critically. To this end, this study sought to answer the following question: How does the Image model help first-semester students improve their interpreting and relating skills and address their stereotypes about cultural practices?

CONCEPTUAL FRAMEWORK

INTERCULTURAL DIMENSION

The Intercultural Dimension (ID) encompasses the set of skills that enable students to become not only proficient users of a language but also intercultural speakers capable of engaging in diverse foreign language environments (Byram et al., 2001). In this sense, ID facilitates communication in a



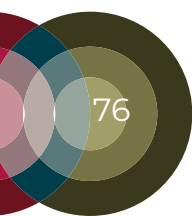
given language while fostering awareness of different identities, beliefs, values, behaviors, and perspectives within cultural exchanges and practices (Irimia, 2012). According to Byram et al. (2002), ID promotes interaction between learners of the target language and native speakers, placing both on equal terms and raising their awareness of each other's identities. In the context of English as a Foreign Language (EFL) instruction, ID prepares learners for interaction, acceptance, and understanding of other cultures while mitigating stereotypes.

Furthermore, the Intercultural Dimension fosters mutual and reciprocal understanding, ensuring inclusive participation (Larzén et al., 2005). It enhances awareness of cultural pluralism and encourages intercultural encounters. To this end, ID in EFL is guided by four main objectives: (a) it develops both linguistic and intercultural competence; (b) it prepares learners to interact with people from diverse cultural backgrounds; (c) it enables learners to understand and accept differing perspectives, values, and behaviors; and (d) it helps learners perceive such interactions as enriching experiences (Byram et al., 2002).

Intercultural Communicative Competence (ICC) in Language Teaching

Teaching a foreign language extends beyond linguistic instruction; it also involves fostering intercultural sensitivity by equipping learners with the tools to act as cultural mediators who perceive the world from multiple perspectives. In this context, the goal of language teaching transcends the acquisition of linguistic competence to include the development of intercultural communicative competence (ICC) (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Deardorff (2006) defines this competence as "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations, enabling learners to become more critical thinkers and articulate their perspectives" (p. 5). Thus, language learning is not limited to its structural aspects, but requires learners to develop skills that facilitate their integration into cultural groups, such as critical thinking and cultural awareness.

Although ICC has long been a pillar in language teaching theory, its practical application presents challenges, particularly in contexts like Colombia, where the focus has historically been on grammar and vocabulary (Murillo Urrego, 2025). ICC ensures a shared understanding and meaningful interactions among individuals of diverse social identities, each possessing distinct communication styles and cultural perspectives (Byram et al., 2001). Recent studies have explored teachers' perceptions of ICC and the obstacles to its implementation, highlighting the need for more comprehensive training that addresses not only cultural knowledge but also the attitudes and skills required to mediate between cultures (Iswandari & Ardi, 2022). Research from the Latin American context also suggests



that educational policies and teaching materials often promote a superficial view of interculturality, centered on cultural facts rather than a critical analysis of differences (Murillo Urrego, 2025).

Ultimately, ICC enables learners to become intercultural speakers capable of engaging in complex exchanges across multiple contexts, while avoiding stereotyping and embracing multifaceted identities (Ismail et al., 2017).

Developing ICC requires the acquisition of multiple components, skills, and attitudes that facilitate meaning-making in the teaching-learning process. According to Byram (1997), five key components are essential for ICC development: knowledge, attitude, critical cultural awareness, and skills of interpreting and relating. Knowledge encompasses familiarity with the cultural products and practices of specific social groups, as well as an awareness of one's own culture and that of others (Byram et al., 2002). Attitudes, for their part, involve openness, curiosity, and the ability to challenge stereotypes or preconceived notions about other cultures. Also, critical cultural awareness refers to the ability to analyze and evaluate values, perspectives, practices, and products of both one's own and foreign cultures to foster cross-cultural understanding (Porto, 2003). Finally, the skills of interpreting and relating require learners to adopt a decentered perspective, enabling them to interpret cultural events and relate them to their own cultural practices, considering ethnic and racial diversity (Repečkienė et al., 2011).

The Role of Images in Foreign Language Teaching

Images are powerful tools in the language classroom. Their didactic use has been justified by their ability to facilitate vocabulary memorization and the comprehension of grammatical structures by providing a visual anchor (Lowe, 2021). However, within the framework of ICC, images transcend their merely illustrative function. They are conceived as “visual texts” that, like written texts, are loaded with ideologies, representations, and frequently, cultural stereotypes.

In this regard, a critical approach to images allows students not only to decode what they see but also to analyze how these images construct specific meanings and how they can perpetuate or decenter cultural biases (Huerta, 2021). Such a didactic approach promotes reflection, interpretive ability, and the development of critical thinking—key skills for the development of ICC. Recent studies indicate that the effectiveness of using images depends not only on their quality but also on the relevance of the material to the students, highlighting the teacher's role as a mediator to guide this reflection (Pujiastuti & Sukma, 2024).

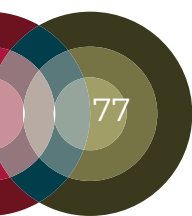


IMAGE Model

The IMAGE model is based on the work of Barnes-Karol and Broner (2010) on utilizing images to explore cultural perspectives. It aligns with the research of Jonson and English (2003) on analyzing French images and texts through critical lenses. In practice, this model presents carefully selected cultural images to students, guiding them to make cultural observations, formulate hypotheses, and draw conclusions (Glisan & Donato, 2017). The IMAGE model fosters dialogic interaction in the foreign language classroom through scaffolded questioning. For instance, factual questions prompt students to observe images and provide simple descriptions using questions such as: What? Where? Who? and When? Conversely, thought-provoking questions, on the other hand, encourage students to analyze, hypothesize, and express opinions through inquiries such as: What do you think? Or what do you observe? (Glisan & Donato, 2017).

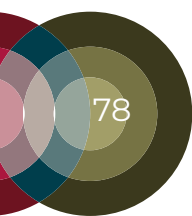
The IMAGE model consists of four steps:

1. Images and Making Observations: In this initial phase, students examine images depicting cultural products or practices. Since observation plays a crucial role in identifying cultural characteristics, the teacher poses factual questions (e.g., What? Where? When? Who?) to elicit explicit responses and promote interaction. Subsequently, students are encouraged to compare and report their observations to the class, ensuring comprehension of the cultural elements portrayed.

2. Analyzing Additional Information: The teacher provides supplementary information about the cultural product or practice through short texts in the target language. This step equips students with new insights, prompting them to incorporate cultural perspectives into their observations. Notably, carefully selected sources, such as brief readings, article excerpts, or relevant data, enhance cultural understanding.

3. Generating Hypotheses about Cultural Perspectives: After finalizing the previous steps, students analyze new images or data to deepen their reflections. Thus, they formulate hypotheses about cultural perspectives, further engaging in deeper analytical discussions. Ultimately, this step sustains student engagement and stimulates critical thinking.

4. Exploring Perspectives and Reflecting Further: Students receive additional materials to explore and reflect on cultural perspectives beyond the classroom. In this stage, they are encouraged to articulate lingering questions or areas of interest. To achieve this, teachers design out-of-class assignments using digital tools such as blogs, websites, YouTube, Google Images, and texts (Glisan & Donato, 2017).



METHODOLOGY

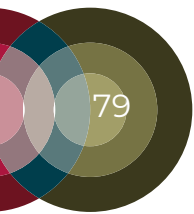
This study adopts a qualitative research design, which seeks to explore individual experiences and understand events within participants' natural settings (Mackey & Gass, 2015). In particular, the study examines students' stereotypes and the potential of the IMAGE model to enhance their capacity to relate to and interpret cultural practices while addressing negative attitudes toward foreign cultural perspectives. It is worth noting that qualitative research allows for in-depth descriptions of the phenomenon under investigation by employing various data collection methods and emphasizing social interactions (Marshall & Rossman, 2014).

Therefore, action research was chosen to integrate activities mediated by the IMAGE model, fostering students' exploration of cultural perspectives while guiding the English teacher through a structured cycle for developing intercultural competence (Glisan & Donato, 2017). Regarding data collection, the process comprised involved five classroom observations to assess students' engagement with the IMAGE model and their ability to interpret and relate to different cultures. Initially, the first observation served as a diagnostic assessment to identify students' stereotypes and negative attitudes toward other cultures. The following five lessons were designed in accordance with the IMAGE model to challenge and address these stereotypes (Table 1). Additionally, two interviews were conducted during and after the study to understand students' perceptions and evaluate the effectiveness of the IMAGE model. Finally, student-generated materials, such as written reflections in charts and Padlets, were also collected for analysis.

CONTEXT AND PARTICIPANTS

This study was conducted in an English course at a public university in Córdoba, Colombia. The group comprised 36 undergraduate students, both male and female, registered in a course titled **Communication I** from late January to February 2020. Participants were between 16 and 28 years old and came from diverse socioeconomic backgrounds. Generally, the students had basic English proficiency and were expected to reach the A2 level by the end of the course. However, those who had attended private schools often entered the university with more advanced English skills.

Regarding the instructor, the English teacher leading the course had over six years of experience teaching in both public and private institutions and was pursuing a master's degree at the time of the study. The teacher, who also served as the primary researcher, became interested in developing students' intercultural competence upon noticing their limited knowledge of English-speaking cultures

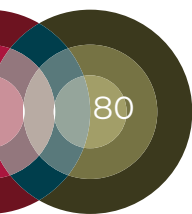


and their focus on grammar and vocabulary. Finally, the second author of this paper served as the researcher’s advisor, supervising the process.

Table 1. Sample IMAGE Model Was Used with Students

Image M. Steps	Lesson 1	Lesson 2
Topic	Greetings in Different Countries	Eating Manners in Different Countries
Step 1	Teacher will show students a set of pictures of greetings used worldwide. Teacher asks some fact questions: What do you see? What are they? Students will observe and will come up with different words related to the images. Students will watch a video of a group of teenagers from different parts of the world explaining the way they greet in their countries. Students should provide comments.	Students see images of Colombian food, specifically from Cordoba, Colombia, and answer factual questions: What do you see? Where is this food from? What food do you typically have for breakfast? Students share information with their partners and highlight the different table manners they see.
Step 2	Students read additional information in a blog: “Showing hello: 15 ways people greet each other around the world.” In small groups, they discuss with their partners the perspectives they have about the cultural practices, analyze the data, and relate it to the rest of the class.	Students read a blog about table manners around the world. Then, they highlight and discuss with their partners the different table manners they identify.
Step 3	Students see images of the last president of the USA greeting a person from the New Zealand culture. Students observe and reflect on the pictures through factual questions: Who is in the picture? Where are they from? What is the cultural greeting? Additionally, they answer thought questions: What do you think about the greeting in this picture? Why do you think they greet each other like that?	Students watch a video depicting Indian culture and discuss table manners. What do you think about the situation? Why do you think they ask him to stop doing that? What would you do if this situation happened to you?
Step 4	Students compare the new cultures’ greeting with their own and discuss how different cultures compare to them and how representative each cultural practice is of each other’s beliefs and values.	Students write some specific perceptions they changed after learning about the topic on a digital board called “Padlet”.

Source: own elaboration..



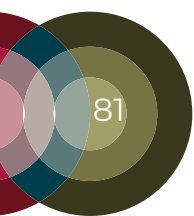
DATA ANALYSIS

The data gathered from the two interviews and the five observations were transcribed to facilitate the data analysis process. For this purpose, qualitative coding was employed to locate themes in the data concerning students' opinions and evidence of changes in their intercultural competence and progress. Coding is the "process of analyzing qualitative text data by taking them apart to see what they yield before putting the data back together in a meaningful way" (Creswell, 2015, p. 156). Thus, keywords were identified in the interviews, allowing us to recognize common patterns in students' opinions regarding their experience with the IMAGE model and their suggestions. Interactions were transcribed and analyzed by developing themes in the data, paying particular attention to students' progress in their attitudes and skills to interpret and relate to cultural practices from images shown during the five lessons (Nunan & Bailey, 2009). Additionally, analysis of the observations involved iterative viewing, allowing the researchers to analyze and discuss the data collaboratively (Creswell et al., 2007).

After analyzing a focus group interview and a lesson aimed at diagnosing students' relating and interpreting skills, we identified students' stereotypes about cultural practices. Students' initial knowledge of cultural practices revealed very little awareness of foreign cultures, leading them to demonstrate radical behavior towards of cultural issues, as shown below:

Episode 1	Episode 2	Episode 3
S1: "who would even eat that?" S4: "even more gross" S2: "no, never" S12: "es abominable comer eso"	T: Look at the pictures. Do you know, what Kakuma is? S4: "black people hahahaha" S1: "African people big earrings" S4: "Accessories, many colors"	S10: asqueroso S1: "I would never go to the Philippines" S4: "gross, gross, really gross" S6: I would never eat that dish because rats have a lot of diseases. Philippines are sick.

Source: own elaboration..



In Episode 1, students were shown cultural images of traditional dishes from unfamiliar cultures. They viewed wild rats served in traditional dishes from different parts of the Philippines and Indonesia, where they are offered to guests upon arrival. However, during this interaction, students were unwilling to negotiate and share meaning. For instance, students S4 and S12 demonstrated a lack of curiosity and openness to understand the reasons behind this cultural practice. Instead, they judged the culture negatively, disregarding the knowledge, products, and practices of the specific social group or community.

In Episode 2, students were presented with a set of pictures featuring an ethnic group called the Maa-sai in Kakuma, a refugee camp in Kenya, East Africa. The individuals in the images were dressed in traditional clothing and accessories from their community. Notably, while observing, students expressed various stereotypes about the culture. For example, S4 and S1 associated the practice of wearing large rings with skin color. This finding indicates that some students focused more on racial features rather than cultural aspects, evidencing little willingness to negotiate and share meaning.

Similarly, Episode 3 also revealed students' negative perceptions of the highlighted cultural practice. In this case, participants were shown cultural images not only of food from the Philippines but also from Japan, India, and Colombia. Some students, including S4, S6, and S10, responded with highly negative expressions, once again demonstrating a lack of openness to understanding foreign cultural practices. Furthermore, they revealed a tendency to judge these cultural practices harshly without appreciating or attempting to understand the norms, beliefs, and behaviors of the cultures presented.

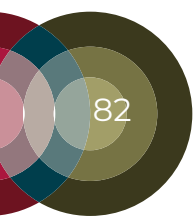
In the following episode, students were invited to observe images of Muslim families dressed in traditional attire. Below are their comments on the pictures:

Excerpt from Episode 4:

S4: "A woman that has to cover all her body! I think it is offensive, sorry"

"I don't have to cover my body because a man told me to do that, sorry but it is ridiculous."

The student used adjectives such as offensive and ridiculous to refer to this culture, focusing on very superficial issues observed in the image. Thus, the student failed to perceive the cultural meaning presented in the picture; instead, he took as a point of departure a Muslim woman wearing a "Hijab", ignoring that it is a very traditional Muslim garment—long dress women and men wear. This evidenced a superficial interpretation of other cultures representing a lack of values and knowledge about cultural practices.



Throughout the analysis of these episodes, we also observed that students showed little capacity to interpret cultures and relate them to their own, as evidenced in the following interactions:

T: Which cultures do you know?

S11: La musulmana, en Arabia Saudita. No estoy seguro. Que las compañeras hablaron de eso, un hombre puede tener hasta 20 esposas y las tiene que mantener, pero las mujeres tienen que esperarlo a él y no pueden salir sin el hombre.

[S11: The Muslim culture, in Saudi Arabia. I am not very sure. My classmates talked about that, a man can have more than 20 wives and he has to support them financially, but his wives have to wait for him and cannot go out without the man].

These answers showed students' misconceptions about foreign cultures and their practices. As explained above, they knew little about cultural practices and overlooked the reality behind this culture. They discussed the culture focusing only on storytelling or anecdotes. However, upon researching the cited example, it was found that in Muslim culture, men are allowed to marry up to four women only if financial support is provided. Unfortunately, students lacked detailed knowledge about these aspects and passed harsh judgments without having solid arguments, revealing limited knowledge of this cultural practice and a lack of awareness to relate and contrast it with their own. All these stereotypes were carefully discussed with students in their English lesson using the IMAGE model, which evidenced better results in students' capacity to relate to and interpret foreign cultures.

CHANGES IN STUDENTS' STEREOTYPES AND THEIR CAPACITY TO RELATE AND INTERPRET CULTURAL PRACTICES

After analyzing the IMAGE model lessons and semi-structured interviews, we identified changes in students' capacity to relate to and interpret cultural practices. Also, they became able to interpret foreign cultures and relate them to their own. They were able to modify initial judgments and stereotypes of cultural practices when exploring unfamiliar cultures. During 5-image model lessons, which features activities that incorporated authentic materials such as videos, images, blogs, and magazines about foreign cultures, students demonstrated better capacities to interpret other cultures and related them to their own. We also noticed they were more open-minded to accept and respect other cultures, as evidenced the Lesson 1.

Table 2. Lesson 1: Greetings Around the World

Nationality		Opinion
1	New Zealander	It's surprising due to the closeness to other people because they have to press their foreheads together and also look into each other's eyes.
2	Japanese	It's curious because the duration of the bow depends on the social status of whom they are greeting.
3	Bedouin	It's weird because they have to press their noses against each other and also rub them.

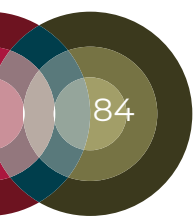
Source: own elaboration..

In this lesson, students explored images to identify common greetings from around the world. Their responses were collected in a word cloud, created using a Web 2.0 tool and projected onto the board. Students were then asked to analyze additional information about different greetings worldwide. To achieve this, they read online blogs to learn about greetings from various cultures, including Tibet, India, Mexico, and England. Additionally, they explored supplementary information from each website to deepen their understanding of these cultures.

As they read the blogs, students learned about different ways of greeting and their cultural significance. During this process, many students began to imitate some of the greetings that caught their attention. Some reacted by laughing and, at times, mocking the information. At this stage, they were actively exploring and analyzing how people from other cultures behave differently from their own.

The results of this lesson revealed a shift in students' perceptions. For instance, they began using a more varied vocabulary, employing words such as "curious," "surprising," and "weird," indicating a greater openness and curiosity toward expanding their knowledge of different greetings. The following comments reflects a more neutral perspective, signaling an increased understanding after reading about and familiarizing themselves with the cultural meanings behind the greetings studied.

[Estudiante: pues yo pienso que todos los temas han sido buenos, pero me pareció **más interesante** lo de los Greetings **por qué es importante que sepamos cómo socializarnos de una forma correcta con los demás**].



[Student: Well, I consider that all the topics have been good, but I consider that “the Greetings” are **more interesting because it is important that we know how to socialize in a proper way with others**].

[Estudiante: Es fascinante cómo hacen, darnos cuenta que no somos los únicos en este pedacito de tierra que hay muchas cosas más...].

[Student: It is fascinating to see how they do it, to realize that we are not the only ones in this little piece of land and that there are even more things...].

[Estudiante: Cuando dicen principalmente del respeto y la comprensión o sea **ponerse en el lugar del otro y saber que todos tenemos costumbres distintas y que no todos somos iguales**].

[Student: When they speak mainly about respect and understanding, **it means putting yourself in the other’s place and knowing that we all have different customs and that not all of us are the same**].

At this point, evidence indicate that students changed their perspectives and acquired new knowledge when interacting with other cultures. However, they needed more connection with other cultures to see beyond clothing, artifacts, and practices.

The following interaction illustrates some changes in one of the students’ views towards greetings around the world:

T: Do you think you would still greet a person like that or you would say no teacher, never?

S11: **Yes, I would, because it is their culture.**

T: I ask you because at the beginning of the class you said something like, “no teacher never”! So, did you change your point of view?

S11: **Yes, because I’m going there, so I would.**

The interaction above exemplifies how the student stopped holding negative attitudes towards the “Hongi greeting” from New Zealand, and changed his perspective. This happened as the student searched for more details on the web about this cultural tribe to expand their knowledge about greeting in this culture. Consequently, students discussed the information found with their partners before sharing ideas with the teacher; these two moments in the lesson allowed students to raise awareness of cultural practices and generate new insights for their understanding and acceptance.

The student understood the new perspective and decentered from his own cultural perpetuation and welcomed the other cultural practice. Each step during the IMAGE lesson was essential, as the process helped students raise awareness about other cultures and led them to become more open and appreciate novel cultural practices or products.

In Lesson 2, students explored table manners from different countries. Notably, they displayed great interest and were highly motivated to learn about other cultures through their culinary traditions.

First, students discussed traditional foods commonly eaten in their region that have been forgotten or replaced by new food trends influenced by other cultural practices. Next, they watched a YouTube video about cultural differences to identify common eating manners across various cultures. Then, they read blog posts about the key principles of each culture's cuisine and dining etiquette. Finally, students expanded their knowledge by researching additional information through websites, books, and videos. This process equipped them with valuable background knowledge, allowing them to participate in class discussions with a prior understanding of cultural practices and differences.

Students demonstrated progress in interpreting cultural practices, showing greater openness when discussing different cultures. They also began to modify negative thoughts, attitudes, and behaviors toward unfamiliar traditions, as evidenced in the following example:

Figure 1. Padlet Activity from Lesson 2A



Source: own elaboration..

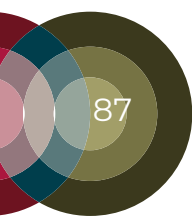
Figure 2. Eating Manners 2



Source: own elaboration..

As illustrated, students reflected on eating manners around the world, including those of their own culture, which led them to analyze cultural practices from a different perspective. When observing authentic videos and images —both those they searched for independently and those proposed in class—students reshaped their initial attitudes and comments towards cultures since they underlying cultural reasons and tenets. Also, in their opinions, students changed their negative comments and negotiated between their stereotypes and new knowledge of the culture to adopt a position. For instance, some students respectfully suggested they would not adopt the cultural norm but would instead show respect towards the foreign cultural practice, since they understood why other cultural groups act in a certain way. These activities enabled students to develop more positive attitudes towards foreign cultures, as stated by one of the students in the Padlet activity: “We will know the eating manners to be respectful, it would be grateful for me to eat the food, as each deserves the same respect”

The students also showed enthusiasm to travel and meet other cultures, as exemplified by (S1), who expressed to travel to encounter other cultures and learn about their specific practices. Similarly, (S2)



used the expression “get out of the comfort zone” to illustrate his openness to engage with other cultures, their religion, practices, and food, and to try something new. Additionally, (SX) highlighted values such as respect and tolerance towards other cultural practices and pointed out the importance of using one’s own culture to teach and learn in other countries.

Furthermore, (SXX) suggested that other cultural practices deserve the same respect as our own, a comment which allowed us to identify changes in the stereotypes we observed at the beginning of the project. However, we noticed that some students still require more contact with other cultural practices to become more open-minded to avoid always prioritizing their own cultural practices over foreign ones.

Regarding students’ points of view about the lessons and their intercultural competence, we obtained positive insights concerning the changes they have identified in their stereotypes. For instance, some students reflected on the tendency to judge cultures without possessing clear information about specific cultural practices:

[Student: Yes, teacher, and also, for example, if I start just judging and I do not know the reason—for example the “Eating manners,” “the greetings”—all of that has an explanation for **why they do it in that way, so to judge at first, we always have to see it from the respect and understanding**].

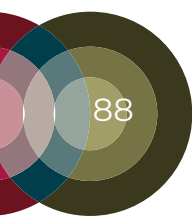
[Student: I think so, it would come to be that about **respect, understanding and kindness, especially because you see a lot about the kindness of the guest. So, yes, I think that helps one. In other words, it makes you be a little more open to your thoughts and helps you see things more differently, in a more caring way**].

These episodes from the focus group interview revealed that acknowledged that there is no single cultural practice or behavior. As observed, they understood the necessity to develop various strategies to engage with other cultural perspectives by knowing, understanding, relating, and interpreting what they see, read, and hear concerning cultures.

Other participants became aware of the relevance to their profession and the need to learn about cultures as EFL learners and future English teachers, as illustrated below:

[Student: **It is fascinating to see how they do it, realize that we are not the only ones in this little piece of land and that there are even more things...**].

[Student: Teacher, I have to say that the last topic about the currency has been very interesting, mostly the “Greetings” because **I think that our profession requires to have direct con-**



tact with people from different parts of the world. Knowing a little bit more about cultures and get to know about their greetings and their meanings is essential; even a national currency is part of this globalized world too. Thus, I think that greetings are very important].

In these episodes, students identified the need to interact with other cultures and diverse forms of cultural expression, enabling them to understand and accept people's differences, values, behaviors, and perspectives. In addition, they acknowledged that interacting with other cultures can enrich their experience as a future English teachers and as learners of a foreign language.

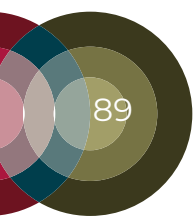
DISCUSSION

This study reports changes in students' ability to interpret and relate cultural images to their own culture. Simultaneously, it addresses students' stereotypes and negative attitudes toward foreign cultures. As evidenced in the findings, most students improved their interpretative and relational skills, which led to a shift in their negative attitudes toward foreign cultural practices. The IMAGE model enabled students to interpret events from other cultures and relate them to their own cultural tenets, religions, practices, and perspectives.

During the implementation of these activities, students went beyond the image itself to explore and understand diversity, cultural differences, and cultural practices. In doing so, they analyzed the image, described it, and compared it with Colombian culture. These results align with Byram's (2000) findings on developing students' intercultural competence (IC); his research revealed that students could relate to, interpret, and further evaluate different cultural practices and behaviors, which led to positive changes in tolerance and cultural diversity appreciation.

One of the key benefits of this study was increasing students' awareness of cultural practices and helping them understand the reasons behind each culture they studied in class. As a result, they became more tolerant and respectful toward other cultural practices, avoiding the tendency to judge people based solely on an image. This study also provided students with the opportunity to learn both the English language and its cultural context. As Byram (2000) states, students should not only learn the language but also develop the ability to interpret and explain cultural documents or events and relate them to their own. The results of this study emphasize the need for English teaching programs to explicitly integrate cultural practices into daily teaching.

The findings also resonate with Irma's assertion that "the language practices used in class should include opportunities for learners to notice cultural and linguistic differences and to view differences from multiple perspectives, reflecting on their language and culture and not just on that of the



other" (2012, p. 3). However, many English teachers tend to focus primarily on language and content, often overlooking the importance of incorporating intercultural competencies and activities into their lessons. Some teachers introduce cultural perspectives occasionally, following materials provided in textbooks or suggested by instructors, as several scholars have pointed out (Matsumoto, 2009; Ormrod, 2012).

Similarly, the results of this study echoed Atay et al.'s (2009) findings regarding teachers' positive attitudes toward including culturally based activities in class. These activities were found to motivate students to learn English by helping them understand its principles, practices, and the ways in which people think, act, and behave in the target culture. Atay's research highlighted positive attitudes toward culturally based activities, even though teachers were not fully integrating intercultural competence into their EFL classes.

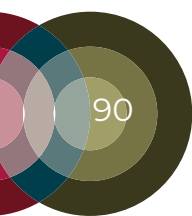
Data analysis showed that the application of the IMAGE model was an effective approach for developing students' intercultural skills and guiding teachers through the step-by-step process of building students' cultural knowledge in EFL learning (Glisan & Donato, 2017). Moreover, this study has demonstrated the feasibility of using the IMAGE model to reduce stereotypes and expand students' knowledge of cultural practices. However, developing successful intercultural learners requires more than the efforts of a single teacher; it must be an ongoing practice (Byram, 2000).

For future research, we strongly recommend that researchers design professional development courses and materials to equip teachers with strategies for supporting and fostering students' intercultural competence inside and outside the classroom. Although cultural topics are occasionally included in textbooks, syllabi, and teaching activities, we emphasize the need to make cultural instruction an explicit and intentional part of the teaching process. The results of this study demonstrate that authentic materials and tasks on cultural topics are essential for developing intercultural competence in EFL classes.

This study aligns with Pinzón's (2020) findings: "After exposing students to authentic material, they managed to understand intercultural scenarios as well as show respect for other cultures" (p. 29). Future research should explore how teachers modify their teaching practices after implementing the IMAGE model and the challenges they face throughout the process.

CONCLUSIONS

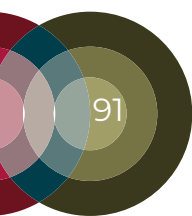
Results of this research unveiled the need to develop foreign language learners, particularly pre-service teachers' ability to understand foreign language cultures. Furthermore, it demonstrated that



students required explicit pedagogies to deal with stereotypes and negative attitudes they hold about different cultures. With this study, we noticed students needed support to go beyond cultural practices and develop values such as tolerance, respect, and openness to understand and evaluate cultural practices even from their own culture.

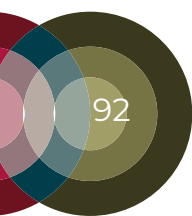
Moreover, The IMAGE model resulted in a step-by-step process that helped the teacher develop students' cultural knowledge and competences. Its four steps guided the teacher on using authentic materials such as images allowing students to make cultural observations, analyze images by investigating beyond each cultural representation, construct hypotheses, and hold clear perspectives towards the analyzed pictures. Thus, the teacher used four steps proposed in the IMAGE model to develop students' intercultural competence and improve stereotypes. Hence, we strongly argued that culture could not be studied as separate activities from books or by only discussing proposed ones in textbooks. Culture should be present in students' everyday learning encounters with teachers. Grammar and vocabulary require the context of culture and situation to be learned meaningfully. In consequence, the results of this study suggested that teaching programs should not focus only on teaching language but should also find strategies to meet students' intercultural abilities within English courses. Accordingly, Byram (2000) explained that culture is a relevant element in teaching a language; thus, it should not be separated from students' social interaction when learning a language since interaction occurs in real cultural contexts.

Additionally, teachers should support students' intercultural communication competence by using authentic materials apart from the pedagogical and suggested ones that are provided in course books. Results from this study revealed that authentic pictures, blogs, webpages, videos, and Google facilitated students learning and understanding the reasons behind foreign and own cultural practices. These materials allowed students to see real cultural encounters, understand diversity, and become more inclusive and tolerant. As suggested by Atay (2009) "... Language teachers are expected to guide students in the acquisition of various skills, contributing to the development of their knowledge and understanding of a target language and culture(s), and helping them to reflect on their own culture as well" (p.131).

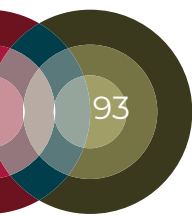


REFERENCES

- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaşlıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *İnönü University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3).
- Barnes-Karol, G., & Broner, M. A. (2010). Using images as springboards to teach cultural perspectives in light of the ideals of the MLA Report. *Foreign Language Annals*, 43(3), 422–445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01093.x>
- Byram, M. (1988). Foreign language education and cultural studies. *Language, Culture and Curriculum*, 1(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/07908318809525025>
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). Developing intercultural competence in practice (Vol. 1). *Multilingual Matters*.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School, and Higher Education.
- Bush, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of pictures in the classroom. *Foreign Language Annals*, 40(4), 727–745. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02884.x>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Creswell, J. W. (2015). 30 essential skills for the qualitative researcher. SAGE.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Glisan, E. W., & Donato, R. (2017). Enacting the work of language instruction: High-leverage teaching practices. ACTFL.
- Gopal, A. (2011). Internationalization of higher education: Preparing faculty to teach cross-culturally. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 373–381. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Huerta, P. A. (2021). La imagen en la comunicación y en la educación: Nuevos desafíos para las literacidades críticas. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, (146), 11–26.
- Iswandari, Y. A., & Ardi, P. (2022). Intercultural communicative competence in ELT context: A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(6), 332–347.



- Irimia, M. L. (2012). Developing the intercultural dimension in language teaching. *International Journal of Communication Research*, 2(4), 325.
- Ismail, R., Samy, D., Abdel-Razek, M. M., & Noguero, M. M. (2017). Subtitling for intercultural communication in foreign language learning/teaching: The case of Dhat, an Egyptian series subtitled in Spanish. *Caracteres: Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 6(2), 398–420.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/1467598052000347113>
- Johnson, S. P., & English, K. (2003). Images, myths, and realities across cultures. *The French Review*, 77(3), 492–506.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- Larzen, E. (2005). In pursuit of an intercultural dimension in EFL teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers (Doctoral dissertation). Åbo Akademi University.
- Lee, L. (2002). Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. *Foreign Language Annals*, 35(1), 16–24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01829.x>
- Lee, L. (2020). Using Telecollaboration 2.0 to build intercultural communicative competence: A Spanish-American exchange. In *Language Learning and Literacy: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 575–593). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9824-4.ch029>
- Lowe, L. (2021). The use of visuals in the ELT classroom. In M. A. Marand & T. B. D. D'Agnino (Eds.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 1-12). Routledge.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design* (2nd ed.). Routledge.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Matsumoto, D. (2009). Teaching about culture. In R. A. R. Gurung & L. R. Prieto (Eds.), *Getting culture* (pp. 3–10). Stylus.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. In *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136–160). Multilingual Matters.
- Murillo Urrego, N. (2025). *Desafíos en la implementación de la interculturalidad en programas de formación de docentes de inglés en Colombia: Un estudio de caso*. [Título ficticio de un estudio que puede usar como referencia para el contexto colombiano].
- Nunan, D., & Richards, J. C. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.



Exploring the IMAGE Model to Decenter Stereotypes among Students about Cultural Practices

Yina Margarita Vega Calao, Paula Andrea García Montes

- Ormrod, J. E. (2012). *Essentials of educational psychology: Big ideas to guide effective teaching* (3rd ed.). Pearson Education.
- Porto, M. (2003). Stereotyping in the representation of narrative texts through visual reformulations. *Foreign Language Annals*, 36(3), 347–369. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02124.x>
- Pinzón, A. N. B. (2020). Authentic materials and tasks as mediators to develop EFL students' intercultural competence. *HOW Journal*, 27(1), 29–46. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.518>
- Pujiastuti, Y., & Sukma, D. (2024). The effectiveness of using images in English language teaching: A systematic review. *Journal of English Language Teaching*, 13(1), 167–182.

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.847.253>

RESEARCH REPORT
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Academic Persistence and Retention in Higher Education: Insights from an English Language Teacher Education Program in Colombia

Persistencia y retención académica en la educación superior: perspectivas desde un programa de formación de docentes de inglés en Colombia

NEUDER JAVIER LÓPEZ BEDOYA

Bachelor's Degree in Foreign Languages Teaching with an Emphasis on English. Part time teacher, English Language Center, Universidad de Córdoba, Montería (Colombia). Academic Coordinator, English Program, Human Development Education Institution (ETDH).

nlopezbedoya@correo.unicordoba.edu.co
nejalo02@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3314-6273>

SONIA JEREZ RODRÍGUEZ

PhD in Education Sciences. Full-time professor, Department of Foreign Languages, Universidad de Córdoba, Montería (Colombia).

sjerez@correo.unicordoba.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9444-4467>

JUAN CARLOS GIRALDO CARDOZO

PhD Candidate in Computer Science. Master in Systems and Computer Engineering. Specializing in Audiovisual Language Pedagogy. Bachelor's Degree in Mathematics and Computer Science. Professor, Universidad de Córdoba, Montería (Colombia).

jgiraldo@correo.unicordoba.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6327-0230>



ABSTRACT

Introduction: Understanding persistence and retention in higher education is essential, as it provides a basis for identifying opportunities to enhance institutional programs and for developing strategies that mitigate student dropout while promoting successful degree completion.

Objective: This study examines factors influencing academic persistence and retention among prospective English language teachers and their engagement with institutional support programs, aiming to identify gaps and strengthen student retention in higher education.

Methodology: A quantitative, survey design was employed. Four hundred forty-five students enrolled in the English language teaching program between semesters 2020-II to 2022-II. Complementary institutional data from the ADATAR system (Academic Data Analysis for Early Retention Alerts) were used to identify 118 students at low persistence risk. However, only 35 were selected for in-depth analysis, as they exhibited a persistent risk profile, with 60% categorized as low-persistence cases across five consecutive academic semesters (2020-II to 2022-II).

Results: The findings reveal a complex relationship between academic performance and persistence. Gender, age, and socioeconomic, personal, academic, and institutional factors contributed to lower persistence rates. Awareness of institutional support initiatives was widespread, yet engagement remained uneven, with many students not actively participating in available programs.

Conclusions: The study concludes that persistence and retention are shaped by the interplay of multiple factors, while institutional support programs are not always sufficiently known or utilized by students. These findings bridge a gap, linking institutional retention efforts with student-level engagement, underscoring the need for student-centered retention policies rather than generic interventions. By addressing these gaps, universities can design targeted action guidelines that strengthen student persistence and ensure successful completion of higher education programs.

Keywords: academic persistence, student attrition, retention strategies, at-risk students, ADATAR system.

RESUMEN

Introducción: Comprender la persistencia y la retención en la educación superior es esencial, ya que proporciona una base para identificar oportunidades de mejora en los programas institucionales y para desarrollar estrategias que mitiguen la deserción estudiantil, al mismo tiempo que promuevan la finalización exitosa de los estudios.

Objetivo: Este estudio examina los factores que influyen en la persistencia académica de los futuros docentes de inglés y su participación en programas de apoyo institucional, con el fin de identificar brechas y fortalecer la retención estudiantil en la educación superior.

Metodología: Se empleó un diseño cuantitativo basado en encuestas. Durante los semestres 2020-II y 2022-II, 445 estudiantes estaban matriculados en el programa de formación de profesores de inglés; entre ellos se identificaron 118 estudiantes en riesgo de baja persistencia gracias al sistema ADATAR (Análisis de Datos Académicos para Alertas Tempranas de Retención). Sin embargo, solo 35 fueron seleccionados

Cómo citar este artículo:

López Bedoya, N. J., Jerez Rodríguez, S., Giraldo Cardozo, J. C. Academic Persistence and Retention in Higher Education: Insights from an English Language Teacher Education Program in Colombia. *Zona Próxima*, 44, 94-118.

Recibido: 3 de febrero de 2025
Aprobado: 10 de septiembre de 2025

para un análisis en profundidad, ya que presentaban un perfil de riesgo persistente, con un 60 % clasificado como casos de baja persistencia a lo largo de cinco semestres académicos consecutivos (2020-II a 2022-II).

Resultados: Los hallazgos revelan una relación compleja entre el rendimiento académico y la persistencia. Factores como el género, la edad, así como las condiciones socioeconómicas, personales, académicas e institucionales, contribuyeron a menores tasas de persistencia. Aunque la conciencia sobre las iniciativas de apoyo institucional fue amplia, la participación resultó desigual, con estudiantes poco involucrados activamente en los programas ofertados.

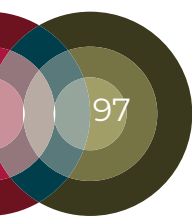
Conclusiones: El estudio concluye que la persistencia y la retención están determinadas por la interacción de múltiples factores, mientras que los programas de apoyo institucional no siempre son suficientemente conocidos o utilizados por los estudiantes. Estos hallazgos llenan un vacío al vincular los esfuerzos institucionales de retención con el compromiso estudiantil, y subrayan la necesidad de políticas de retención centradas en el estudiante en lugar de intervenciones genéricas. Al abordar estas brechas, las universidades pueden diseñar directrices de acción específicas que fortalezcan la persistencia estudiantil y garanticen la finalización exitosa de los programas de educación superior.

Palabras clave: persistencia académica, deserción estudiantil, estrategias de retención, estudiantes en riesgo, sistema ADATAR.

INTRODUCCIÓN

University student persistence and retention gain importance in the context of higher education, not only because they ensure successful completion of tertiary programs within the official study period (Báez, 2011), but also because they serve as an indicator of students' academic progress, engagement, and overall educational experience (Fernández, 2009; Tinto, 2002). It is therefore relevant for institutions to identify factors that contribute to students' retention and persistence. In this line of thought, Tinto's model provides a useful lens to distinguish between the constructs of retention and persistence. While *persistence* refers to the student's decision to remain in higher education, *retention* is linked to the institution's responsibility to create the conditions that support students until graduation (Fernández de Morgado, 2012). Following Tinto (2002, p.2), students are more likely to persist when they find themselves integrated both socially and intellectually into the life of the institution. This conceptualization highlights that academic and social integration are fundamental to student persistence, whereas institutional retention depends on the capacity to provide effective structures and support systems (Fernández de Morgado, 2009).

However, retention has been consistently framed as a structural challenge, where academic, socioeconomic, and institutional factors converge and demand comprehensive strategies (Barrera & Gaviria, 2017). In Colombia, efforts to address student retention have included national initiatives from the Ministry of Education. One has been SPADIES, a platform designed for monitoring and addressing student dropout, and to identify risk factors and strengthen institutional strategies for permanence (MEN, 2009). Additionally, ICETEX, serves as a strategy which provides financial support to students without economic resources. However, their effectiveness depends on more than detection; they must be accompanied by strategies that foster student commitment and reduce barriers to access



(Quintero, 2020). As Fernández (2012) suggests, retention-persistence requires an interdisciplinary approach that incorporates pedagogy, sociology, and economics to capture the multifaceted nature of the phenomenon.

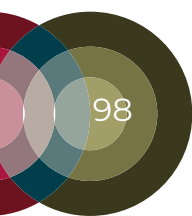
Recent studies have identified multiple factors linked to student persistence, including personal, socioeconomic, family, institutional, academic performance, as well as behavioral and psychological (e.g., Scheunemann et al., 2021; Fourie, 2020; Jeno et al., 2018; Bardach et al., 2020; Pino et al., 2021; Truta et al., 2018; Sosu & Pheunpha, 2019; Dos Santos et al., 2023; Vera Cala et al., 2020). Others have focused specifically on students' characteristics and personality (Díaz-Mújica, 2019; Bardach et al., 2020). These findings echo scholars who argue that the internal strategies formulated and implemented by schools are insufficient to address student's complex realities (Palomino & Ortega (2023; Castillo et al., 2020). The challenge, therefore, lies not only in designing policies but also in ensuring that students are aware of and actively engage with the resources available to them.

This study seeks to contribute to the debate by examining the factors influencing academic persistence among prospective English language teachers, while also analyzing their awareness of and engagement with institutional support programs. Teacher education programs in foreign languages represent a particularly sensitive case, as low persistence in these areas not only limits individual opportunities but also weakens national goals related to bilingualism and teacher training. By combining survey data from ADATAR, an early alert warning system designed by the University of Córdoba, which monitors persistence risk at the institutional level and complements broader policy frameworks, this research aimed at answering the following questions:

- What academic, socioeconomic, personal, and institutional factors contribute to low persistence and retention among prospective English language teachers at the University of Córdoba between 2020-II and 2022-II?
- To what extent are prospective English language teachers aware of and engaged with institutional support programs and strategies designed to foster persistence and retention?

METHODOLOGY

This study adopted a quantitative survey research design, which enabled the statistical analysis of data to identify trends and respond to the research questions (Creswell, 2012). Factors influencing academic persistence and the level of student awareness and engagement with institutional retention strategies at the University of Córdoba were explored. Also, it provided insights into the implementation of retention programs to promote persistence and graduation at the University of Córdoba.



The population consisted of 445 students enrolled in the English Language Teaching Program at the University of Córdoba between the semesters 2020-II and 2022-II. Using ADATAR, Academic Data Analysis for Early Retention Alerts, 118 students were identified as low persistence risk. However, only 35 were selected for in-depth analysis, as they exhibited a persistent risk profile, with 60% categorized as low-persistence cases across five consecutive academic semesters (2020-II to 2022-II).

Data came from the division of the number of courses enrolled per semester by the number of courses students failed in the same semester.

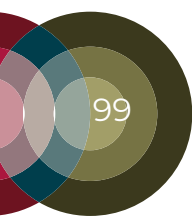
$$\text{Semestral Failure \%} = \frac{\text{Total courses Enrolled per Semester}}{\text{Courses failed per semester}}$$

Formula 1.

DATA COLLECTION TECHNIQUES

Two techniques were employed. First, a document analysis technique was employed (Bowen, 2009, p.27) to examine institutional documents such as Agreement 207 (2017) and Agreement 040 Bis (2018), which establish attrition policies and the creation of the ADATAR, the *Academic Data Analysis for Early Retention Alerts*, an institutional early warning system to monitor student performance and identify individuals at risk of retention. This platform integrates information from the University's academic management system (*Power Campus*), processing students' enrollment and grade data at the end of each semester. By generating automated reports, ADATAR provides a classification of students who demonstrated persistent risk profiles between semesters 2020-II and 2022-II. Specifically, students with a failure rate equal to or greater than 60% across five consecutive semesters were flagged as *low-persistence cases*. These data provided the basis for selecting the final group of participants and for triangulating institutional records with self-reported information on academic, socioeconomic, personal, and institutional factors.

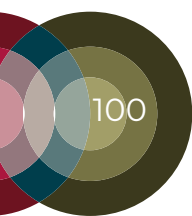
Second, a structured online survey administered to students identified as at risk of retention showed (a) academic, socioeconomic, and personal risk factors, as well as (b) students' awareness of and participation in institutional persistence and retention programs. Closed-ended questions on Likert scales and multiple-choice items were used. Content validity was ensured through expert review by three faculty members including a specialist in educational research and student attrition from the Welfare Office at University of Córdoba. In addition, a pilot test with five students not included in the final sample was done. Adjustments were made to improve clarity and relevance of the questions.



Descriptive statistics was used to present the data analysis, since it offers a summary of the properties and value distribution over one or more datasets (Lee, 2020), including frequencies, percentages, and cross-tabulations, to identify patterns of risk factors and levels of student engagement with support programs. Additionally, Orange Data Mining software (<https://orangedatamining.com>) was employed to systematize the dataset and generate visual representations, facilitating the identification of patterns in students' persistence and retention and the assessment of the students' familiarity and participation with existing retention strategies, providing a comprehensive understanding of the persistence phenomenon within the context of the English Language teaching program.

The research followed the stages suggested by Giraldo et al. (2020):

- **1st - Data Source:** The statistical unit analysis from the University of Córdoba generates a full report about students' academic performance at the end of each semester, grades are transferred from the Power Campus Platform, a grade management system, to the ADATAR platform to generate an academic report.
- **2nd - Data Acquisition:** The ADATAR platform organizes data based on the grades of students (Academic Performance). It displays who and how many students failed or approved subjects according to their grades in the semesters.
- **3rd - Data Extraction and Integration:** Students at dropout risk were identified. Students from the English Language Teaching Program, number of courses students were enrolled during the semesters (2020-II to 2022-II), final grades obtained in these semesters, and courses passed and failed, all this to calculate each one of the students' percentages of failure per semester (Formula 1.). Then, an online survey through Google Forms was conducted. Students' answers were downloaded on an Excel document so it could be processed and analyzed.
- **4th - Data Analysis:** During this stage, the Orange software was used to group the data collected. The data analysis stage was carried out visually, with a large and diverse toolbox used to create data visual processes.
- **5th - Data Description:** Data was described and presented using reports in Word and PowerPoint presentations.



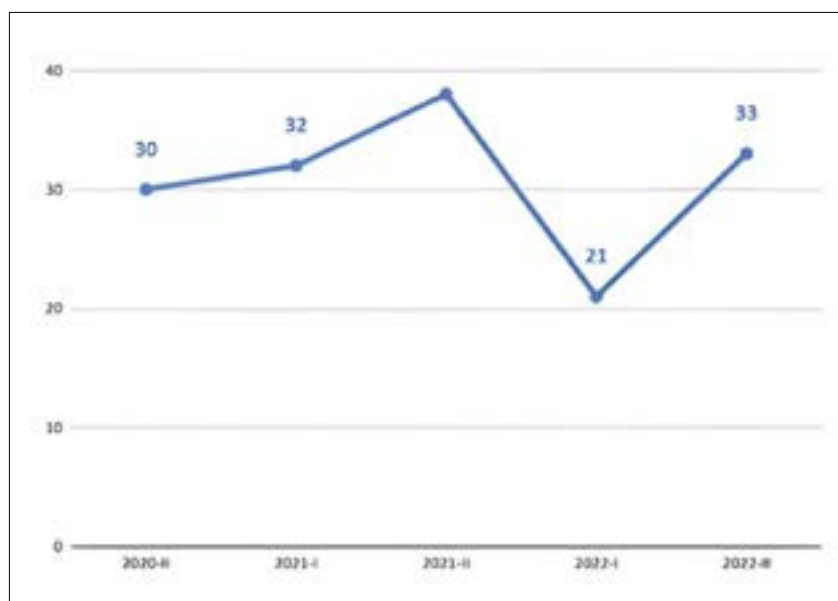
FINDINGS

To start, students' academic performance from 2020-II to 2022-II is described, followed by key factors contributing to the low retention rate in the English language teaching program. Finally, students' knowledge and engagement with the University's persistence strategies are addressed.

STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE FROM 2020-II TO 2022-II

Institutionally, the persistence and retention trends observed during the semesters covered by the study included the COVID-19 pandemic and suggest that students may have encountered challenges impacting their academic performance. Using the software ADATAR a total of 118 students were identified as potentially needing additional academic support. However, no linear pattern was observed across these semesters (Figure 1):

Figure 1. Students at Low Resistance Risk between 2020-II and 2022-II

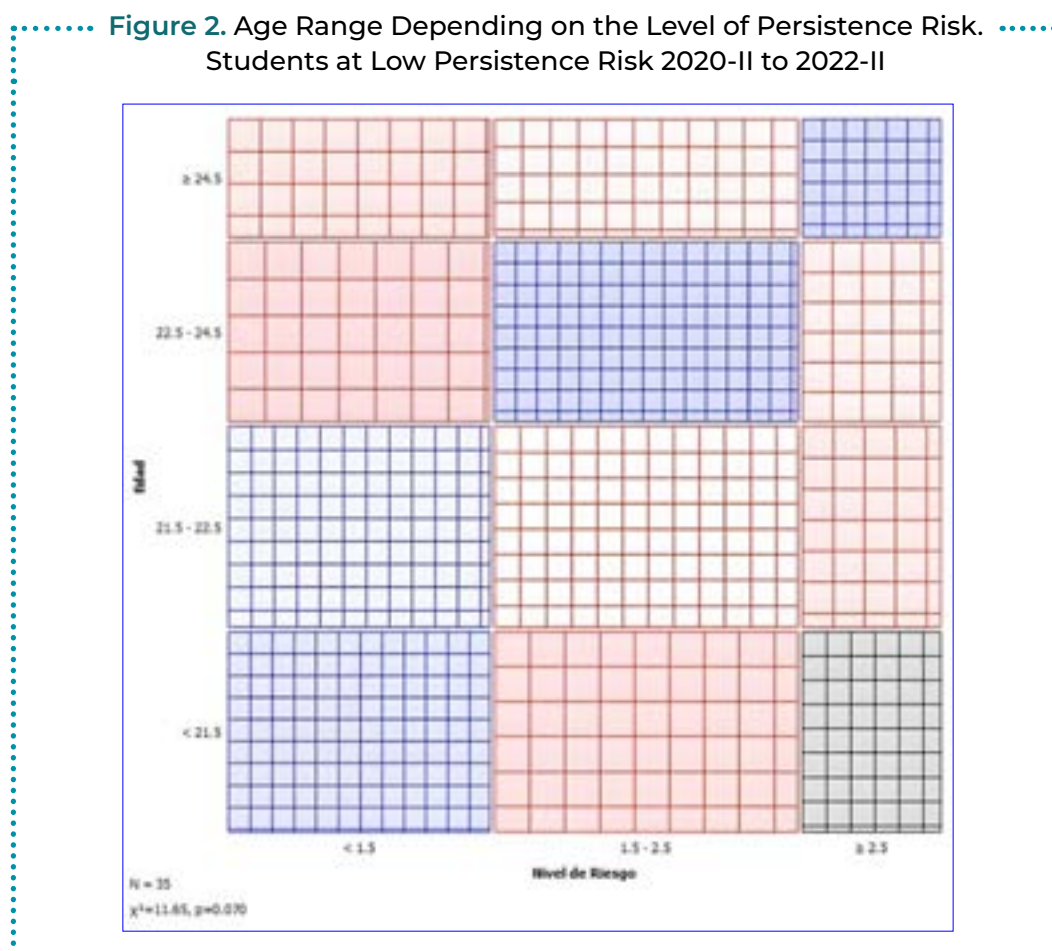


Source: own elaboration..

The analysis of student performance between semesters 2020-II and 2022-II revealed a non-linear pattern in the number of students in need of academic support. For instance, the number of students

increased from 30 to 32 between 2020-II and 2021-I but then decreased to 21 in semester 2022-I, only to rise again to 38 in semester 2022-II. This indicates fluctuations in the persistence and retention trends across different semesters.

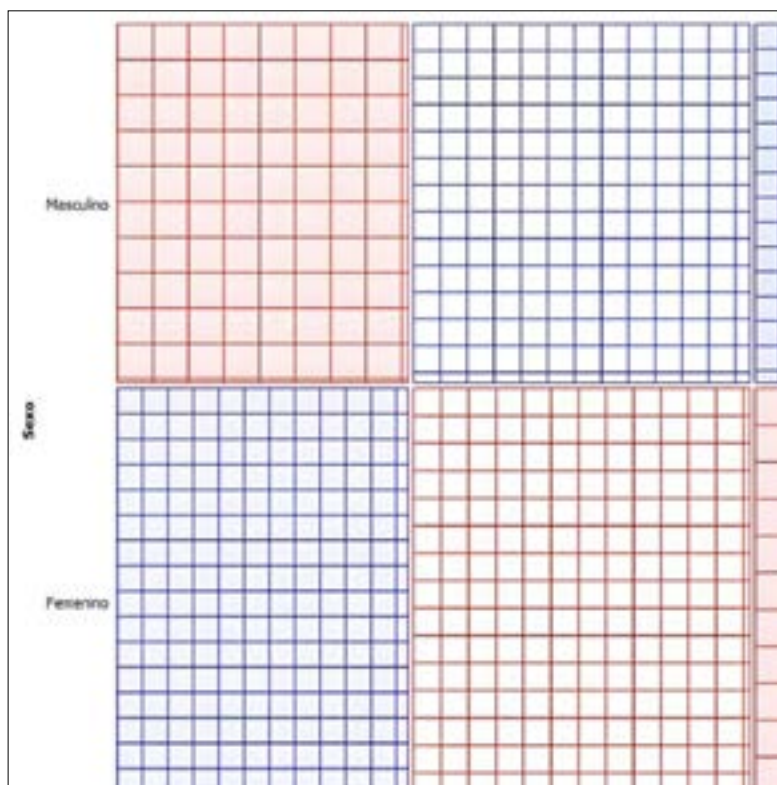
Moreover, further analysis of the 35 students in need of support revealed that age and gender significantly influence the student's persistence rate. The persistence and retention metric, assessed using the software Orange, categorizes students on a scale of ≤ 1.5 (low risk), 1.5 to 2.5 (medium risk), and ≥ 2.5 (high risk). The graphical data presented in Figure 2 shows the age range of students in relation to their level of academic persistence.



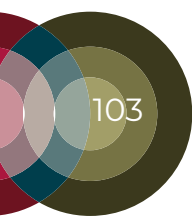
Source: own elaboration..

Figure 2 illustrates the relationship between age and the level of academic persistence. The intensity of shading and color in the figure indicates whether the divergence from independence is positive (blue) or negative (red), while the size of the shapes within each column represents the number of students in each category. The data in Figure 2 indicates that students aged 22.5 to 24.5 are more frequently associated with lower levels of academic persistence (≥ 2.5), a pattern also seen among students aged 24.5 or older. Interestingly, students aged 21 or younger and those in the 22.5 to 24.5 range show stronger persistence (≤ 1.5), as represented by less intense red shading and larger squares on the graph. Despite variations in age, a trend emerges: older students appear to require more academic support to maintain their enrollment. This indicates a correlation between age and persistence levels, suggesting that students' academic situations may deteriorate as they grow older. Additionally, it was found that women demonstrate stronger academic persistence while men appear more frequently among those requiring higher levels of intervention to support retention (Figure 3):

Figure 3. Gender Depends on the Level of Persistence.
Students at Low Persistence Risk 2020-II to 2022-II



Source: own elaboration..



The data reveal that more males were associated with lower levels of academic persistence (≥ 2.5), which is portrayed in dark blue, with numerous little shapes in the square. Meanwhile, a minor number of females depicted in light red and large squares were in the same persistence level. Conversely, more females demonstrated higher persistence (≤ 1.5), depicted in dark blue and small squares, and fewer males were at the same level, these are depicted in light red with large squares.

KEY FACTORS CONTRIBUTING TO STUDENTS' DROPOUT RISK

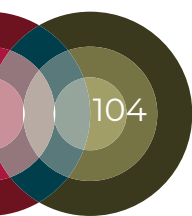
There were key factors that could trigger students' persistence rates. The interest group answered a total of multiple-choice questions in relation to their academic situation at the time. According to the survey responses, students said they were impacted, first by socioeconomic factors, second, by personal factors, third, by academic factors, and finally by institutional factors. These are explained below:

Socioeconomic Factors

According to students, the socioeconomic factors were the ones that most affected them. Within the list of aspects this included, 60% of students answered that the economic dependency issues affected them, while 57% of students said they were unemployed; 43% of students' parents had employment difficulties or were unemployed, and finally, 31% of students answered that their social stratum were a key aspect. The data implies that students had low income between the semesters 2020-II to 2022-II. This might have affected their daily life sustainability since many of them relied on someone else's economic support, be it parents, relatives, or any other person or organization at the time. In other words, students reported to usually have economic support from other sources, and these were in crisis, hence it became a cycle of economic issues.

Personal Factors

Regarding the Personal Factors, 54.29% of students were affected the most by their familiar environment, 48.57% had health issues; 45.71% had schedule incompatibility with extracurricular activities, and 34.29% had household disasters. Many of the issues that affected students in the Personal Factor during the Pandemic and still when they came back to face to face classes were related to familial issues. It seemed students had misunderstandings with their families, and this could have created a tense familiar environment. While students were at home, they may have been assigned more household tasks, considering most of them were from a low social stratum. At the same time, some students suffered from different illnesses bearing in mind the COVID-19 health emergency, which also could be one reason for the household disruptions.



Academic Factors

In terms of academic factors, 54% of students reported having a poor academic performance; 40% reported problems with teachers' methodologies; 34% reported a lack of internet access as well as ineffective study methods; and 31% reported a lack of professional orientation. As previously indicated, students had low academic performance between semesters 2020-II and 2022-II, this suggests that students were concerned about their grades and academic process during these five semesters.

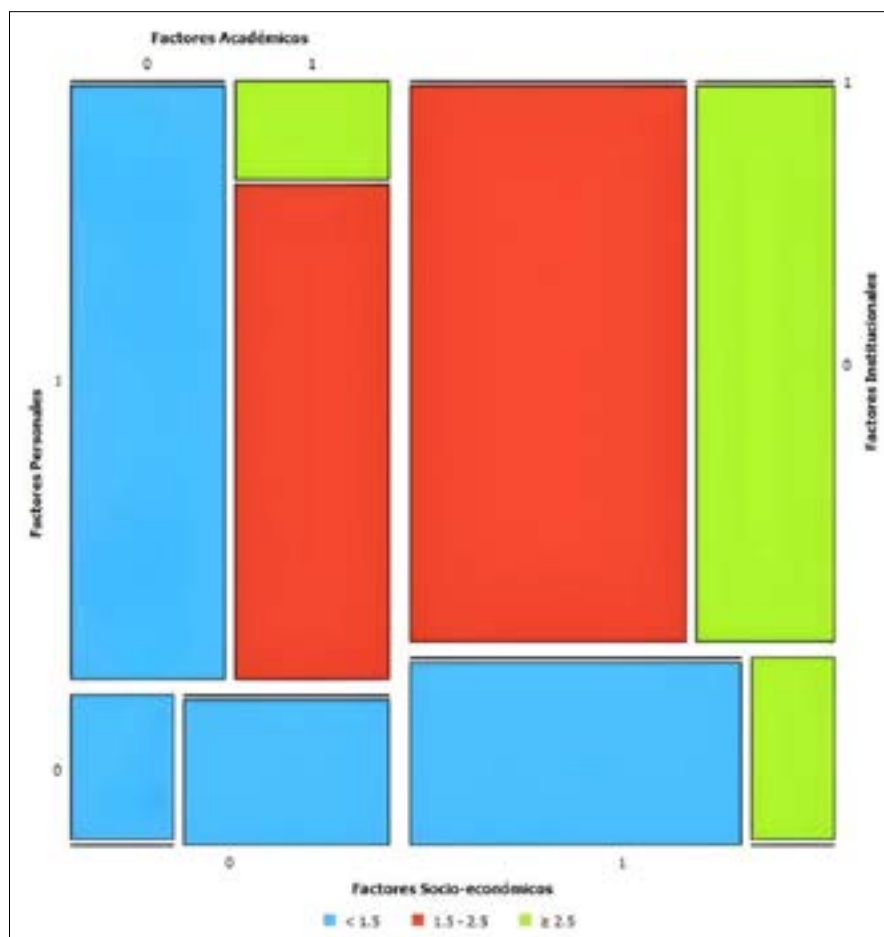
Furthermore, many of them may have not felt aligned with their instructor's teaching methods, which may not have been the most suitable during the online classes, which were mandatory during three semesters. In addition, many of them may have not had a completely functional internet connection to attend online classes. Moreover, students appeared to not have a good self-study strategy to meet class objectives, and students who were facing academic challenges may have felt lost and without professional support. All these related factors contributed to an array of academic difficulties that affected students.

Institutional Factors

In accordance with the Institutional factors, 74% of students rated academic anomaly as the most influential issue, followed by 49% reporting insufficient psychological assistance, 26% reporting a lack of social services, and 23% reporting a lack of professional support from the English Language Program. Accordingly, students were affected by a variety of events (semester suspension, strikes on campus, among others.) especially during the second semester in 2022. In addition, students reported they had little support from psychologist's assistance services, aligned with this, students manifested not many welfare support services, neither professional support from the Program. Based on the previous findings there is a key factor diagram (Figure 4) which displays the interaction of the four critical factors on students from semesters 2020-II to 2022-II.

Neuder Javier López Bedoya, Sonia Jerez Rodríguez,
Juan Carlos Giraldo Cardozo

Figure 4. Key Factor Diagram



Source: own elaboration..

During the five semesters, students reported being impacted by one or more factors. The blue color in the visual diagram indicates students at risk of dropping out at level less than 1.5, the red color represents students at danger of dropping out at levels 1.5 to 2.5, and the green color represents students at risk of dropping out at level greater than or equal to 3/4. In sum, students had the same factors influencing them, some others had similar ones, but one or two were different, or all of them were different.

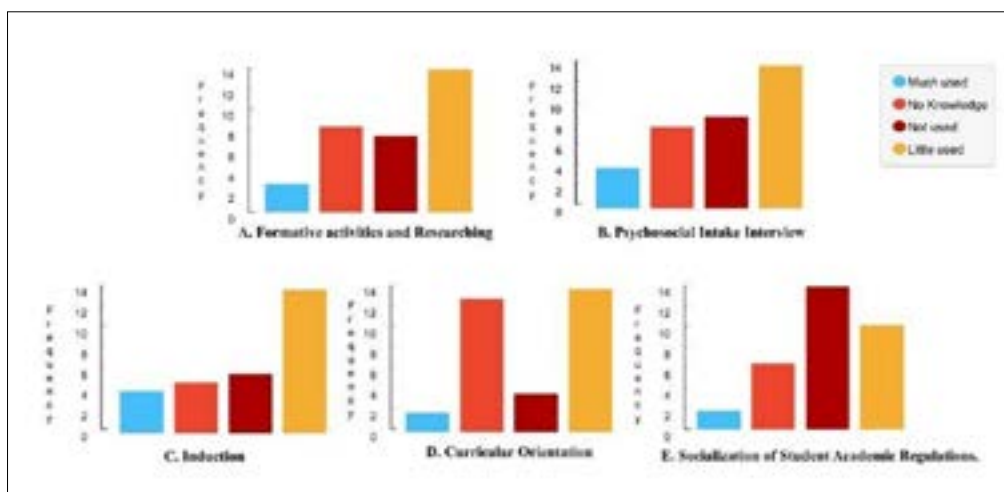
STUDENTS' KNOWLEDGE AND ENGAGEMENT WITH THE STRATEGIES TO FOSTER PERSISTENCE AND RETENTION AT THE UNIVERSITY

This section delves into students' knowledge and engagement with the strategies the University implements to foster persistence and retention. It is separated into the four programs: Early Warning and Career Guidance Program, Academic Support Program, Strengthening Program with Family Nucleus, and Incentives & Services Program. Within this survey section, students were presented with the strategies that the Office of Welfare promotes persistence and retention for each program in the Agreement 207 of 2017. The descriptive analysis of the graphics was carried out in accordance with the different patterns discovered among the strategies, despite the organization they have in the graphics.

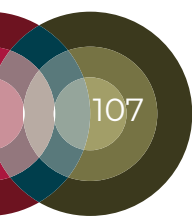
Early Warnings and Career Guidance Program

A set of five strategies conform to this program: Formative activities and research, Psychosocial Intake Interview, Induction, Curricular Orientation, and Socialization of Student Academic Regulations. In order to find out about students' knowledge and engagement with these strategies, students reported the following (Figure 5):

Figure 5. Early Warning and Career Guidance Program - 35 Students at Dropout Risk (2020-2 to 2022-2)



Source: own elaboration..



The findings revealed that students exhibited a limited awareness of most of the strategies presented by the Early Warning and Career Guidance Program. This lack of knowledge may have contributed to the non-utilization of these strategies. Consequently, students may have overlooked the various institutional processes implemented by the University, which have been designed to mitigate students' early dropout from the English Language Program.

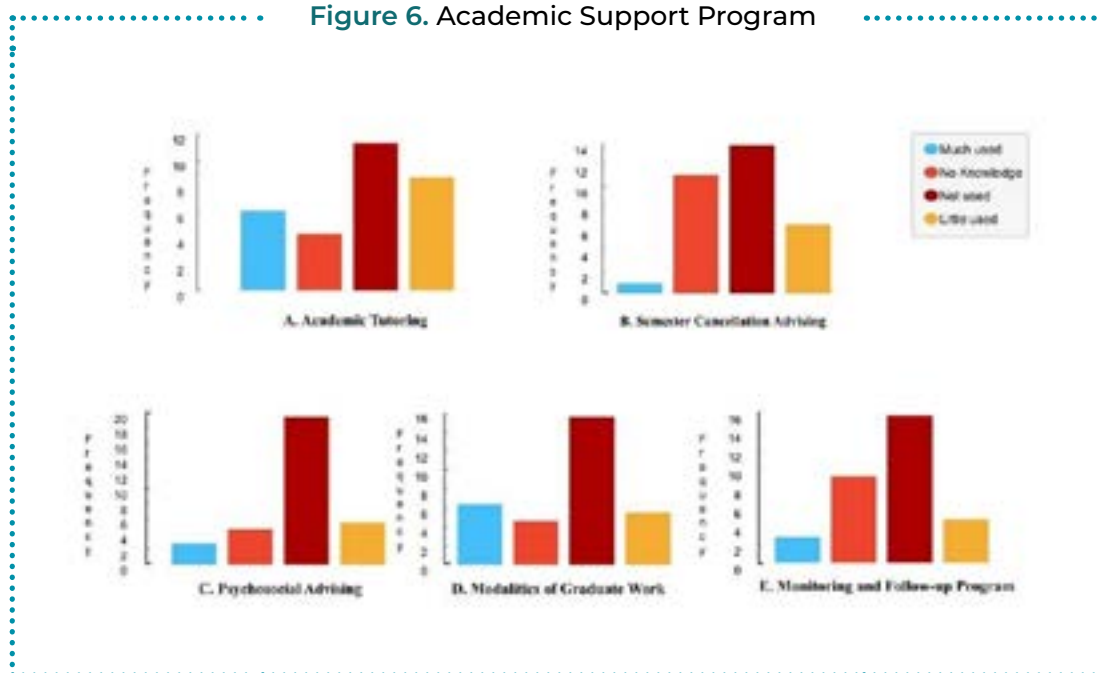
For example, only two students reported using the Formative Activities and Research strategy (A), while 14 reported hardly using it, nine reported not using it at all, and 10 reported having no knowledge of it. The results for the Psychological Intake Interview (B) were similar, with 14 students reporting hardly using it, nine reporting not using it at all, four reporting using it, and eight reporting having no knowledge of it. The Socialization of Student Academic Regulation (E) saw even lower engagement, with only two students reporting using it, while 15 reported not using it at all, 11 reported hardly using it, and seven reported having no knowledge of it. The Induction strategy (C) saw slightly higher engagement, with five students reporting using it, while 17 reported hardly using it, seven reported not using it at all, and six reported having no knowledge of it.

The Curricular Orientation strategy (D) was the least known, with only two students reporting knowing it, while 15 reported not using it at all, four reported hardly using it, and 14 reported having no knowledge of it. These findings suggest that students have limited awareness of most of the strategies within this program, which may have contributed to their non-utilization. This lack of knowledge may have led students to overlook the various institutional processes designed to mitigate early dropout from the English Language Program.

Program for Academic Support

The Program for Academic Support is a response to students' academic challenges. The following strategies constitute this program: academic tutoring, advising on semester cancellation, psychosocial advising, modalities of graduate work, and the monitoring and follow-up program. The following graphic (Figure 6) provides the necessary information in this regard:

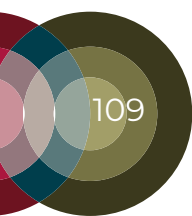
Figure 6. Academic Support Program



Source: own elaboration..

The Academic Support Program, designed to address students' academic challenges, also showed limited engagement despite some awareness. While five students reported having knowledge of the Academic Tutoring strategy (A), only seven reported using it frequently, with 13 reporting never using it and 10 reporting hardly using it. This pattern of awareness without engagement was also evident in the Psychosocial Advising strategy (C), where five students reported having no knowledge of it, 21 reported never using it, six affirmed hardly using it, and only three used it. The Modality of Graduate Work (D) saw similar results, with five students reporting no knowledge of it, 16 reporting never using it, six reporting hardly using it, and seven reporting using it.

In contrast, the Semester Cancellation Advising strategy (B) and the Monitoring and Follow-Up strategy (E) had significantly lower awareness and engagement. For the Semester Cancellation Advising strategy (B), 12 students reported having no knowledge of it, while 15 stated never using it, seven reported hardly using it, and only one confirmed using it. The Monitoring and Follow-Up strategy (E) saw similar results, with 10 students revealing no knowledge of it, 17 asserting never using it, five reporting hardly using it, and only three affirmed using it.



Overall, These findings suggest two key trends: first, while students had some knowledge of strategies like Academic Tutoring (A), Psychosocial Advising (C), and Modality of Graduate Work (D), they were not actively engaging with them. Second, the lack of knowledge about the Semester Cancellation Advising (B) and Monitoring and Follow-Up (E) strategies led to minimal use of these resources.

Family Nucleus Strengthening Program

The Family Nucleus Strengthening Program is a strategic initiative fostering collaboration between the University of Córdoba and students' parents. The aim is to combine efforts in offering comprehensive support, guidance, and monitoring throughout the students' professional training journey. The primary component of this program involves meetings with parents from first-semester students. Regarding this strategy, 18 Students reported having no knowledge about its existence, 12 students reported not having used it at all, three students admitted hardly using it, meanwhile, just two students confirmed having used it. The evidence points out that many students seemed not to have knowledge of this program and its strategy. Therefore, since little is known about it not many of them have used it. Hence, this signals the scarce relationship between the English Language Program and students' parents and students' familial environment.

Incentives & Services Program

The program is divided into two strategies: Incentives and Services program, both designed to address the specific demands and challenges faced by students during their professional training. Beginning with the Incentives program, it encompasses three key strategies: Exemption or Discounts on Tuition Fees for Membership in Artistic or Sports Groups, Tuition Exemption for the Best Academic Average During the Semester, and Admission and Exemption of the Highest ICFES Score of the Public Schools in the Department of Cordoba. Data presented in the accompanying Figure 7 reveals that while many students are aware of these strategies due to information received, they acknowledged infrequent utilization:

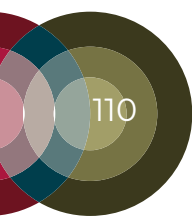
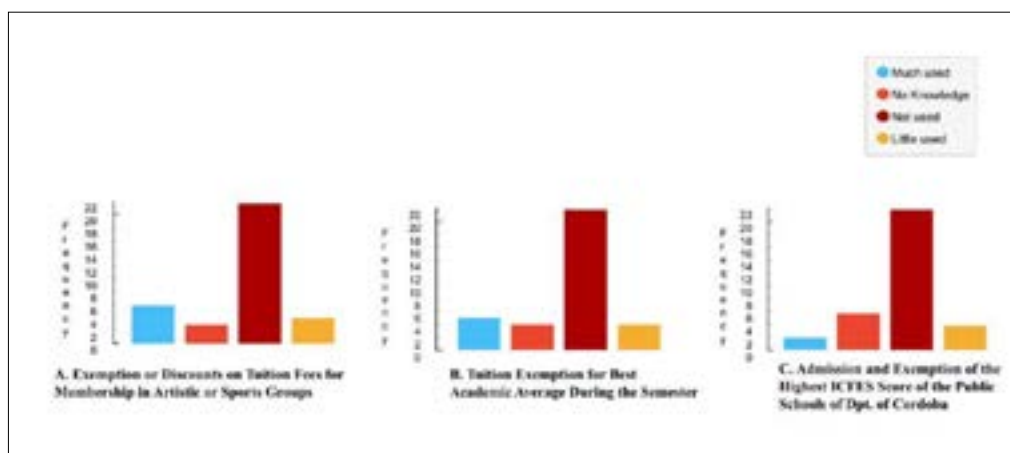


Figure 7. Incentives and Strategies Program / Incentives Strategies

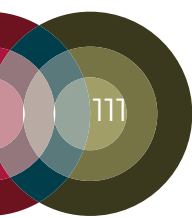


Source: own elaboration..

Figure 7 shows that while most students indicated having knowledge of the Incentive Program strategies, their utilization was significantly lower. Specifically, 22 students stated not using any of the three strategies, with four students per strategy admitting hardly using them and less than six students per strategy confirming having knowledge of them. In contrast, only two to six students per strategy affirmed using them. This suggests that while students are aware of these strategies, their stringent requirements, such as being part of an artistic or sports group, maintaining a high academic performance, or achieving a high score in the ICETES exam, limit their widespread adoption.

The Services Program, on the other hand, provides a diverse range of strategies aimed at enhancing student well-being and supporting their academic journey. These services include “*Jóvenes en Acción*”, financial assistance, medical and dental care, workshops addressing various health concerns, subsidized lunch services, job grants, university housing, a training and competitive sports program, accident insurance, emergency care, first aid, gym activities, Career Champions, tuition discounts facilitated through ICETEX and the Equity Component, the Godfather Plan, dance, music, and theater groups, and a vibrant Cultural Agenda.

The data presented in Figure 7 suggests that students possessed an understanding of the diverse service strategies offered by the program similar to the incentive strategies. However, a small number



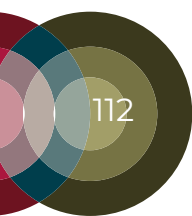
of students per strategy (from one to six students) reported having no knowledge about these ones. Moreover, most of the students did not use them at all and a few of them hardly used them.

Likewise, students exhibited a heightened interest in strategies that provided economic support and did not request many requirements to get access to them, exemplified by “Jovenes en Acción” (A) and Subsidized Lunch Services to Students (D), which were reported to be the most used by students. In contrast, strategies lacking financial assistance, but focused more on students’ well-being with health support, and competitive or recreational sports (Strategies: C, E, F, G, H, I, J, K, L) and that required students to have high academic performance and other requirements to benefit them showed little or no utilization. In line with this, the Cultural Agenda strategy (M), although it aims at strengthening the cultural identity of students, did not report having students participate at all or hardly participate in it. Therefore, students from the English Language Program rarely take part in cultural events even though they have knowledge about them. Consequently, although students acknowledged the existence of the strategies in the Services program and their intended purpose, they were not very engaged unless they provided financial aid.

DISCUSSION

The analysis of student trajectories between 2020-II and 2022-II demonstrates that persistence is not a static phenomenon but a dynamic and fluctuating process shaped by multiple and changing conditions, echoing Tinto’s (2002) argument that persistence is the result of ongoing interactions between students and their institutional environments. By combining ADATAR monitoring data with survey responses, the present study highlights that risk levels oscillated across semesters, a finding that broadens earlier approaches focused solely on course repetition or failure (Portillo et al., 2017; Acevedo, 2020; Castillo et al., 2020).

The Orange software used with data coming from ADATAR revealed that age and gender significantly shape persistence risk. To start, age emerged as a relevant predictor of persistence: younger students tended to sustain enrollment, while those over 22.5 years showed greater vulnerability. This suggests that persistence deteriorates as students advance in age, echoing the findings of Portillo et al. (2017) and Kocsis & Molnar (2024), who also documented declining academic performance among older cohorts. However, our results diverge from Martín-Arbós et al. (2024), who found no significant relationship between age and dropout risk. These differences may be explained by contextual conditions, particularly the pandemic, which affected older students balancing work, family, and study responsibilities.



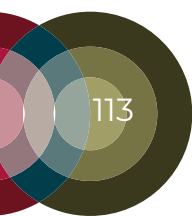
Similarly, gender differences were evident: male students were at the highest risk, while female students demonstrated stronger persistence. This aligns with Rodríguez (2019) and Aina et al. (2022), whose research strengthens the assertion that there is a relationship between gender and student educational success. The persistence gap suggests that interventions should not only be generalized but also sensitive to demographic subgroups.

Persistence was shaped by four categories of factors: socioeconomic, personal, academic factors, and institutional. Among these, financial vulnerability was the most critical determinant of retention, confirming that it continues to be the primary predictor in Colombia (MEN, 2009; Espinosa et al., 2018; Rodríguez, 2019). Our findings also align with Canales and De los Ríos (2007) and Dos Santos et al. (2023), who reported that economic instability, combined with family crises such as unemployment or illness of household providers, generate a cycle of disengagement from the educational system. Also, economic situation of families and health conditions, further complicated persistence (Castro-López et al., Jeno et al., 2018; Respondek et al., 2017), echoing CEDE (2014) and Rodríguez & Londoño (2011), who underscored the centrality of family conditions.

Academic issues added another critical layer. Students expressed dissatisfaction with online teaching methodologies, poor self-regulated learning strategies, absence of professional orientation, and difficulties accessing online classes which reflected structural inequities intensified by the pandemic. These findings align with Castillo, et. al (2020) and Acevedo (2020), who highlight the fragility of persistence when pedagogical models fail to adapt to students' needs. Additionally, institutional disruptions, such as semester suspensions, strikes, and insufficient psychological and welfare support, revealed gaps in the institutional capacity to safeguard persistence. This corroborates early work from Canales and De los Ríos (2007) and Castillo et al. (2020), which point to the institutional environment and quality of services as determinants of student retention.

Taken together, these factors illustrate the multifactorial nature of persistence (Canales & De los Ríos, 2007; Palomino & Ortega, 2023). Students were rarely affected by a single factor; instead, overlapping vulnerabilities accumulated over time, confirming the dynamic complexity of persistence described by Castaño et al. (2004, 2008) and Palomino & Ortega (2023). Moreover, Bardach et al. (2020) found a significant correlation between context-related problems and students' intentions to interrupt their professional learning process. Taken together, these results illustrate how the interaction of diverse conditions exerts a compounded impact on students' academic situations.

Another relevant finding concerns the limited utilization of institutional retention programs and strategies. While students were generally aware of programs such as Early Warning and Career Guidance, Academic Support, and Family Nucleus Strengthening, actual engagement was minimal. Even when



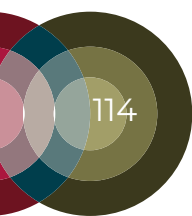
awareness was high, as in the Incentives and Services Program, participation was concentrated in financial aid strategies such as *Jóvenes en Acción* or subsidized meals. This indicates a preference regarding economic assistance above those that supported academic development and health integrity. This finding resonated with the findings of Murillo-Zabala and Jurado (2021), who found that Colombian students tend to engage more with programs offering direct economic benefits, while overlooking those focused on academic or psychosocial support.

The study reveals a critical gap between early detection and effective intervention. ADATAR identified at-risk students, but retention gaps persisted since detection was not matched with follow-up actions. This limitation aligns with Guerrero et al. (2021) and De Vasconcelos et al. (2023), who note that Early Warning Systems (EWS) are necessary but additional actions and follow-up are needed. For the English Language Teaching Program, the stakes are particularly high, since low persistence not only diminishes individual opportunities but also undermines national efforts aimed at strengthening bilingualism and teacher preparation. Addressing this challenge requires context-sensitive strategies that integrate financial, academic, and psychosocial interventions, while adopting differentiated strategies for student populations with elevated risk profiles.

CONCLUSIONS

This study fulfilled its purpose of examining the factors influencing persistence and retention among prospective English language teachers at the University of Córdoba and their engagement with institutional support programs. The findings confirmed that persistence is shaped by different factors: academic, socioeconomic, personal, and institutional, with financial vulnerability and academic difficulties as the most decisive ones. Age and gender also played a role, with older and male students showing higher risk of lower persistence. These results highlight the dynamic and multifactorial nature of persistence and underscore the need for comprehensive and differentiated interventions.

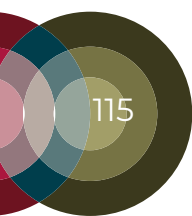
Beyond identifying these factors, this study makes two additional contributions. First, the use of longitudinal data monitoring over five semesters captures the dynamic nature of persistence and underscores the importance of complementing early detection with individualized improvement plans and systematic follow-up, rather than one-time assessments. Second, it underscores that institutional responses should be proactive, linking early identification of students at risk with individualized support plans, systematic follow-up, and collaboration with the Welfare Office to secure effective and lasting outcomes.



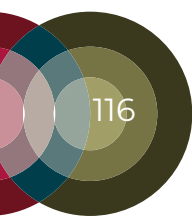
Finally, the analysis of students' limited awareness and engagement with institutional support programs suggests the need to reassess communication strategies to ensure that students are well-informed about the available support mechanisms during their academic trajectory. By addressing this gap, the University can enhance its efforts, fostering a more inclusive and effective approach to student support. In this sense, the research bridges the gap between institutional strategies and student-level engagement, contributing evidence that persistence and retention in higher education are not determined by isolated factors but by cumulative and dynamic interactions that require holistic, context-sensitive responses.

REFERENCES

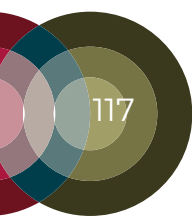
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- Acevedo Calamet, F. (2020). Explanatory factors for dropout from higher education in unfavourable socio-academic contexts. *Revista española de Pedagogía*, 78(276), 253–270. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>
- Álvarez Pérez (ULL-España), P. R., & López Aguilar (ULL- España), D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *PARADIGMA*, 38(1), 48–71. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017,p48-71.id600>
- Babbie, E. (2010) The practice of social research. 12th Edition, Wadsworth, Belmont.
- Bardach, L., Lüftenegger, M., Oczlon, S., Spiel, C. and Schober, B. (2020) 'Context-related problems and university students' dropout intentions — The buffering effect of personal best goals,' *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 477–493. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9>
- Bañeres, D., Rodríguez-González, M. E., Guerrero-Roldán, A. E., & Cortadas, P. (2023). An early warning system to identify and intervene online dropout learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00371-5>
- Bowen, G.A. (2009), «Document Analysis as a Qualitative Research Method», *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Casanova, J., Gomes, C., Bernardo, A., Núñez, J., & Almeida, L. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68,100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.239>



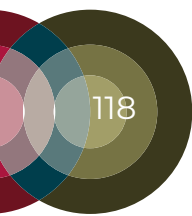
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de economía*, (60), 39-65. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n60a2707>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de educación*. (Madrid), No. 345 (2008), 255-280, DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Castillo H.G., Ariza H.M., Pereira M.P. Case study: Analysis of dropout, repetition and academic risk by higher education students at the universidad distrital Francisco José de Caldas (2020) *International Journal of Engineering Research and Technology*, 13 (11), pp. 3943 - 3949, DOI: 10.37624/IJERT/13.11.2020.3943-3949 <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85097906246&partnerID=40&md5=d1f47e37affab43c05d77aae38934859>
- Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J. and Bernardo, A. B. (2022) 'Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision making', *Higher Education Research & Development*, Vol. 41, No. 3, pp. 628-646. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>
- Centro de Estudios Económicos —CEDE—, Universidad de Los Andes. (2014). Determinantes de la deserción. [Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del spadies]. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Colpo, M. P., Primo, T. T., & de Aguiar, M. S. (2024). Lessons learned from the student dropout patterns on COVID-19 pandemic: An analysis supported by machine learning. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 560-585. <https://doi.org/10.1111/bjet.13380>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Díaz-Mújica, A., Pérez Villalobos, M. V., Bernardo Gutiérrez, A. B., Cervero Fernández-Castañón, A. and González-Pienda García, J. A. (2019) 'Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout', *Psicothema*, Vol. 31, No. 4, pp. 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- De Vasconcelos A.N., Freires L.A., Loureto G.D.L., Fortes G., da Costa J.C.A., Torres L.F.F., Bittencourt I.I., Cordeiro T.D., Isotani S.
- Advancing school dropout early warning systems: the IAFREE relational model for identifying at-risk students (2023) *Frontiers in Psychology*, 14, art. no. 1189283, Cited 2 times. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1189283 <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85168120596&doi=10.3389%2ffpsyg.2023.1189283&partnerID=40&md5=a5c35e-2f788e09030afefa3c1f143874>



- Dos Santos A., Corbari E., Borges L.F.P., Azevedo P.R. The dropout at the State University of Western Paraná: analysis through administrative records [Evasão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná: análise através de registros administrativos] (2023) *Educacao e Pesquisa*, 49, art. no. e248553, Cited 0 times. DOI: 10.1590/S1678-4634202349248553 <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85161483039&doi=10.1590%2fS1678-4634202349248553&partnerID=40&md5=a-df0c6c4f8fbcde3b31ad6764536f698>
- Espinosa-Castro, J.-F., Leydi, •, & Mariño-Castro, M. (2018). Estrategias para la permanencia. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065045> <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/2330/>
- Fourie, C. M. (2020) 'Risk factors associated with first-year students' intention to drop out from a university in South Africa', *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 44, No. 2, pp. 201–215, <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education 10th ed.* McGraw-Hill Education.
- Gallón, Santiago & Vasquez, Johanna & Castaño, Elkin. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, N° 345, 2008 (Ejemplar dedicado a: De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad), pags. 255-280. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Giraldo, C. J. C., Muñoz, V. C. I., Gil, H. R. J. (2020). *Learning analytics model to determine the validity of learning path planning*. International conference on Engineering, science and technology.
- Guerrero-Roldán, A. E., Rodríguez-González, M. E., Bañeres, D., Elasri-Ejjaberi, A., & Cortadas, P. (2021). Experiences in the use of an adaptive intelligent system to enhance online learners' performance: a case study in Economics and Business courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00271-0>
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G. and Raaheim, A. (2018). 'A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach', *Educational Psychology*, Vol. 38, No. 9, pp. 1163–1184. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Kocsis, Á., & Molnár, G. (2024). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2316616>
- Jay Lee, (2020). Statistics, Descriptive. *International Encyclopedia of Human Geography* (Second Edition), Elsevier, 2020, Pages 13-20, ISBN 9780081022962, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10428-7>.



- Martín-Arbós S., Castarlenas E., Morales-Vives F., Dueñas J.-M. Students' thoughts about dropping out: Sociodemographic factors and the role of academic help-seeking (2024) *Social Psychology of Education*, DOI: 10.1007/s11218-024-09903-5 <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85186865118&doi=10.1007%2fs11218-024-09903-5&partnerID=40&md5=0cc90851ee-46f71bb212cad7954da31e>
- MEN. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Portillo Tarragona, M. P., Marín Vinuesa, L. M., & Scarpellini, S. (2017). *La edad y el rendimiento académico universitario [Age and Academic Performance of College Students]* (No. COMPON-2017-0002). DOI: 10.26754/CINAIC.2017.000001_002
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 93–113. <https://doi.org/10.55444/2451.7321.2004.v42.n1.3800>
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. and Nett, U. E. (2017). 'Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement', *Frontiers in psychology*, Vol. 8, 243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Rodríguez Núñez, L. H., & Londoño Londoño, F. J. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 33, 328–355. SSN 0124-5821 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961018%0ACómo>
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. *Tendencias y resultados. Pedagogía y Saberes*, (51), 49–66. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8664>
- Roopa, S., & Rani, M. S. (2012). Questionnaire designing for a survey. *Journal of Indian Orthodontic Society*, 46(4_suppl1), 273-277. DOI:10.5005/jp-journals-10021-1104
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S. and Grunschel, C. (2021). 'A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education', *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 37, No. 4, pp. 1141–1164. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>
- Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -SPADIES. (2021). *Estadísticas de Deserción*. SPADIES. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-357549.html?_noredirect=1
- Sosu, E. M., & Pheunpha, P. (2019, February). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 6). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006>
- Tinto, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71, ANUIES, México. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 4637. <https://doi.org/10.3390/su10124637>



- Universidad de Córdoba. (2017). Acuerdo 207 el cual se adopta para la mitigación de la deserción académica
- Véliz Palomino J. C., Ortega A. M. (2023). 'Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review,' *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 16, no. 2, pp. 149-158. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206>
- Vera Cala, L. M., Niño García, J. A., Porras Saldarriaga, A. M., Durán Sandoval, J. N., Delgado Chávez, P. A., Caballero Badillo, M. C., & Rueda Pablo, J. N. (2020). Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 60, 137-158. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n60a8>
- Villamizar Acevedo, G., & Romero Velásquez, L. C. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 5(1), 41-54. <https://doi.org/10.18359/reds.891>



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.002.547>

RESEARCH REPORT
ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Colombian Eleventh Graders' English Performance and Motivation before, during, and after the COVID-19 Pandemic

Desempeño y motivación en inglés de estudiantes colombianos de undécimo grado antes, durante y después del COVID-19

EDWIN NEL VIÁFARA IDROBO

Bachelor's Degree in Foreign Languages, English and French Foreign Languages, Universidad del Valle, Cali (Colombia).

viafara@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-5223-3058>

MARÍA EUGENIA GUAPACHA CHAMORRO

PhD in Applied Linguistics. Associate Professor, School of Language Sciences, Universidad del Valle, Cali (Colombia).

maria.guapacha@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3769-331X>



ABSTRACT

This study investigated the impact of COVID-19 on eleventh graders' English performance and motivation in a private school. A mixed-methods approach was employed to identify four points: a) differences in students' performance on the Saber 11 English test across six cohorts (2017 to 2022); b) differences in students' performance on the school's in-house test across three cohorts (2020 to 2022); c) the relationship between both English tests; and d) students' perceptions of their learning and motivation during and after the pandemic. The results revealed that there were no statistically significant differences in the Saber 11 English test scores across cohorts; there were statistically significant differences in the in-house test scores, with the post-pandemic cohort having a higher performance; there were no strong relationships between both tests; and students perceived that their learning and motivation improved after the pandemic due to face-to-face interactions. The study concluded that the COVID-19 pandemic did not impact students' performance significantly; hence, the inferences made about students' performance are valid. Students' positive perception of their learning and motivation post-pandemic might have positively influenced their performance. It is also concluded that the school's in-house test did not have a strong predictive validity or correlation with the Saber 11 English test. The consequences of English tests on students and institutions are discussed.

Keywords: COVID-19, Saber 11 English test, in-house test, consequential validity, predictive validity, mixed methods research..

RESUMEN

Este estudio investigó el impacto del COVID-19 en el desempeño y la motivación en inglés de estudiantes de undécimo grado en una escuela privada. Se empleó un enfoque de métodos mixtos para identificar: a) diferencias en el desempeño de los estudiantes en la prueba Saber 11 en inglés de seis cohortes (2017 a 2022); b) diferencias en el desempeño de los estudiantes en la prueba interna de la escuela de tres cohortes (2020 a 2022); c) la relación entre ambas pruebas de inglés; y d) las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje y motivación durante y después de la pandemia. Los resultados revelaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de las pruebas de inglés Saber 11 entre cohortes; hubo diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de las pruebas internas, en las cuales la cohorte pospandemia tuvo un mejor desempeño; no hubo relación entre ambas pruebas; y los estudiantes percibieron que su aprendizaje y motivación mejoraron después de la pandemia debido a las interacciones presenciales. El estudio concluyó que la pandemia de COVID-19 no afectó significativamente el desempeño de los estudiantes, por lo tanto, las inferencias sobre los desempeños son válidas. La percepción positiva de aprendizaje y motivación pospandemia pudo haber influido en los desempeños. También se concluyó que la prueba interna de la escuela no tiene una fuerte validez predictiva con relación a la prueba Saber 11. Se discuten las consecuencias de las pruebas de inglés en los estudiantes y las instituciones.

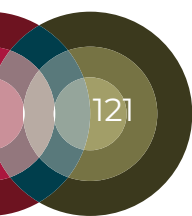
Palabras clave: COVID-19, prueba Saber 11 en inglés, prueba interna, impacto y validez predictiva, investigación con métodos mixtos.

Cómo citar este artículo:

Viáfara Idrobo, E. N., Guapacha Chamorro, M. E. Colombian Eleventh Graders' English Performance and Motivation before, during, and after the COVID-19 Pandemic. *Zona Próxima*, 44, 119-148.

Recibido: 25 de agosto de 2025

Aprobado: 11 de octubre de 2025



BACKGROUND

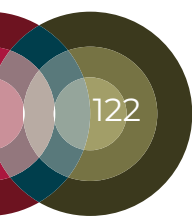
EFL LEARNERS' LEARNING PERFORMANCE BEFORE AND DURING COVID-19

Before the pandemic, previous studies around the globe investigated factors influencing EFL learners' performance in the classroom, with a major focus on EFL university learners. For instance, shyness, peer pressure, anxiety, fear of making mistakes, and the lack of exposure to the target language hindered Saudi EFL university learners' performance (Rasheeda, 2020). In contrast, dynamic assessment approaches were positive in improving Indonesian EFL university learners' learning and performance (Partlo & Zahruni, 2020) and Iranian language institute learners (Estaji & Farahanynia, 2019). Mobile-game apps were also helpful to improve EFL university learners in Taiwan (Chen et al., 2019). It was also found that teachers' roles and students' autonomy are relevant factors for successful online teaching and learning (Salgado, 2015). Regarding EFL learners' performance in standardized testing, previous research investigated the validity of language tests (e.g., Borger, 2019) and test-takers' perceptions of the tests (e.g., Galikyan et al., 2019), highlighting the importance of the test task, context, conditions, and training in the validity of language tests and test-takers' performance.

With the surge of the COVID-19 pandemic in 2020 and the abrupt shift from traditional face-to-face learning to online learning, unprecedented challenges were faced by teachers and students (Phakiti & Isaacs, 2021), having notable consequences on students' personal, social, and academic lives. Issues and challenges included the closure of schools, the lack of essential tools for online learning, such as computers and internet access, the lack of accessibility of teaching materials, and device compatibility (Mahyoob, 2020; Pérez, 2021; Sanz et al., 2020). Other challenges included the lack of innovative assessment methods, students' lack of autonomy and technological skills, decreased teacher-student contact, and exam stress (Sandvik et al., 2022).

All these issues limited access to education across several educational and geographical contexts (Tao & Gao, 2022), suggesting the need to analyze the effectiveness of distance learning (Sanz et al., 2020) and assessment practices (Sandvik et al., 2022) in various subjects and scenarios.

In the Colombian context, prior to the pandemic, previous research documented the effectiveness of authentic resources and communicative and alternative methodologies, such as task-based language teaching (Castillo et al., 2017), flipped classrooms (Chivata & Oviedo, 2018), and virtual environments (Vega et al., 2017), in improving EFL learners' learning and performance in the classroom. Regarding performance in standardized tests, few studies investigated students' English performance in the national Saber 11 test. The Saber 11 English test is a high-stakes test for Colombian eleventh graders



(last-year secondary school students), with passing or failing the test having positive or negative consequences on students' lives (e.g., access to higher education). Such studies are needed to shed light on the accurate effect of the pandemic on students' performance on the Saber 11 English test and their learning motivation.

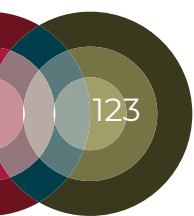
Before the pandemic, previous research on the Saber 11 English test identified disparities between public and private schools in test results, with public school students showing a lower or basic level of English performance (Alonso et al., 2012, 2017; Gutiérrez & Mayora, 2021), confirming that bilingualism levels of Colombian secondary school students remain low (Díaz & Saldana, 2020). It was also found that computers and the Internet at home had a positive impact on English language performance in the Saber 11 test (Barrios et al., 2021).

During the pandemic, few studies compared the Saber 11 test results before and during COVID-19 to identify differences in students' performance. Findings in this regard are mixed. Díaz (2021) compared the Saber 11 test results before and during the pandemic (2019 and 2020) across five components (critical reading, math, English, social sciences, and sciences) in a public school in Cundinamarca. He found that there were no statistically significant differences in the performance of both cohorts, indicating no effect of the pandemic on students' performance. In contrast, Ballesteros and Gómez's (2022) study claimed that there was an effect of the pandemic on students' performance in Boyacá, as there was a downward trend in the scores during the pandemic. The authors also found that public school students performed lower than private school students. This study relied on descriptive statistics to claim differences in scores. However, there were no statistical analyses comparing scores before, during, and after the pandemic to provide more accurate insights into the pandemic's effect on this test.

EFL LEARNERS' PERCEPTIONS OF LEARNING AND MOTIVATION BEFORE AND DURING COVID-19

Research on students' motivation and learning before the pandemic reported positive results in improving EFL language skills and language learning motivation through innovative methodologies, such as the flipped classroom model (Abdullah et al. 2019) and resources, such as YouTube (Alkathiri, 2019). Other studies investigated the relationship between intrinsic and extrinsic factors influencing language skills (e.g., Putra, 2017; Salehpour & Roohani, 2020).

During the pandemic, students worldwide encountered challenges in maintaining motivation and commitment to their studies due to the abrupt shift to online learning. While some students expressed

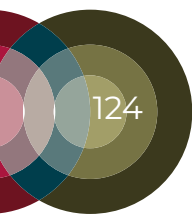


satisfaction with technology and software for online learning (Alwehebi, 2021), this shift impacted other students and teachers negatively (Chauri et al., 2021). Katz (2021) found that corrective feedback, positive comments, and personal thematic discourse were relevant in fostering positive relationships between teachers and students and in improving students' performance at a university in Hawaii that transitioned from face-to-face to virtual classes. Similarly, Yang et al. (2021) identified that learner autonomy, social interaction, teacher support, and a well-structured online learning environment were positive factors influencing Chinese EFL university students' emotions in an online learning environment. Chauri et al.'s (2021) study with EFL university students in Alcalá revealed students' positive motivation during online learning due to teachers' commitment to sustaining students' motivation during the pandemic. In contrast, Cui (2021) identified that Chinese EFL university students expressed difficulty maintaining motivation due to the lack of face-to-face interaction but had positive perceptions of teaching quality.

In Colombia, before the pandemic, learner motivation was also linked with authentic learning resources and innovative methodologies (e.g., Vega et al., 2017). During the pandemic, Valdivieso et al. (2020) identified that university students from different programs and semesters in Tunja perceived a negative impact of COVID-19 on their performance and motivation due to the lack of face-to-face interactions. Similarly, EFL public school teachers' perceptions of online teaching and learning yielded that the lack of face-to-face interaction, a limited access to technological resources, students' lack of motivation, and personal and family-related factors hindered online teaching (Garcia, 2021). However, there is a lack of studies investigating learners' motivation during and after the pandemic.

Overall, previous studies provide an understanding of the challenges and opportunities associated with EFL learning during the COVID-19 pandemic and the low levels of Colombian students' performance in the Saber 11 English test results before and during the pandemic. Previous studies also highlighted the significance of maintaining student motivation and engagement in online learning environments through positive feedback, effective interactions, teacher support, learning resources, and face-to-face interactional features in the virtual environment. Autonomy, social interaction, and well-structured online environments also play critical roles in students' emotions and motivation.

While these findings provide valuable information on EFL learners' performance and motivation, most of these studies were conducted with university students, whose motivation, learning processes, and performance might be different from EFL secondary school students. There is a notable gap in research investigating the Saber 11 English test results and learners' motivation before, during, and after the pandemic. It is relevant to extend research into high school contexts to understand the impact of the pandemic on this population.



THE CONTEXT: THE SABER 11 ENGLISH TEST AND THE SCHOOL'S IN-HOUSE ENGLISH TEST

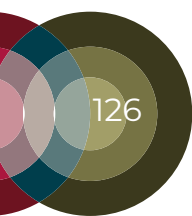
In Colombia, the *Saber 11 English test* is a high-stakes examination, mandatory for higher education admission and used to evaluate quality of education. The test assesses eleventh graders' communicative competence in reading and language use. However, it does not evaluate oral and written skills, raising concerns about the comprehensiveness of this test in assessing students' language proficiency. The *Common European Framework of Reference* (CEFR) (Council of Europe, 2001) serves as a guideline to classify students' language performance into Basic user (pre-A1, A1, and A2 levels) and Independent user (B1 level). Eleventh graders must demonstrate a B1 level in the Saber 11 English test.

In the school where this study was conducted, eleventh graders also take an *in-house English test* aimed at familiarizing students with the Saber 11 English test and predicting their performance on this test. This internal test has been administered to eleventh graders since 2020; ninth graders also start taking it until they reach eleventh grade. The school's in-house English test is similar in structure to the Saber 11 test but differs in its administration and results reports. The internal test provides more detailed results, including breakdowns of components and competencies and students' strengths and weaknesses, which are not described in the Saber 11 test results. Table 1 summarizes both tests' features.

Table 1. Features of the Saber 11 English Test and the School's In-House Test

Features	Saber 11 English test	School's in-house English test
Components	Similarities	
	- Communicative competence: Explicit assessment (language use, reading, grammar, and vocabulary). - MCER guidelines: four levels (pre-A1, A1, A2, B1, B+). - Target Level: B1. 55 questions. - Seven Components: vocabulary, pragmatics, communicative knowledge, grammar, reading comprehension and paraphrasing, text Interpretation, grammar and lexical proficiency.	
Administration	Similarities	
	- Required materials: pencil, eraser, sharpener. - Answer sheet.	
	Differences	
	- Paper-based test. - In-person test. - Registration via ICFES platform. - Administered at designated locations (universities, schools, etc.). - Supervised by designated ICFES staff. - Administered in the mid-school year.	- Online test in 2020 (in the pandemic). - In-person test. - Conducted by Los Tres Editores company. - Administered at school. - Supervised by an assigned teacher. - Administered one or two months before the Saber 11 test.
Test results delivery	Similarities	
	Guidelines for result interpretation.	
	Differences	
	- Digital results on the ICFES website. - Five performance levels: - Pre-A1 (0-47) - A1 (48-57) - A2 (58-67) - B1 (68-78) - B+ (79-100) - Overall analysis of performance: - Learning levels and differences among students. - Comparisons with reference groups.	- Physical and digital (PDF) results. - Four performance levels: - Unsatisfactory (0-40) - Minimum (41-55) - Satisfactory (56-70) - Advanced (71-100) - Detailed analysis of performance: - Analysis by area and student. - Individual and group scores Numeric and graphical outputs (mean, standard deviation). - Component results in percentages. - Competence and component breakdown. - Identification of strengths and weaknesses.

Source: own elaboration.



CONCEPTUAL FRAMEWORK: CONSEQUENTIAL VALIDITY AND PREDICTIVE VALIDITY

Since this study deals with test impact and consequences and how a test predicts students' performance on another test, the notions of consequential and predictive validities in language assessment are reviewed in this section.

Consequential Validity

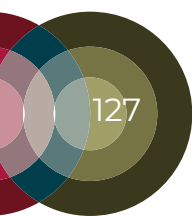
Consequential validity (or test impact) is concerned with the consequences of test scores on individuals and institutions (Messick, 1996; Bachman & Palmer, 2010; Brown & Abeywickrama, 2019; Green, 2014; Weir, 2005). For instance, the Saber 11 test can affect students' academic and job opportunities and institutions' rankings based on these test outcomes. The pandemic further complicated this scenario, introducing variables such as limited access to educational resources, changes in teaching practices, and potential disparities in the test's representativeness of students' actual performance.

To understand the broader effects of language assessments, it is necessary to differentiate between *impact* and *washback*. *Test impact* refers to the societal effects of tests, encompassing both intended and unintended consequences (Bachman & Palmer, 2010; Green, 2014), whereas *washback* focuses on the localized effects of assessments on teaching and learning practices (Bachman & Palmer, 2010; Brown & Abeywickrama, 2019). These concepts are relevant in the present study as they help discern how the Saber 11 English test and the school's in-house test impacted students and the school before, during, and after the COVID-19 pandemic.

Predictive Validity

Predictive validity is part of criterion-related validity, which is associated with criterion-referenced tests and concerned with how well a language test aligns with predetermined criteria and intended performance levels (Brown & Abeywickrama, 2019; Green, 2014; Weir, 2005). In the present study, the school's internal test is a criterion-referenced test, aligned with the Saber 11 English test's criteria and performance levels.

Criterion-related validity encompasses two forms: *concurrent* and *predictive*. *Concurrent validity* assesses the extent to which test results align with relatively recent performances, while *predictive validity* gauges a test's ability to forecast future performance (Green, 2014; Brown & Abeywickrama, 2019). Notably, predictive validity is relevant in the present study because the school's in-house test



is administered two months before the Saber 11 English test to familiarize students with it and predict their performance on the national test.

In sum, the notions of consequential validity and predictive validity provide an understanding of how test scores influence individuals and institutions, and how well criterion-referenced tests predict students' performance on another test. Therefore, the present study concentrates on students as the primary stakeholders who are directly impacted by the tests and the pandemic.

RESEARCH QUESTIONS

QUANTITATIVE RESEARCH QUESTIONS

- RQ1. Are there any differences in the performance of six cohorts of students on the Saber 11 English test from 2017 to 2022?
- RQ2. Are there any differences in the performance of three cohorts of students on the school's internal test from 2020 to 2022?
- RQ3. Is there any relationship between the school's internal test scores and the Saber 11 English test scores from 2020 to 2022, and what do these results indicate regarding the internal test's predictive validity?

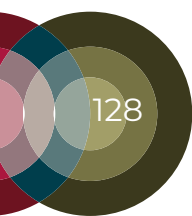
QUALITATIVE RESEARCH QUESTION

- RQ4. What are the students' perceptions regarding learning and motivation during and after the COVID-19 pandemic?

METHODS

RESEARCH DESIGN

This mixed-methods study (Creswell & Creswell, 2018) facilitated an understanding of the impact of COVID-19 on eleventh graders' performance and motivation from quantitative and qualitative perspectives. Specifically, the quantitative component involved analyzing test scores across cohorts and conditions (before, during, and after the pandemic), while the qualitative phase explored students' perceptions of their learning, performance, and motivation during and after the pandemic collected



through a questionnaire. The study distinguishes among three periods: the pre-pandemic period (2017-2019), the pandemic period (2020-2021), and the post-pandemic period (2022). The school resumed full in-person teaching in 2022 when more COVID-19 restrictions were lifted in Colombia. Consequently, these periods highlight shifts in learning modalities, teaching resources, and overall school dynamics.

RESEARCH SITE AND PARTICIPANTS

The research site is a private school in Cali, Colombia, serving to socioeconomic strata 1 and 2 (lower class). This school was chosen based on research convenience, accessibility, and purpose; specifically, we had access to data regarding students' performance and permission from the stakeholders to conduct this study. One of the researchers is an instructor in this school.

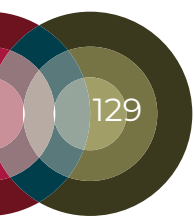
The school is equipped with an English classroom with internet, projectors, and audio to support task-based language teaching, though instruction still emphasizes grammar. However, limited class time (two hours weekly) and focus on grammar and reading constrain communicative skills, which may affect performance on the Saber 11 test. Eleventh graders are not explicitly prepared for this exam but take external mock exams and, recently, in-house tests designed to simulate it.

The study comprises six cohorts (2017–2022, N=166) for Saber 11 scores, three cohorts (2020–2022, N=71) for internal test scores, and qualitative data from 16 eleventh graders in 2022 (ages 15–18; 10 girls, 6 boys). These cohorts are categorized as pre-pandemic (2017–2019), during (2020–2021), and post-pandemic (2022).

Pre-pandemic (2017–2019): There was no dedicated English classroom or technology; teaching relied on textbooks, photocopies, and Spanish. In 2019, a TV-equipped classroom was added. Students took the pre-ICFES but not the in-house test.

During the pandemic (2020–2021): Classes transitioned to an online format via Microsoft Teams, utilizing textbooks, computers, or smartphones at home. Internet issues, poor sound, and distractions limited learning; by other hand, participation was low, and Spanish predominated. Eventually, in-person classes resumed gradually in 2021. Both the Saber 11 and in-house tests were administered under safety protocols.

Post-pandemic (2022): Students returned to full-time in-person classes. The English classroom was equipped with Internet, TV, and a computer, in addition to an autonomous work platform. Significantly,



the school community valued the return. Eleventh graders took the pre-ICFES, while teachers reinforced Saber 11 content. Lastly, the in-house test was also administered in person.

DATA COLLECTION INSTRUMENTS AND ANALYSES

Saber 11 English Test Scores

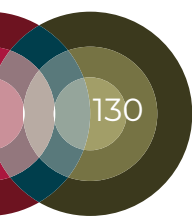
The Saber 11 test scores from six cohorts (2017-2022) were analyzed using a one-way independent measures ANOVA (Pallant, 2016). This statistical method helped to identify differences in English performance across six years, classified into three periods (before, during, and after the pandemic), thereby allowing us to identify any test impact due to pandemic conditions. The data met the assumptions for performing ANOVA, including a continuous dependent variable (Saber 11 scores), more than two independent groups (cohorts), independence of observations, and homogeneity of variances. Normal distribution was achieved in four of the six datasets, with both ANOVA and Kruskal-Wallis tests yielding similar statistical results.

The School's in-House English Test Scores

The school's in-house English test scores were used to perform two analyses. In the first analysis, test scores from 2020 to 2022 were compared using a one-way independent measures ANOVA to identify any statistical differences in students' performance during and after the pandemic. Assumptions for ANOVA were met, including a continuous dependent variable (internal test scores), more than two independent groups (cohorts), and independence of observations. Although a normal distribution was observed in only two of the three datasets, ANOVA and Kruskal-Wallis tests showed similar statistical results.

Regarding the second analysis, correlations were performed between the Saber 11 English test scores and the school's in-house test results across three cohorts (2020 to 2022) to identify any relationship between the tests and assess the school test's predictive validity. The results of Spearman's rho correlations are reported.

The quantitative analyses were performed using Excel and the free statistical software *JASP*. These analyses provided insights into the tests' impact on students' performance before, during, and after the pandemic to enable valid inferences regarding test scores.



Perceptions Questionnaire

A qualitative survey comprising 13 open-ended questions was administered in Spanish to cohort 2022 (N=16) in October 2022. Conducted in the school's computer lab, it focused on students' learning, performance, motivation, and test perceptions during and after the pandemic, thereby providing insights into test validity. The survey, which was designed by the researchers, reviewed by an expert, and piloted with two students, was chosen over interviews due to time and access constraints.

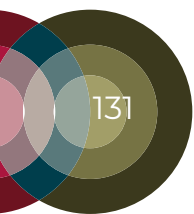
The questionnaire comprised four sections:

- I. Learning overall and across skills during/after COVID-19 (five questions).
- II. Assessment and performance on Saber 11 (four questions).
- III. Language learning resources (one question).
- IV. Motivation and related factors (three questions).

Subsequently, data were analyzed through content analysis (Krippendorff, 2013), following Creswell and Creswell's (2018) steps: preparing and organizing responses, coding with in vivo and color-coded labels (positive/negative, during/after pandemic), generating themes, and presenting results with quotes, tables, and graphs.

VALIDITY, RELIABILITY AND ETHICS

Validity and reliability ensure the accuracy and relevance of the instruments used (Creswell & Creswell, 2018). Validity was established by implementing the following measures: The instruments were designed to answer the research questions and to assess the impact of COVID-19 on students' English performance and perceptions; also survey questions were revised and piloted; ANOVA, correlations, and content analysis were used to ensure accurate analysis of relationships and impacts; and the sample size was adequate for statistical and qualitative analyses. Reliability was ensured through consistent data collection methods and repeated analyses conducted by both researchers. Strict ethical standards were followed, especially given the participation of minors. Informed consent was obtained from students and the school principal. Anonymity was maintained by using codes instead of names; participation was voluntary, with no risk of harm. Ultimately, the research benefits the school by providing valuable insights into English performance, as the principal authorized the study and expressed interest in its outcomes.



FINDINGS

RQ1. DIFFERENCES IN THE SABER 11 ENGLISH TEST SCORES FROM 2017 TO 2022

The Saber 11 English test results of six cohorts of eleventh graders ($N = 166$) were compared to identify any statistically significant differences before (2017 to 2019), during (2020 and 2021), and after the pandemic (2022). With a maximum score of 100, the test categorizes performance into Basic User (pre-A1 (0-47), A1 (48-57), and A2 (58-67)) and Independent User (B1 (68-78) and B+ (79-100)).

The descriptive statistics in Table 2 reveal consistently low performance levels (between 46.7 and 51.1 points) in the Saber 11 English test across the six cohorts (2017 to 2022). These levels categorize students as Basic Users, regardless of the pandemic periods, indicating limited proficiency in using the language effectively in real communicative situations. Notably, the average scores demonstrated a slightly upward trend during (2021) and after (2022) the COVID-19 pandemic, reaching the highest mean in the post-pandemic (2022). The standard deviation decreased during and after the pandemic, highlighting more consistent scores in these periods.

Table 2. Descriptive Statistics Saber 11 English Test Scores across Cohorts (2017-2022)

	Before COVID-19			During COVID-19		After COVID-19
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Sample (n)	29	36	29	22	32	18
Mean	47.5	47.4	46.7	47.0	48.7	51.1
Standard Deviation	9.6	10.1	10.7	5.85	9.9	7.1
Skewness	1.81	0.58	0.03	-0.24	1.01	-0.70
Kurtosis	6.33	0.79	-0.73	0.43	1.97	-0.40
Shapiro-Wilk	.858	.968	.979	.955	.923	.927
P-value of Shapiro-Wilk	.001	.384	.812	.402	.025	.174
Minimum	32.0	30.0	27.0	34.0	31.0	37.0
Maximum	84.0	76.0	69.0	58.0	79.0	62.0

Source: own elaboration.

Then, to identify statistically significant differences in the Saber 11 English test scores across the six cohorts and periods, a one-way independent-subjects ANOVA was performed. As shown in Table 3, the results indicate that there were no statistically significant differences in students' performance in the Saber 11 English test before, during, and after the pandemic [$F(5, 160) = .607, p = .695, \eta^2 = .019$ (small effect size)]. Given that there were no significant differences among cohorts, no post hoc tests were performed. Overall, these findings suggest that the pandemic did not significantly impact student performance on the Saber 11 English exam.

Table 3. One-Way ANOVA on Saber 11 English Test Scores
(2017-2022)

ANOVA results—Saber 11 English test scores (2017-2022)						
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Cohort	267.627	5	53.525	0.607	.695	.019
Residuals	14114.885	160	88.218			

Note. Type III Sum of Squares.

Source: own elaboration.

RQ2. DIFFERENCES IN THE SCHOOL'S INTERNAL TEST SCORES FROM 2020 TO 2022

Initially, the internal test was introduced to the students in 2020. The performance of three cohorts of eleventh graders ($N = 71$) was compared across three years, during (2020-2021) and after the pandemic (2022), to identify any differences in scores. The descriptive statistics in Table 4 demonstrate consistently low performance (between 39.0 and 59.6 points) in the internal test results across the three years (2020 to 2022), classifying these students as Basic Users. Notably, students started at the pre-A1 level during the initial Covid period (2020), with subsequent improvements to levels A1 and A2 in 2021 and 2022.

Table 4. Descriptive Statistics In-House English Test Scores across Cohorts (2020-2022)

Descriptive statistics			
	During COVID-19		After COVID-19
	2020	2021	2022
Sample (n)	22	32	17
Mean	39.0	57.5	59.6
Standard Deviation	9.92	21.5	11.6
Skewness	0.03	-0.33	-1.92
Kurtosis	-1.39	-0.95	4.82
Shapiro-Wilk	0.93	0.94	0.82
P-value of Shapiro-Wilk	0.15	0.08	0.00
Minimum	23.0	11.0	24.0
Maximum	54.0	87.0	73.0

Source: own elaboration.

The results of both the Saber 11 English test and the school's internal test revealed similar levels of performance, which still fall short of reaching the B1 level required (between 68 and 78 points). The 2022 cohort, having had more experience with the internal exam since ninth grade, achieved the highest score, while the 2020 cohort, taking the internal exam for the first time that year, recorded the lowest score. This indicates that test familiarity influences students' performance on this internal test.

To identify statistically significant differences in scores across cohorts, a one-way independent subject ANOVA was performed. As shown in Table 5, there were statistically significant differences among the three cohorts during and after the pandemic [$F(2, 68) = 10.280, p = .001, \eta^2 = .232$ (large effect size)], suggesting a distinct impact of COVID-19 on students' performance.

Table 5. One-Way ANOVA on School's In-House Test Results across Cohorts (2020-2022)

ANOVA results—school's in-house test scores (2020-2022)						
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
Cohort	5642.312	2	2821.156	10.280	.001	.232
Residuals	18661.576	68	274.435			

Note. Type III Sum of Squares.

Source: own elaboration.

Given the observed disparities across the three cohorts, post hoc tests were conducted to identify specific where differences occurred. As illustrated in the post hoc analysis in Table 6, statistically significant differences were revealed among the cohorts. In particular, the 2020 cohort demonstrated markedly lower performance than the 2021 and 2022 cohorts ($p < .001$), whereas no statistically significant difference was found between the 2021 and 2022 cohorts ($p = .908$). These results suggest that the 2020 cohort might have faced challenges during the initial pandemic period or lacked familiarity with the internal test, factors which likely impacted their performance. In contrast, the 2021 and 2022 cohorts exhibited comparable performances.

Table 6. Post Hoc Test on School's In-House Test Scores

Post Hoc comparisons						
Cohorts		Mean Difference	SE	T	Cohen's d	ptukey
2020	2021	-18.472	4.588	-4.026	-1.115	< .001
	2022	-20.556	5.350	-3.843	-1.241	< .001
2021	2022	-2.085	4.972	-0.419	-0.126	0.908

Note. P-value adjusted for comparing a family of 3.

Source: own elaboration.

RQ3. RELATIONSHIP BETWEEN BOTH ENGLISH TESTS AND RESULTS OF THE INTERNAL TEST'S PREDICTIVE VALIDITY

Since it is administered two months apart, the internal test helps eleventh graders familiarize themselves with the Saber 11 English test. Specifically, the comparison of scores between the internal test and the Saber 11 test, as shown in Table 7, reveals that the 2020 cohort performed better in the Saber 11 test ($M = 47.0$) than in the internal test ($M = 39.0$). Conversely, the subsequent cohorts of 2021 and 2022 performed better in the internal test (2021: $M = 57.5$; 2022: $M = 59.6$) compared to the Saber 11 English test (2021: $M = 48.7$; 2022: $M = 50.7$). This outcome indicates that students' familiarity with the school's internal test influences their performance positively.

Table 7. Descriptive Statistics In-House Test and Saber 11 Test Scores (2020-2022)

Descriptive statistics						
	During COVID-19				After COVID-19	
	Internal 2020	Saber11 2020	Internal 2021	Saber11 2021	Internal 2022	Saber11 2022
Sample (n)	22	22	32	32	17	17
Mean	39.0	47.0	57.5	48.7	59.6	50.7
Standard Deviation	9.92	5.85	21.5	9.99	11.65	7.25
Skewness	0.03	-0.24	-0.33	1.01	-1.92	-0.60
Kurtosis	-1.39	0.43	-0.95	1.97	4.82	-0.50
Shapiro-Wilk	0.93	0.95	0.94	0.92	0.82	0.93
P-value of Shapiro-Wilk	0.15	0.40	0.08	0.02	0.00	0.29
Minimum	23.0	34.0	11.0	31.0	24.0	37.0
Maximum	54.0	58.0	87.0	79.0	73.0	62.0

Source: own elaboration.

Furthermore, to identify any relationship between test scores and assess the predictive validity of the school's in-house test, three separate correlations were performed (see Table 8). The results of the Spearman's rho test yielded no statistically significant correlation between the internal test and Saber 11 test scores for the 2020 ($r = -0.223$; $p = .318$) and 2022 ($r = 0.154$; $p = .555$) cohorts, indicating no relationship between these tests. Conversely, the 2021 cohort exhibited a significant negative correlation ($r = -0.379$; $p = .032$), suggesting an inverse relationship between the scores. In other words, an

increase in one test score corresponds to a decrease in the other. Despite placing students in the same proficiency level, the internal test lacks strong predictive validity for Saber 11 English performance.

Table 8. Spearman's rho Correlations on Internal and Saber 11 Test Scores (2020-2022)

		Saber 11 scores 2020
Internal test scores 2020	Pearson's r	-0.221
	p-value	0.322
	Effect size (Fisher's z)	-0.225
	Spearman's rho	-0.223
	p-value	0.318
	Effect size (Fisher's z)	-0.227
		Saber 11 scores 2021
Internal test scores 2021	Pearson's r	-0.158
	p-value	0.387
	Effect size (Fisher's z)	-0.160
	Spearman's rho	-0.379
	p-value	0.032
	Effect size (Fisher's z)	-0.399
		Saber 11 scores 2022
Internal test scores 2022	Pearson's r	-0.015
	p-value	0.954
	Effect size (Fisher's z)	-0.015
	Spearman's rho	0.154
	p-value	0.555
	Effect size (Fisher's z)	0.155

Source: own elaboration

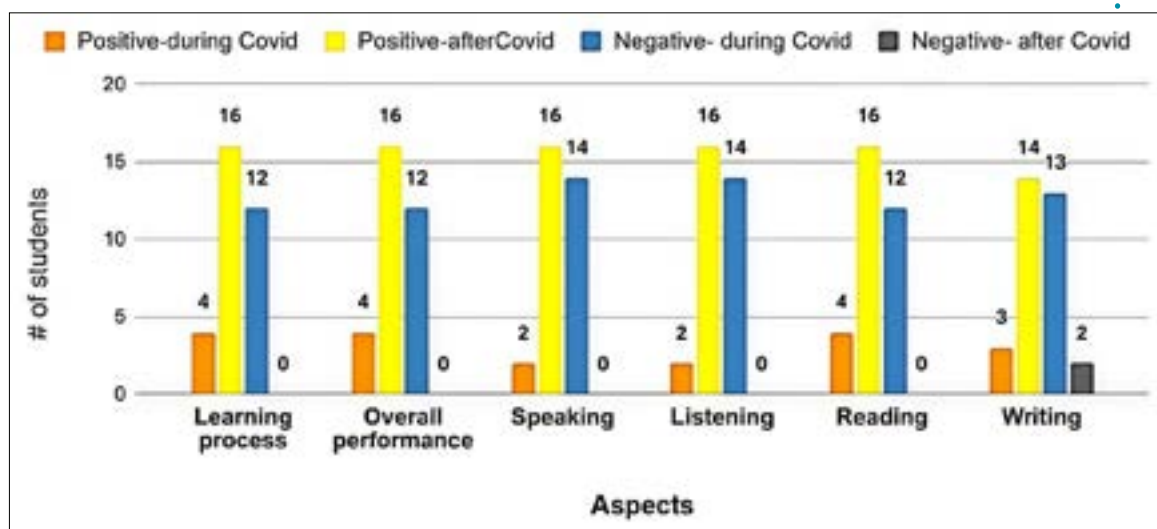
RQ4. STUDENTS' PERCEPTIONS OF LEARNING, PERFORMANCE AND MOTIVATION DURING AND AFTER THE PANDEMIC

In total, 16 students from the 2022 cohort shared their perceptions of learning, performance, and motivation during and after the COVID-19 pandemic.

Perceptions of Learning overall and across Language Skills during and after COVID-19

Figure 1 illustrates students' positive and negative perceptions regarding their learning process and language skill development (speaking, listening, reading, and writing) during and after the COVID-19 pandemic.

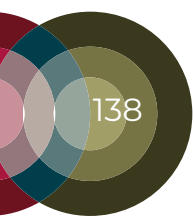
Figure 1. Students' Positive and Negative Perceptions of Learning and Performance across Language Skills during and after COVID-19



Source: own elaboration

Across all categories, positive perceptions increased significantly after the pandemic (yellow bars). The highest number of students ($n = 16$) expressed positive views after COVID-19 in every skill, indicating a perceived improvement in learning conditions or outcomes post-pandemic. Most negative responses were associated with the COVID-19 period (blue bars). This suggests that students experienced more challenges in language learning during the pandemic, particularly in listening (14 negative responses) and writing (13).

Overall, students perceived their English learning experiences more positively after the pandemic, especially in speaking, listening, and reading. However, the pandemic period was associated with higher dissatisfaction, particularly in receptive and productive skills like listening and writing. These



results highlight the negative impact of pandemic-related disruptions and the recovery of student confidence in language learning once regular instruction resumed.

For instance, S1 reported that her speaking ability was affected by the pandemic:

After the pandemic, I felt I could interact more with the teacher and classmates. I always like to participate and talk in class, but I felt I did not do it so much during the online classes because they were short.

For other students, writing and listening were affected by online teaching during the pandemic. S13 expressed the following: *"We did not practice writing and listening so much. We had to do grammar and reading activities and textbook activities. Sometimes we watched some videos."* The lack of writing practice during the pandemic reflected the constraints of the learning modality and the teaching methodology, whereas speaking was enhanced due to the face-to-face interactions.

Perceptions of Assessment and Learning Resources during and after COVID-19 and Performance on Saber 11 Test

All students indicated that the teacher's feedback, the assessment activities, and the learning resources were more varied before and after COVID-19. During the pandemic, they perceived that feedback was more general since the teacher could not focus on individual students. Moreover, most students expressed that, as there was no active student participation during the pandemic, there were very few feedback opportunities. Most of the class and assessment activities focused on reading, vocabulary, and grammar. In the post-pandemic period, there were additional opportunities to be assessed through role plays, listening activities, and class participation. The following quotes reflect students' perceptions of assessment during and after the pandemic.

S11: *"I feel that we had to complete many worksheets and readings during the pandemic. Everything was about reading and practice activities."*

S9: *"After the pandemic, the teacher did the activities he used to do before, such as role plays, songs, videos, movies, and presentations."*

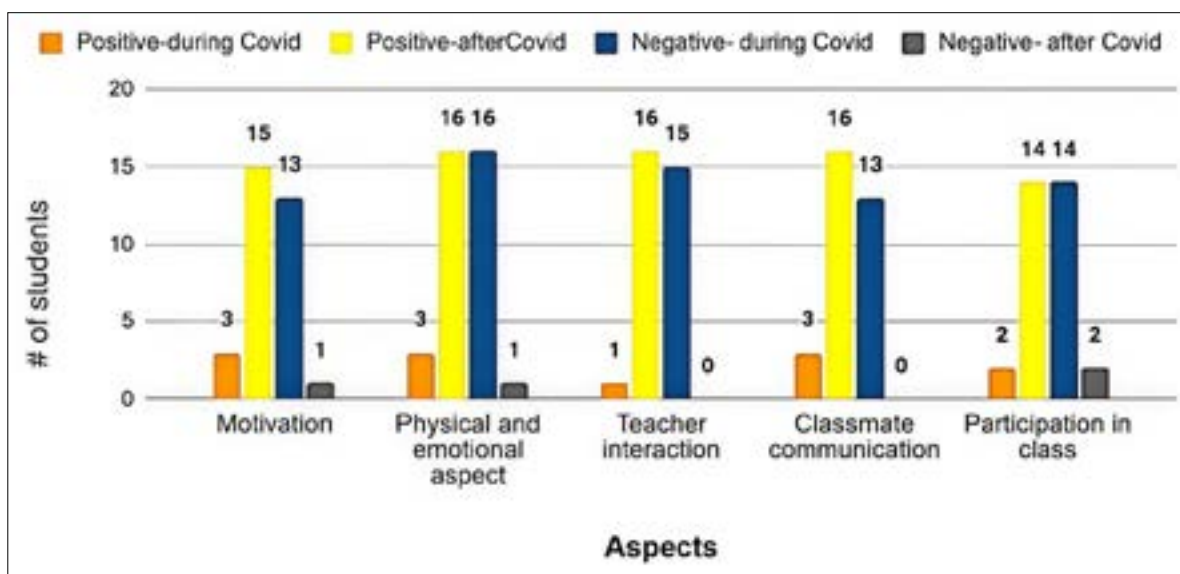
S6: *"I think that the reading activities were useful during the pandemic because we practiced for the test, but sometimes they were monotonous. After the pandemic, the games, videos, and presentations were more interesting and useful for our motivation and learning."*

Concerning performance on the Saber 11 test, while a few students ($n = 6$) anticipated a good performance on this high-stakes test, many students ($n = 10$) indicated they felt insecure about their results. Potentially, this lack of confidence in their performance might have been influenced by the scarcity of interactions during the pandemic, even though interaction and additional practice opportunities increased after the pandemic. For instance, S2 reported that she *"likes English, so [she] felt that the test results would be positive, regardless of the pandemic."* In contrast, S16 expressed concerns about her performance: *"I am not sure whether I will have very good results on the test. Although we practiced English in class during and after the pandemic, I do not feel very confident about my results."* Collectively, these quotes reflect that, beyond the pandemic factor, individual variables, such as personal interest and learning motivation, might have also influenced students' test results.

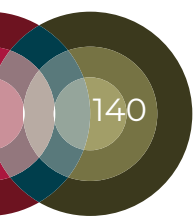
Perceptions of Motivation during and after COVID-19

Figure 2 presents students' perceptions of motivation and related psychosocial factors during and after the COVID-19 pandemic, covering five aspects: motivation, physical/emotional state, teacher interaction, classmate communication, and class participation.

Figure 2. Students' Positive and Negative Motivation and Engagement during and after COVID-19



Source: own elaboration



Across all categories, positive perceptions after COVID-19 (yellow bars) were consistently high (15–16 students), indicating a strong recovery in students' motivation and social engagement. Teacher interaction received unanimous positive feedback after the pandemic (16 students), highlighting its critical role in post-pandemic re-engagement. Negative during-Covid responses (blue bars) were also consistently high (13–16 students), suggesting students felt significant declines in motivation, emotional well-being, and social interaction during the pandemic. In particular, the physical and emotional aspects and teacher interaction had 16 negative responses each, showing major struggles in these areas.

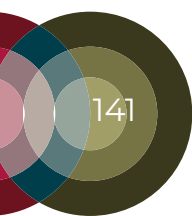
In general, students overwhelmingly viewed their motivation, emotional well-being, and social engagement as significantly improved after the pandemic, particularly in terms of teacher and peer interaction. Conversely, during COVID-19, they experienced strong declines in these areas, especially in emotional health and participation. Therefore, these results underscore the vital importance of in-person interaction for student well-being and motivation in language learning contexts and their potential influence on test performance.

To illustrate, some quotes capture students' perceptions. Several students indicated they preferred in-person classes because there were more learning advantages and higher motivation. For example, student S13 mentioned the following:

To me, face-to-face learning has had more advantages than disadvantages. I have been more motivated to learn. I wasn't motivated in virtual learning because I fell asleep and didn't have resources. Also, other personal factors didn't allow me to learn easily.

Likewise, student S16 expressed that *"during the pandemic, there were many factors in virtual settings that prevented [him] from developing the language; for example, external noises, headaches, or sight problems caused by the computer screen."* Finally, for student S7, face-to-face interactions were preferred as he could interact with other students: *"I prefer face-to-face learning because I learn from watching and interacting with others and not just by listening behind a computer screen."*

In summary, the students' answers reflect the perceived inadequacy of remote communication during the pandemic and the importance of emotional support post-pandemic. While the quantitative results suggested that the pandemic did not affect students' performance on the English tests, the qualitative results indicate students' positive attitudes towards English language learning and motivation post-pandemic.



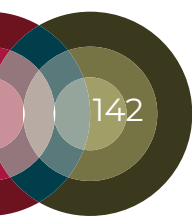
DISCUSSION

This mixed-methods research investigated the impact of the COVID-19 pandemic on eleventh graders' performance and motivation in a private school in Cali, Colombia. Specifically, it investigated differences in the Saber 11 English test and the school's in-house English test scores before, during, and after the pandemic. It also investigated the relationship between both English tests and gathered insights into eleventh graders' perceptions of learning, performance, and motivation. For this purpose, the study analyzed the Saber 11 English test scores of six cohorts (2017 to 2022), the school's in-house English test scores of three cohorts (2020 to 2022), and the perceptions of 16 students who experienced the pandemic and post-pandemic periods. These analyses informed the consequential validity (test impact) of both English tests on students and the school, as well as the predictive validity of the school's in-house English test during those periods.

Regarding differences in test scores, the results from the Saber 11 and the school's in-house English tests revealed that students' performance across all cohorts fell within the basic level (between pre-A1 and A2 levels), regardless of the pandemic period. These results are consistent with previous research reporting that most students from lower socioeconomic strata show low proficiency levels in the Saber 11 English test (Alonso et al., 2012, 2017; Gutiérrez & Mayora, 2021) and that the bilingualism level of secondary school students remains low (Díaz & Saldana, 2020). Also, the results suggest that students from low socioeconomic backgrounds require better exposure to the target language to reach the B1 level (independent user). Therefore, there is a need for a comprehensive and sustained approach to enhancing English teaching and learning.

Notably, the results of both English tests showed a slight increase in average scores in the post-pandemic period (2022). To determine differences in test scores and the potential impact of COVID-19 on students' performance, statistical tests were performed. The results yielded no statistically significant differences in students' performance before, during, and after COVID-19 on the Saber 11 English test, thus aligning with previous research reporting no statistically significant differences in scores before and during the pandemic (Díaz, 2021). This suggests that the pandemic did not significantly affect students' performance on the Saber 11 English test in this school's context; hence, the interpretations of test scores are valid.

In contrast, there were statistically significant differences in the school's in-house test scores, with the 2020 cohort displaying the lowest level of performance. This result could be attributed to this cohort's lack of familiarity with the internal test and the potential impact of the pandemic that year. This cohort was introduced to this test for the first time in 2020, in contrast to the 2021 and 2022 cohorts who were exposed to this test in earlier grades. Additionally, changes and challenges generated by



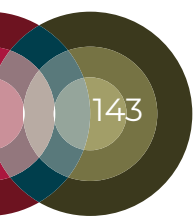
the pandemic, such as online learning and technological issues, might have adversely affected this specific cohort (2020).

The absence of a significant impact of the pandemic on students' Saber 11 English test performance might be associated with the school's readiness to implement strategies to cope with the challenges introduced by the pandemic. For instance, the school equipped classrooms with technological resources, including projectors, computers, and internet access, during and after the pandemic. Hence, students' increased use of technological tools during the pandemic had a beneficial impact on academic performance and learning (Díaz, 2021; Perez, 2021). Also, students started to attend school gradually in 2021; therefore, they were not affected by a predominant period of online instruction.

A further contributing factor might be the introduction of the internal test in 2020. This test helped students prepare for and familiarize themselves with the Saber 11 English test. Particularly, the 2022 cohort received more training and preparation for the national test since 2020; therefore, their scores were not greatly affected by the pandemic, as hypothesized. This familiarity feature, displayed by the 2022 cohort, might be the key factor in explaining why there were statistically significant differences in students' performance on the school's internal test. Unlike the 2022 cohort, the 2020 cohort faced initial difficulties attributed to the pandemic's immediate impact, lack of experience with the internal test, and resource constraints.

Concerning the relationship between the Saber 11 and the school's in-house test scores, students' performance was slightly higher on the in-house test. The correlational analysis indicated no consistent relationship in scores between both English tests. This suggests that the in-house test lacks strong predictive validity. Although the school's in-house English test helps eleventh graders to familiarize themselves with the structure of the Saber 11 English test, the in-house test does not accurately predict students' actual performance. The fact that the students' average scores were slightly higher than the Saber 11 test scores supports this claim. Other interpretations might be related to students' unfamiliarity with the Saber 11 test administration conditions, which might induce stress in students, impacting their performance. In contrast, students are familiar with the school's facilities and context, the teachers who administer and proctor the in-house test, and its structure. Additionally, preparation and personalized feedback from the institution allow targeted improvement, contrasting with the more generalized feedback from the national exam.

The results of students' perceptions of their learning, performance, and motivation during and after the pandemic revealed preferences for in-person learning. The return to face-to-face instruction was perceived positively by the students, as it improved interaction with the teacher and peers, content understanding, task delivery, development of language skills, and provided more learning opportuni-



ties, support, and confidence. These findings highlight the importance of effective interaction and feedback strategies in fostering positive relationships between teachers and students (Katz, 2021). Students' perceptions of improvement after the pandemic aligned with the slight improvement in average English test scores. This suggests that students' perceptions might provide insights into their strengths and weaknesses regarding learning and motivation. Although the improvement in performance was not statistically significant, small but positive changes are relevant for teachers and students.

Physical and emotional aspects were also perceived as improved after the pandemic, thus highlighting the importance of students' motivation, interaction, and emotional and physical well-being in the educational scenario (e.g., Cui, 2021; Chauri et al., 2021). The students' negative motivation during the pandemic was associated with stress, anxiety, isolation, resource limitations, and lack of interactions, confirming previous studies' findings on the challenges posed by the pandemic, including technical issues, difficulties in social interaction, a lack of feedback, and negative emotions (e.g., Cui, 2021; Chauri et al., 2021; Mahyoob, 2020).

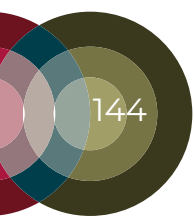
Ultimately, these findings suggest that the end of the pandemic represented an improvement in students' emotional state and positive attitudes towards learning, which may have contributed to better performance on the tests. These improvements reflect students' adaptation to face-to-face learning, emphasizing the pivotal role of motivation in academic success and access to technological resources, particularly during disruptive changes in the educational environment.

Regarding the consequential validity of the Saber 11 and the school's in-house English test, both positively impact students and the institution by reflecting language abilities, providing feedback, and identifying areas for improvement. The in-house test also familiarizes students with testing procedures.

However, the in-house test shows weak predictive validity. While it often places students at low proficiency levels, these do not align numerically with Saber 11 scores. This misalignment, influenced by curriculum focus and test familiarity, may create false expectations. Thus, further score comparisons are needed to assess the in-house test's effectiveness in predicting Saber 11 performance.

CONCLUSIONS, IMPLICATIONS, LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH

This research concludes that the COVID-19 pandemic had a minimal impact on students' performance on the Saber 11 English test and the school's in-house English test. Also, face-to-face interactions foster students' learning and motivation, as indicated by students' perspectives. Although the pandemic influenced the use of new information and communication technologies in the virtual space and transformed traditional education, it did not significantly affect students' performance on this



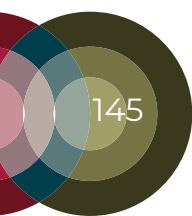
important English test. Potentially, the transitional phase towards dynamic and flexible methodologies during virtual teaching might have also allowed access to diverse pedagogical resources adaptable to the digital environment, thereby enhancing the students' experience.

The study also highlights institutions' and teachers' efforts to promote interaction, address technical challenges, and improve educational quality and equity during the pandemic. Crucially, it emphasizes the role of exams in shaping decisions, teaching, and infrastructure, noting that English performance must be understood in context. In this sense, schools and policymakers should analyze test scores across pre-, during, and post-pandemic periods to assess the pandemic's impact and adjust curricula, teaching, and assessment strategies. Communicative methods, technological tools, and continuous test preparation are recommended to strengthen proficiency and test-taking skills.

Key findings include:

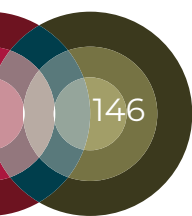
- Comparing the Saber 11 and in-house test results revealed performance changes and post-pandemic improvements (e.g., 2022 cohort).
- Significant differences in in-house test scores (notably in 2020) were linked to pandemic conditions, test familiarity, and access to technology.
- Both tests provide valuable feedback for students and teachers to guide decision-making.
- The in-house test (introduced in 2020) aided Saber 11 preparation but lacks strong predictive validity.
- Students' perceptions confirmed slight post-pandemic performance gains, largely due to renewed in-person interaction.

The mixed methods approach provided insights into the impact of COVID-19 on EFL secondary school students' performance and motivation. The study contributes a unique perspective on the pandemic's influence in a specific educational context, emphasizing the need for contextualized analyses of test scores. Although the present study comprised several cohorts before, during, and after the pandemic, future research might involve a larger sample size and a broader timeframe for quantitative analysis and detailed interviews with a small sample of participants. In the present study, the scores of the 2023 cohort were not available when this study was conducted. Further research is also needed across regions and public and private schools to make comparisons and identify differences in impact based on sociodemographic and contextual factors. Finally, future research might explore the relationship between national and internal tests, delving into students' perceptions of learning in different environments.

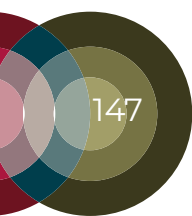


REFERENCES

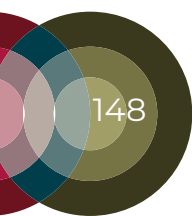
- Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Investigating the effects of the flipped classroom model on Omani EFL learners' motivation level in English speaking performance. *Education and Information Technologies*, 24, 2975-2995. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09911-5>
- Alkathiri, L. A. (2019). Students' perspectives towards using Youtube in improving EFL Learners' motivation to speak. *Journal of Education and Culture Studies*, 3(1), 12-30. <http://dx.doi.org/10.22158/jecs.v3n1p12>
- Alrasheedi, S. (2020). Investigation of factors influencing speaking performance of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11, 66-77. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.5>
- Alonso, J., Casasbuenas, P., Gallo, B., Torres, G. (2012). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11 y Saber Pro*. Universidad Icesi. https://www.icesi.edu.co/centros-academicos/images/Centros/cienfi/libros/Bilinguismo_en_Santiago_de_Cali.pdf
- Alonso, J., Díaz, D., Martínez, D., Mayora, C., Moreno, L., & Ochoa, M., Roldan, B. (2017). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de la evolución de los resultados de las Pruebas Saber 11*. Universidad Icesi. https://www.icesi.edu.co/centros-academicos/images/Centros/cienfi/libros/Saber11_libroFINAL2.pdf
- Alwehebi, K. A. (2021). The effect of online EFL classes during the Covid 19 pandemic: Evaluating the performance of university students and teachers in Saudi Arabia. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(5), 990-1006. DOI:10.48047/rigeo.11.05.95
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Ballesteros-Alfonso, A. L., & Gómez-Velasco, N. Y. (2022). Desigualdad de resultados pruebas Saber-11 antes y durante la pandemia covid-19 (2014-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-23. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.5189>
- Barrios Aguirre, F., Forero, D. A., Castellanos Saavedra, M. P., & Mora Malagón, S. Y. (2021). *The Impact of computer and internet at home on academic results of the Saber 11 national exam in Colombia*. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110408. <https://doi.org/10.1177/21582440211040810>
- Borger, L. (2019). Evaluating a high-stakes EFL speaking test: Teachers' practices and views. *Moderna språk*, 113(1), 25-57. <https://doi.org/10.58221/mosp.v113i1.7621>
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson Education.
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(1), 89-104. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763>



- Chauri Galván, B., García Hernández, S., & Fernández-Gil, M. J. (2021). Teaching English online during the national lockdown: students' perceptions and experiences at a Spanish University. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 26(3), 603–621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08>
- Chen, C., Liu, H., & Hong-Bin, H. (2019). Effects of a mobile game-based English vocabulary learning app on learners' perceptions and learning performance: A case study of Taiwanese EFL learners. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 31(2), 170-188. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000228>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Chivata, Y. P., & Oviedo, R. C. (2018). EFL Students' Perceptions of Activeness During the Implementation of Flipped Learning Approach at a Colombian University. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (17), 81-105. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6758706>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Cui, Y. (2021). Perceived learning outcomes and interaction mode matter: students' experience of taking on-line EFL courses during covid-19. *English Language Teaching*, 14(6), 84-95. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p84>
- Díaz Pinzón, J. E. (2021). Resultados comparativos de la prueba saber 11 antes y durante la pandemia por COVID-19 en una institución educativa de Soacha, Cundinamarca, Colombia. *Revista Repertorio De Medicina Y Cirugía*, 30 <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.01217372.1259>
- Díaz Laínes, G., & Santana Sanabria, G. P. (2020). Programa nacional de bilingüismo y el nivel de desempeño en inglés de los estudiantes en Colombia. Armonización pedagógica. *Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación*, 241-258. <https://www.researchgate.net/publication/342026203>
- Estaji, M., & Farahanynia, M. (2019). The immediate and delayed effect of dynamic assessment approaches on EFL learners' oral narrative performance and anxiety. *Educational Assessment*, 24(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1578169>
- Galikyan, I., Madyarov, I., & Gasparyan, R. (2019). Student test takers' and teachers' perceptions of the TOEFL junior® standard test. *ETS Research Report Series*, 2019(1), 1-15. <https://doi.org/10.1002/ets2.12264>
- García, X. C. (2021). *Perceptions of EFL teachers on how to teach English in a public school during the quarantine for Covid 19*. [Master's thesis, Universidad Pedagógica Nacional]/ <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16521>
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing language in action*. Routledge.
- Gutiérrez Duque, D. M., y Mayora Pernía, C. A. (enero-abril, 2021). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: Evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 33-62. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a3>
- Katz, S. (2021). Rapport in the foreign language classroom: from face-to-face to online in times of pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 485-511. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a02>



- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage.
- Mahyoob, M. (2020). Challenges of e-learning during the COVID-19 pandemic experienced by EFL learners. *Arab World English Journal*, 11 (4), 351-362. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.23>
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Pérez, A. P. (2021). *Aprendizaje del inglés en medio de la pandemia del COVID-19: Experiencias y emociones percibidas en estudiantes del nivel intermedio del Centro de Idiomas de la Universidad Peruana Unión, Lima-2020. Un enfoque mixto*. [Trabajo de grado]. Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4516>
- Phakiti, A., & Isaacs, T. (2021). Classroom assessment and validity: Psychometric and edumetric approaches. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL* 10(1): 3-24. <https://bd.univalle.edu.co/scholarly-journals/classroom-assessment-validity-psychometric/docview/2516291021/se-2>
- Pratolo, B. W., & Zahruni, N. A. (2020). Dynamic assessment effect on speaking performance of Indonesian EFL learners. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 778-790. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20466>
- Putra, A. S. (2017). The correlation between motivation and speaking ability. *Channing: Journal of English Language Education and Literature*, 2(1), 36-57. <https://doi.org/10.30599/channing.v2i1.87>
- Salehpour, G., & Roohani, A. (2020). Relationship between intrinsic/extrinsic motivation and L2 speaking skill among Iranian male and female EFL learners. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 43-59. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.803>
- Salgado G., E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: Abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1), 191-211. <https://n2t.net/ark:/13683/ptfg/efg>
- Sandvik, L. V., Svendsen, B., Strømme, A., Smith, K., Aasmundstad Sommervold, O., & Aarønes Angvik, S. (2023). Assessment during COVID-19: Students and teachers in limbo when the classroom disappeared. *Educational Assessment*, 28(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2122953>
- Sanz, G., Gil, A., Marnet, B., Berlanga, L., Tordesillas, M., Pérez Ruiz, S., & Gómez, S. (2020, October). Students' performance in French subjects in the COVID-19 confinement. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 853-858). <https://doi.org/10.1145/3434780.3436690>
- Tao, J., & Gao, X. (2022). Teaching and Learning Languages Online: Challenges and Responses. *System*, 107, 102819. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819>
- Valdivieso, M., Burbano, V. y Burbano, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Espacios* 41(42), 269-281. <https://revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p23.pdf>



- Vega-Carrero, S., Pulido, M., & Ruiz-Gallego, N. E. (2017). Teaching English as a second language at a university in Colombia that uses virtual environments: a case study. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.9>
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.
- Yang, Y., Gao, Z., & Han, Y. (2021). Exploring Chinese EFL learners' achievement emotions and their antecedents in an online English learning environment. *Frontiers in Psychology*, 12, 722622 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722622>



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.836.549>

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
BIBLIOGRAPHIC REVIEW**

**Desarrollo psicológico de niños
prescolares en contextos rurales y
urbanos: una revisión sistemática**

*Psychological development of preschool
children in rural and urban contexts: a
systematic review*

MÓNICA REYES ROJAS

Doctora en Psicología. Profesora asociada, Facultad de Psicología de las Ciencias de la Salud, Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia).

mreyesr@unimagdalena.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6077-7127>

ALEJANDRO BEJARANO GÓMEZ

Psicólogo. Candidato a doctor en Psicología. Magíster en Educación y Neurociencia. Docente e investigador, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá (Colombia).

alejandro.bejarano@iberoamericana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3322-7001>

JULIÁN CAMILO SARMIENTO-LÓPEZ

Psicólogo. Doctor en Psicología. Magíster en Desarrollo Infantil. Profesor, Programa de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana-seccional Palmira (Colombia).

juliancsarmiento@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9279-6664>



MARÍA DILIA MIELES BARRERA

Licenciada en Psicología Educativa y Filosofía. Doctora en Ciencias Sociales
Niñez y Juventud. Profesora titular, Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia).

mmieles@unimagdalena.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6227-8468>

HERNÁN SÁNCHEZ RÍOS

Doctor y posdoctor en Psicología Experimental. Magíster en Psicología.
Profesor titular, Facultad de Psicología, Universidad del Valle, Cali (Colombia).

hernan.sanchez@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3119-8377>

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una revisión sistemática con los lineamientos de la matriz PRISMA con el objetivo de analizar la noción de desarrollo y los aspectos metodológicos de estudios empíricos en poblaciones de edad preescolar en contextos de interacción urbanos y rurales en el periodo 2015 a 2023. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, ERIC, Redalyc y EBSCO con criterios de elegibilidad para estudios se hubieran realizado con población del grado transición (estudiantes y maestros), que se centraran en temas asociados con la interacción maestro-niño. Se seleccionaron 13 artículos, de 324. Los resultados muestran un predominio de estudios enfocados en la noción de despliegue, con diseños cuantitativos transversales. En cuanto a los resultados comparativos, la mayoría no establecen diferencias entre los niños de contextos de interacción urbanos y rurales. La discusión gira alrededor del predominio de supuestos biológicos, como la maduración, acompañada de diseños transversales que profundizan en la noción de impulso vital y una mayoría de estudios que no reconocen diferencias en entre los niños de contextos urbanos y rurales.

Palabras clave: primera infancia, psicología, desarrollo psicológico, contexto cultural.

ABSTRACT

This article presents the results of a systematic review conducted following the guidelines of PRISMA, aiming to analyze the notion of development and the methodological aspects of empirical studies in preschool-aged populations in urban and rural contexts of interaction between 2015 and 2023. The search was conducted across the Scopus, ERIC, Redalyc, and EBSCO databases, applying eligibility criteria for studies involving the transition grade population (students and teachers), which focused on topics associated with teacher-child interaction. A total of 13 articles were selected from an initial pool of 324. The results reveal a predominance of studies focused on the notion of unfolding, utilizing cross-sectional quantitative designs. In terms of comparative results, most studies do not differentiate between children from urban and rural contexts of interaction. Finally, the discussion revolves around the predominance of biological assumptions, such as maturation, accompanied by cross-sectional designs that address the notion of vital impulse, as well as the lack of recognition of differences between children in urban and rural contexts in most studies.

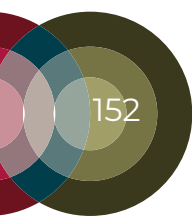
Keywords: early childhood, psychology, psychological development, cultural context.

Cómo citar este artículo:

Reyes Rojas, M., Bejarano Gómez, A., Sarmiento-López, J. C., Mieles Barrera, M. D., Sánchez Ríos, H. Desarrollo psicológico de niños preescolares en contextos rurales y urbanos: una revisión sistemática. *Zona Próxima*, 44, 149-170.

Recibido: 6 de noviembre de 2024

Aprobado: 14 de agosto de 2025



INTRODUCCIÓN

LA RELEVANCIA DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN CONTEXTOS

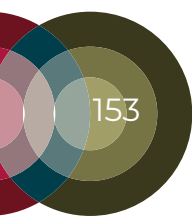
La comprensión y explicación del desarrollo psicológico no se puede desvincular del contexto en el que ocurre (Orozco et al., 2009; Orozco et al., 2012; Sánchez et al., 2013). Las interacciones y las características del contexto actúan como aspectos estructurantes del desarrollo, razón por la cual es importante estudiar las diferencias que, en función de dichas variables y factores contextuales, pueden presentarse sobre las trayectorias de desarrollo de los individuos. En este sentido, abordar los contextos rurales y urbanos implica reconocer la existencia de una complejidad de relaciones o interacciones que incluyen elementos económicos, sociales, políticos, individuales y familiares que dan sentido a su diferenciación.

Por otra parte, el cambio subyace en la idea de desarrollo en diferentes dominios: cognitivo, afectivo y otros que se vinculan con contextos de interacción. De acuerdo con Orozco et al. (2012):

El desarrollo cognitivo se define en función de los cambios que se operan en el niño y le permiten construir progresivamente diferentes tipos de capacidades, estructuras y modalidades de funcionamiento para responder a las demandas del contexto. Estos cambios no necesariamente coinciden con una edad determinada y pueden resultar de la interacción dinámica entre las características de los niños y las condiciones de los contextos en los que interactúan. (p.428)

En el caso de este estudio, este contexto de interacción remite a niños que viven en contextos rurales o urbanos y que disfrutan de diferentes condiciones que nutren su desarrollo. Por otra parte, la búsqueda de mecanismos que expliquen el cambio en el desarrollo ha dado origen a teorías de dominio general y de dominio específico. Las teorías de dominio general centran las explicaciones en transformaciones individuales que involucran al sistema cognitivo en su conjunto, mientras que las explicaciones propias de teorías de especificidad de dominios indican cambios locales y limitados a ciertos dominios cognitivos (Del Cueto, 2016). En el caso de este estudio se sigue la propuesta de dominio específico para el dominio del lenguaje, dominio de las funciones ejecutivas y dominio socioafectivo.

Sin embargo, se plantea la pregunta *¿qué define un contexto rural o urbano?* Y la respuesta se relaciona con diferentes criterios para clasificarlos. Estos criterios se relacionan estrechamente con el



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

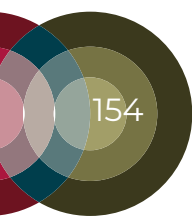
desarrollo económico, la densidad poblacional y el tipo de asentamientos (ONU, 2018; Potts, 2017; Lázaro et al., 2017)¹.

LAS BRECHAS ENTRE RURAL Y URBANO

Wood (2023) sugiere que la brecha educativa entre las áreas urbanas y rurales señala que las diferencias en la calidad y disponibilidad de la educación entre zonas urbanas y rurales son un desafío persistente para valorar el desarrollo de los niños. En esta dirección, Sánchez y Saiz (2010) evidencian que en los ambientes rurales hay una baja escolaridad de los padres, y esto puede impactar negativamente el desarrollo de los niños. las autoras concluyen que el desarrollo psicológico de los niños puede verse afectado de diversas maneras en relación con su pertenencia a familias de contextos rurales. También, Aguirre et al. (2017) indican que no se puede desconocer que los niños que provienen de contextos rurales o urbanos son impactados por las características propias del contexto, se construyen y transforman de acuerdo con las exigencias, problemas y oportunidades de sus territorios. Así mismo, Ramos et al. (2016), mediante un análisis de las diferencias rurales y urbanas en el rendimiento educativo de los estudiantes colombianos, con base en los microdatos y las pruebas PISA, muestran cómo los resultados educativos de los estudiantes urbanos son más altos que los rurales. En este sentido, se plantea la pregunta central para este estudio: *¿Cuáles son las nociones de desarrollo, los supuestos teóricos del desarrollo y las apuestas metodológicas de los estudios empíricos con niños en la primera infancia asociados a contextos de interacción urbano y rural?*

Los estudios en el campo del desarrollo implican necesariamente preguntas por la naturaleza, los mecanismos y las trayectorias del cambio cognitivo, relacionados con la adquisición de conocimiento y, algunas veces, con el aprendizaje. De ahí que comprender el desarrollo implica preguntarse por su definición y por la naturaleza del cambio, cuestiones fundamentales para reconocer el sentido de este concepto y los aspectos metodológicos utilizados en su investigación. En consecuencia, es co-

¹ La ONU (2012), por ejemplo, señaló, a propósito de las Perspectivas Mundiales de Urbanización de 2011, que de los 231 países participantes en su estudio, 107 incorporan el tamaño de los asentamientos o la densidad de población en sus definiciones urbanas y que, de estos, 48 países tomaron únicamente un criterio económico para hacer la diferenciación entre lo rural y lo urbano. Estos criterios económicos para diferenciar contextos se orientan a la existencia de infraestructuras como calles pavimentadas, sistemas de acueducto y saneamiento básico, entre otros. De igual forma, se tienden a aplicar criterios económicos asociados a intereses comerciales, de generación de empleo y a servicios asociados, por lo que es común que los pequeños pueblos en crecimiento se denominen "centros urbanos emergentes" o "centros urbanos intermedios" cuando tienen alguna relevancia económica (Mombelli, 2011). El criterio poblacional también se ha empleado para diferenciar ambos contextos, puesto que los contextos urbanos ostentan una tasa de natalidad y mortalidad mayores que las de los contextos rurales (Castellano-Álvarez et al., 2019). Bajo este criterio, algunos contextos rurales pueden alcanzar el estatus de urbanas cuando su población excede determinado umbral en algunos países.



mún que se asuma que los niños que viven en contextos rurales o empobrecidos también tienen un desempeño igualmente pobre, lo que se denomina “falacia ecológica” (Pateman, 2011).

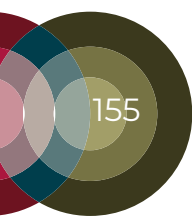
ACERCA DE LA NOCIÓN DE DESARROLLO

Para abordar la noción de desarrollo es importante el trabajo de Van Geert (2003) que incluye una revisión etimológica del concepto en inglés, francés y alemán, obteniendo como resultado tres acepciones de la palabra “desarrollo”: como despliegue, impulso vital y cambio progresivo. Por un lado, la noción de *despliegue* evoca la idea que en el interior del organismo hay algo en un estado germinal y que alcanza estados intermedios cualitativamente diferentes a esta forma original para producir cambios en sistemas con estructuras específicas, cambios en las capacidades iniciales y cambios en las propiedades estructurales de carácter relativamente permanente.

Van Geert también se refiere al desarrollo como *impulso vital* dirigido por patrones evolutivos o innatos, sin relación específica con el contexto de interacción. En esta noción se da prioridad a los cambios internos del organismo y se deja de lado la idea del contexto como determinante para el desarrollo.

Como tercera acepción se encuentra la noción de *cambio progresivo*, que indica una complejidad, estructura y organización creciente en los cambios en el desarrollo. Estos cambios dan lugar a teorías retrospectivas que se interesan en el desarrollo como producto de estados precedentes que derivan en el estado actual, y se encuentran las teorías prospectivas, que anticipan cambios con criterios predefinidos en el estado inicial actual y prevén mecanismos que operan en estos cambios hacia un mayor nivel de complejidad. Por otra parte, todo estudio que se concentre en el desarrollo se interesa por el cambio. Por esto, Valsiner (2004) cuestiona diversos estudios acerca del desarrollo, debido a que muchos se interesan en los resultados y no dan cuenta de las transformaciones de los organismos o individuos, por lo que propone estudiar los axiomas que subyacen a los estudios en este campo de conocimiento, divididos en axioma no evolutivo y axioma evolutivo.

Los estudios desde el axioma no evolutivo se focalizan en una premisa de identidad “X es X”, en el que se niega una continuidad histórica o tránsito desde un punto A hacia un punto B, y simultáneamente, A y B son considerados fenómenos independientes y estables, de tal manera que cada uno, A y B, le corresponde a una esencia característica que no puede transformarse de ninguna manera. Por el contrario, las investigaciones desde el axioma evolutivo se concentran en la transformación (“llegar a ser”) para adoptar la relación “X llega a ser Y”, o de permanencia, “X permanece X”. De esta manera, los estudios que consideran este axioma se enfocan en la transformación jerárquica entre dos elemen-



tos, A y B, y se interesan en la relación dinámica entre cada uno (Valsiner, 2004). En el caso de esta revisión, se consideraron únicamente estudios con axioma evolutivo.

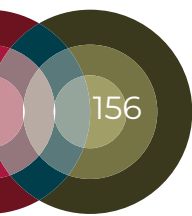
La metodología de un estudio es una decisión de los investigadores para poder evaluar los fenómenos de su interés, y debe coordinar con los conceptos teóricos de los estudios. En este sentido, esta revisión se interesa por dos aspectos de la metodología: el carácter cualitativo y cuantitativo, y el diseño propuesto por cada investigación. El énfasis cualitativo o cuantitativo aplica al tratamiento de los datos, pero no a las concepciones teóricas. Así, los estudios de carácter cualitativo describen cómo las personas se sienten o piensan acerca de un tema en particular, situación o fenómeno para enfocarse en las interpretaciones y significados, mientras que los estudios de carácter cuantitativo utilizan números y estadísticas para describir las relaciones causales o correlativas de un fenómeno, exigen precisión en las medidas y en el análisis matemático (Kandel, 2020).

En el campo del desarrollo se hace referencia a tres tipos de diseño: longitudinales, transversales y de caso único. Los estudios con diseños longitudinales emplean medidas repetidas o continuas para seguir a un grupo particular de individuos a través de periodos de tiempo, incluso meses o años (Caruana et al., 2015). Por lo general, estos diseños son de carácter observacional, tanto cuantitativos como cualitativos, y para estudiar el desarrollo hacen seguimiento a la transformación de una variable o proceso en el tiempo, dando prioridad a la noción de despliegue en grupos poblacionales en diferentes momentos del desarrollo. En contraste, los estudios transversales analizan múltiples variables en un momento dado, pero no proporcionan información sobre la influencia del tiempo en las variables evaluadas, dado su naturaleza estática.

Los diseños transversales pueden ser observacionales o experimentales, y para estudiar el desarrollo parten de la comparación de una población con criterios de referencia estandarizados (Caruana et al., 2015).

Otro diseño común en el campo del desarrollo es el estudio de caso de tipo microgenético, que se orienta a observar los cambios en un individuo en un periodo de tiempo y con un elevado número de sesiones. Este tipo de diseño tiene como premisa que observar cambios en un nivel micro puede ayudar a entender los cambios en un nivel macro (Lavelli et al., 2005).

El mapa de la revisión se estructuró en torno a las siguientes discusiones: a) las nociones de desarrollo, b) las aproximaciones metodológicas y los diseños de los estudios, y c) los resultados comparativos del desarrollo en niños prescolares residentes en contextos urbanos y rurales en el periodo 2015-2023.



MÉTODO

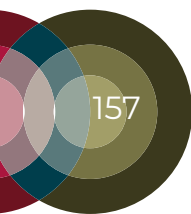
Esta revisión sistemática siguió la declaración de elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis PRISMA (Moher et al., 2009). La búsqueda de los artículos se hizo en las bases de datos de Scopus, EBSCO, ERIC y Redalyc a través de la opción avanzada en los campos "título", "resumen" o "palabras clave"; o por "título" o "palabra clave". Adicionalmente, se configuró la búsqueda de artículos publicados entre 2015 y 2023 en revistas académicas. Tres codificadores independientes realizaron la búsqueda bibliográfica original con el objetivo de identificar estudios recientes.

La exploración de las bases de datos implicó el uso de palabras clave en idioma inglés. Los codificadores buscaron en las bases de datos enunciadas registros de artículos de revistas publicados entre 2015 - 2023 con diferentes combinaciones de palabras clave para la ecuación de búsqueda: (preschool children OR preschool- children) AND (cognitive development OR cognitive-development) AND (urban context) OR (rural context) (preschool children AND cognitive development AND urban context and rural context) (preschool children AND cognitive development AND urban and rural context). Posteriormente, se procedió a filtrar los resultados por Área: Psicología, y tipo de Documento: Artículo de investigación o empírico.

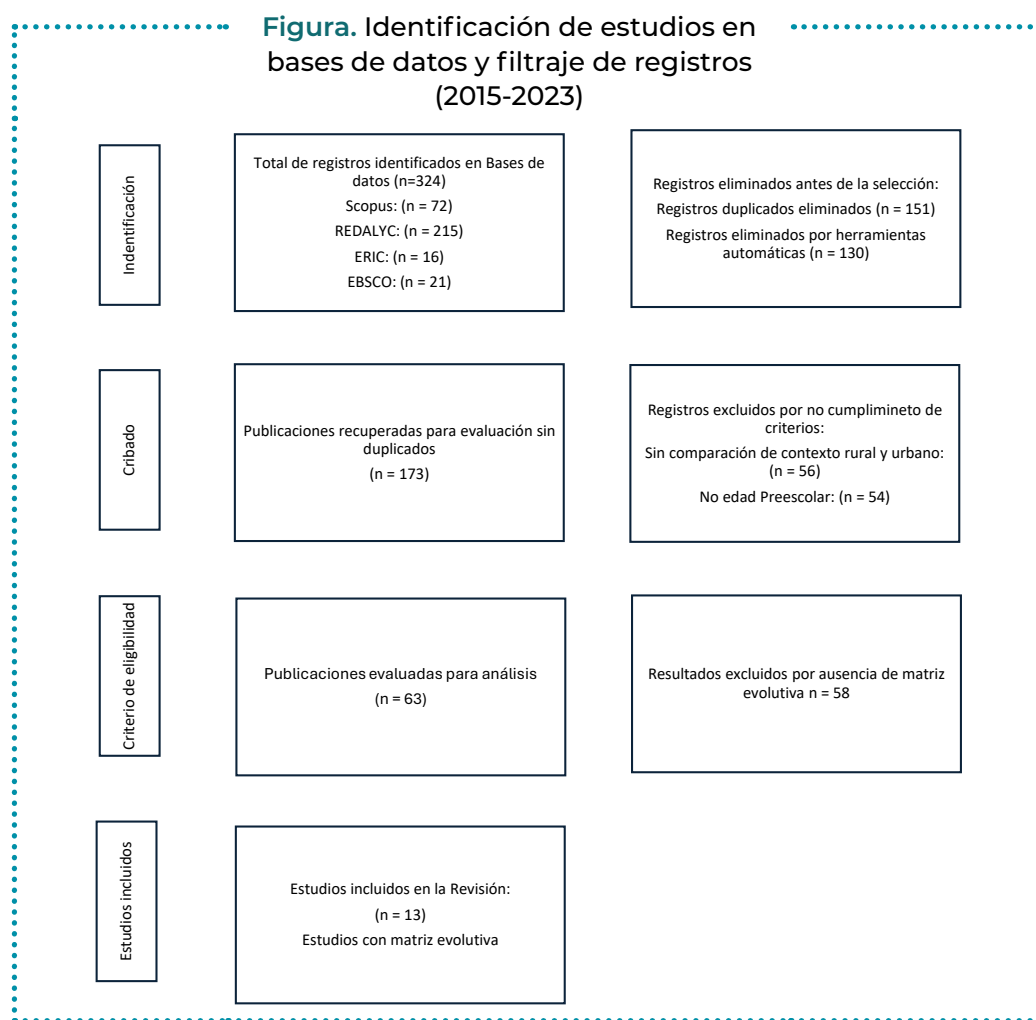
DEPURACIÓN Y APLICACIÓN DE CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Se seleccionaron los artículos que cumplieran en conjunto con los siguientes requerimientos: (a) artículos en los que la población participante hubieran sido niños que se encontraban en el grado de transición o preescolar (menores a 7 años), (b) artículos en los que se analizaron categorías o variables asociadas al desarrollo, y (c) artículos en los que se compararan variables o factores asociados a contextos urbanos y rurales. Los artículos de revisión y de reflexión fueron excluidos, así como los estudios que carecían de un axioma evolutivo.

A partir de esta matriz se procedió a realizar el análisis de la información. Para la selección y análisis se utilizaron dos instrumentos: la bitácora o ecuación de búsqueda y las reseñas analíticas. La bitácora de búsqueda consistió en un formato de trabajo en el que se tuvieron presentes los criterios de búsqueda y se registraron los resultados de las exploraciones realizadas en cada base de datos. El resumen del proceso de filtrado y selección se presenta en la siguiente figura.



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos



Fuente: elaboración propia.

MUESTRA

De los 324 registros identificados, quedaron finalmente 13 estudios con matriz evolutiva, siendo estos los únicos que cumplían con este axioma, para ser considerados en la muestra final.

RESULTADOS

Los resultados se agrupan en tres dominios cognitivos: dominio socioafectivo, dominio del lenguaje y dominio de las funciones ejecutivas.

ESTUDIOS DE DESARROLLO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOMINIO SOCIOAFECTIVO

En este dominio se perfilan en la revisión estudios acerca de la conducta prosocial, habilidades sociales, agresividad y competencias sociales tempranas (ver tabla 1).

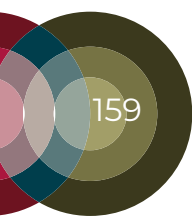
Tabla 1. Sentido de la noción de desarrollo y aspectos metodológicos de estudios en el dominio socioafectivo

Autor(es)	Noción de desarrollo	Carácter cualitativo cuantitativo	Diseño
Palagi et al. (2016).	Despliegue	Cuantitativo	Longitudinal
Schmerse y Hepach (2021)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal
Hu et al. (2020)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal
Mouratidou et al. (2020)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal
Hu et al. (2020)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal
Noggle y Stites (2018)	Impulso vital	Cualitativo	Estudio de caso

Fuente: elaboración propia.

En relación con el sentido de la noción de cambio en el desarrollo, cinco estudios sostienen la noción de despliegue, y un estudio, la noción de impulso vital. Respecto a la metodología, se encontraron tres investigaciones transversales, dos longitudinales y un estudio de caso. Igualmente, persiste el carácter cuantitativo en cinco estudios, y solo tiene carácter cualitativo.

Palagi et al. (2016) vinculan la noción de despliegue cuando indagan las habilidades de negociación de los niños en sus primeros años de vida basadas en supuestos innatistas que les reconocen competencias sociales similares a las encontradas en primates. Los niños participantes desarrollaron habilidades de negociación en el juego a partir de los tres años. Respecto a los aspectos metodológicos, el abordaje de Palagi et al. fue de carácter cuantitativo, con diseño longitudinal, mediante la grabación de videos de los niños en tres momentos diferentes del año (antes de Navidad, entre noviembre y diciembre, después de Navidad), para describir su comportamiento agresivo y lo sucedido



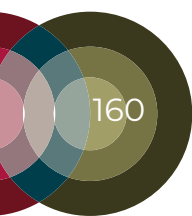
Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

después de un conflicto en una actividad de juego. Adicionalmente, los autores trabajaron con niños urbanos de la región de Florencia (Italia) –y consideraron niños migrantes como niños rurales. Los resultados indican que tanto los niños urbanos como los rurales demostraron niveles bajos de competencia social para los compañeros del mismo género y que en algunos casos los niños italianos desarrollaron segregación.

El interés de Schmerse y Hepach (2021) fue la conducta prosocial, y su propuesta teórica vincula la noción de despliegue a partir de reconocer que la conducta prosocial es susceptible de dejarse moldear por los factores sociales después de los tres años, y que antes de esta edad, los niños desarrollan conductas prosociales dependiendo de los impulsos de socialización que han tenido desde su nacimiento. A nivel metodológico, este estudio tuvo un carácter cuantitativo, mediante cuestionarios, para valorar la empatía de los niños y las expectativas de socialización de los docentes para los niños. El diseño fue transversal, debido a la comparación de niños de 2 y 4 años de edad. Schmerse y Hepach evidenciaron que tanto los niños rurales como los urbanos de 2 años no se interesaron en cumplir las expectativas de los profesores y demostraron preocupación genuina por sus compañeros. A partir de los 4 años de edad dieron importancia a las expectativas de sus profesores.

Hu et al. (2020) refieren que el aumento en el número de horas frente a las pantallas es un detonante de problemas comportamentales, tales como déficit en habilidades sociales, problemas de atención y socioemocionales en niños menores de siete años, y con esto se ajustan a la noción de despliegue, dado que estos problemas emergen en los niños a partir de su exposición repetida a las pantallas de celulares, computador y televisores. En cuanto a la metodología, este estudio tiene un carácter cuantitativo que incluyó la aplicación de pruebas de habilidades sociales en relación con el tiempo activo y pasivo en las pantallas. Asimismo, el estudio se enmarca en un diseño transversal, al considerar diferencias en grupos urbanos y rurales de niños menores de siete años. Los resultados indicaron que, en el contexto rural, los abuelos son los cuidadores primarios de los niños, debido a que sus padres se desplazan a la ciudad a trabajar, por lo que una práctica común de los abuelos es permitir a los nietos ver televisión o jugar por largos periodos de tiempo en el computador. Por lo tanto, los niños rurales tuvieron desempeños más bajos en las habilidades cognitivas asociadas a dispositivos móviles en comparación con los niños urbanos.

La agresividad familiar en los niños fue el tema central de la investigación de Mouratidou et al. (2020), en la que se perfila la noción de despliegue asociada con la idea de que la agresión ocurre a partir de factores innatos, que se expresan de forma diferencial entre niños y niñas, así como con factores ambientales propios de la familia. La apuesta metodológica de estos autores tiene un carácter cuantitativo, de diseño transversal comparativo, basado en la aplicación de pruebas estandarizadas para



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

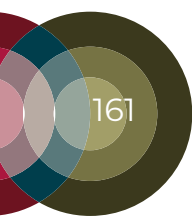
valorar la agresividad y la inseguridad de los niños en el salón de clase. Los resultados dan cuenta de menores niveles de agresividad y mayores niveles de seguridad en la relación de niños con sus pares rurales.

Hu et al. (2021) vinculan en su investigación la Autorregulación emocional y la motivación con la noción de despliegue, dado que indican que los niños prescolares demuestran diferencias en la forma como adquieren conocimiento y se orientan a cumplir sus metas y que estas habilidades pueden ser objeto de entrenamiento por parte de los maestros. La metodología que orientó este trabajo fue de corte cuantitativo y tuvo como propósito identificar posibles relaciones entre variables relacionadas con el aprendizaje, origen rural (provincial) y calidad de las interacciones maestro-niño. Así mismo, el diseño fue longitudinal, al examinar la calidad de las interacciones maestro - niño y el aprendizaje en diferentes grados de preescolar. Los resultados comparativos de niños rurales y urbanos indican que ambos grupos tenían un nivel de aprendizaje similar, y explicaron estos resultados por el interés sostenido de los profesores por el cuidado de los niños a su cargo.

Noggle y Stites (2018) se alinean con la noción de impulso vital, al indicar que la experiencia de cada niño sin discapacidad en aulas inclusivas es única y de carácter holístico, a partir de la propuesta del modelo ecológico de Bronfenbrenner. El abordaje de este estudio fue cualitativo, y su diseño fue de estudios de caso, concentrados en la experiencia de cinco niños en aulas inclusivas durante un año escolar. Finalmente, Noggle y Stites compararon la experiencia de niños en aulas inclusivas y no encontraron diferencias entre los niños rurales y urbanos en su comprensión de la diversidad en el aula de clase.

ESTUDIOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOMINIO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

En este dominio se encuentran estudios de funciones ejecutivas, como la memoria, la capacidad representacional y la motricidad. Todos los estudios se asocian con la noción de impulso vital. A nivel metodológico se encuentran dos estudios cuantitativos y uno cualitativo, dos estudios transversales y uno longitudinal (ver tabla 2).



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

Tabla 2. Sentido de la noción de desarrollo y aspectos metodológicos de estudios en el dominio de funciones ejecutivas

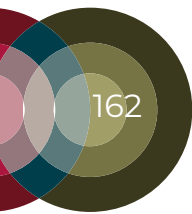
Autor(es)	Noción de desarrollo	Carácter cualitativo cuantitativo	Diseño
Gutiérrez-Duarte y Ruíz-León (2018)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal
Cook et al. (2019)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal
Washinawatok et al. (2017)	Despliegue	Cuantitativo	Transversal

Fuente: elaboración propia.

Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León (2018) demuestran afinidad con la noción de impulso vital cuando indican que el neurodesarrollo humano está influenciado por los factores genéticos y ambientales, que se originan en el sistema nervioso central y modelan la conducta, las emociones, las habilidades cognitivas. La metodología de este trabajo fue de carácter cuantitativo, con la aplicación del cuestionario de maduración neurológica infantil, y un diseño transversal que comparó el desarrollo de niños rurales perteneciente a grupos indígenas y niños urbanos. Los autores encontraron que los niños de asentamientos indígenas y rurales mostraron puntajes que reflejan un menor desarrollo neurológico comparados con sus pares urbanos. La desventaja de los niños rurales se explica por condiciones de vida asociadas a mayor pobreza, menor concentración de centros educativos en las zonas rurales, en contraste con una concentración mayor de estos mismos centros en las ciudades.

Cook et al. (2019) también refieren la noción de impulso vital al considerar que el desarrollo motor de los niños ocurre por procesos en el cerebelo (crítico para habilidades motoras) y en el córtex prefrontal (crítico para la integración cognición-motricidad). Asimismo, su propuesta metodológica es de corte cuantitativo, con la aplicación de la batería Early Years Toolbox (Caja de herramientas de los primeros años), acompañada de un diseño transversal que compara el desempeño de niños rurales y urbanos. Los autores no reconocen diferencias en el desempeño de estos niños, debido a que ambos grupos demostraron altos niveles de actividad física, por encima de los 180 minutos de actividad recomendados para su edad, así como competencias para actividades motoras gruesas y funciones ejecutivas que se asocian con la memoria de trabajo y control inhibitorio.

El último de los tres estudios del dominio de funciones ejecutivas se interesa en la función representacional (Washinawatok et al., 2017) y se identifica con la noción de impulso vital asociada a la cultura y la experiencia directa con la naturaleza, mediada por representaciones de los seres vivos, y promueve la adquisición de cogniciones biológicas. Este estudio fue de carácter cualitativo, enfocado



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

en las interacciones de los niños con maquetas a escala real de animales y paisajes cercanos a su cotidianidad. El diseño fue transversal, enfocado en las diferencias de los niños nativos americanos asumidos como niños rurales y niños urbanos no nativos. Las representaciones que sostenían con figuras de animales y objetos en una maqueta a escala de un paisaje natural demostraron que los niños rurales desplegaron interacciones diversas con los objetos del diorama que representaban animales nativos frecuentes en su zona de residencia y les era más fácil asumir la perspectiva del animal en juegos imaginarios y pantomimas con situaciones fantásticas. Por el contrario, los niños nativos urbanos incluyeron interacciones con el diorama más limitadas y realistas.

ESTUDIOS DE DESARROLLO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOMINIO DEL LENGUAJE

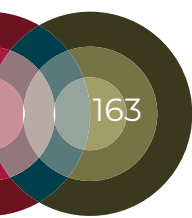
En este dominio se encuentran trabajos acerca del lenguaje receptivo, habilidades de lectura y aprendizaje de un idioma extranjero. Igualmente, estas investigaciones se concentran tanto en la noción de impulso vital como en la noción de progreso, y a nivel metodológico, todas tienen carácter cuantitativo, en su mayoría longitudinal, y solo un trabajo de corte transversal (ver tabla 3)

Tabla 3. Sentido de la noción de desarrollo y aspectos
metodológicos de estudios en el dominio del lenguaje

Autor(es)	Noción de desarrollo	Carácter cuantitativo cualitativo	Diseño
Polyzoi et al. (2021)	Impulso vital	Cuantitativo	Transversal
Hu et al. (2017)	Impulso vital	Cuantitativo	Longitudinal
Spilt et al. (2015)	Progreso	Cuantitativo	Longitudinal
Nietzel et al. (2019)	Progreso	Cuantitativo	Longitudinal

Fuente: elaboración propia.

Polyzoi et al. (2020) se sintonizan con la noción de impulso vital a partir de los postulados de Bronfenbrenner acerca del desarrollo como la relación dinámica del individuo (en el centro del sistema) y los sistemas en los que participa en el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños. La apuesta metodológica fue de carácter cuantitativo, al utilizar pruebas para valorar las habilidades lectoras. El diseño fue transversal, para comparar niños urbanos y rurales en condiciones de vulnerabilidad social. Los autores encontraron que los niños de zonas rurales tenían menores habilidades lingüísticas, posiblemente asociadas al bajo nivel educativo de las madres, en contraste con madres con niveles



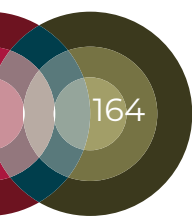
Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

más alto de formación (bachillerato y universitario), más frecuentes en las áreas urbanas, que interactuaban más con los niños y promovían un mejor vocabulario e interacciones sociales.

En esta misma línea, Hu et al. (2017) reconocen el desarrollo como producto de una amplia cadena de interacciones con sus contextos próximos, lo que se sintoniza con la noción de impulso vital, en las que la interacción maestro- niño juega un papel central para promover procesos de aprendizaje. El carácter de este estudio fue cuantitativo, al incluir índices de calificación de la herramienta CLASS y registros de observación para valoración de la calidad de la relación entre el maestro en el aula preescolar y los niños. El diseño longitudinal se llevó a cabo con observaciones de las clases durante dos meses. Este estudio reconoce ventaja de los niños urbanos de mayor nivel socioeconómico en estrategias de aprendizaje y persistencia en comparación con los niños de estratos socioeconómicos bajos asociados con contextos rurales. Una de las razones que explica las diferencia está en el estilo de enseñanza del maestro para dar su clase. En los preescolares de estratos altos se encontraron estilos de trabajo holísticos y centrados en los estudiantes, mientras que en los preescolares de estratos más bajos predominan los estilos autoritarios y que restringen la autonomía de los niños.

Spilt et al. (2015) plantearon teóricamente que el lenguaje es una meta funcional que se estimula a través de relaciones diádicas y, por ello, se asocian con la noción de cambio progresivo. De esta manera, las interacciones con un buen tono emocional, tales como la relación cercana maestro-estudiante, aportan a la adquisición rápida del lenguaje receptivo de los niños. A nivel metodológico, los autores se orientan por un trabajo de carácter cuantitativo, con la puntuación del Peabody Picture Vocabulary Test (Test figurativo de vocabulario Peabody) y un diseño longitudinal que incluye visitas a las familias en diferentes momentos: a los 5 años, a los 6 y a los 9. Los autores evidenciaron que los niños rurales y urbanos demuestran un efecto recíproco entre la cercanía y el desarrollo del lenguaje receptivo, especialmente en los primeros años de la formación básica.

El último estudio de este dominio del lenguaje es el de Nietzel, Drennan y Fouts (2019), quienes evaluaron la interacción social de niños preescolares y el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños migrantes que residían en contextos urbanos y no migrantes que provenían de contextos rurales bajo supuestos de cambio progresivo. Estas habilidades se valoraban en dos momentos: un momento inicial de llegada a la escuela y, luego, el momento final de aprendizaje de una segunda lengua. La metodología del este trabajo fue cuantitativa, a partir de puntuaciones en registros de observación, y el diseño fue longitudinal a lo largo de tres meses del año escolar. Los resultados no evidencian diferencias entre los niños migrantes y no migrantes, pero sí divergencia en las estrategias utilizadas. Los niños migrantes utilizaron como principal estrategia la imitación de otros y la comparación de



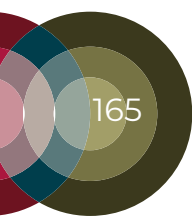
frases con el idioma nativo, mientras que los niños no migrantes utilizaron como estrategias la auto-referencia para concentrarse en lo que hacen otros y ellos mismos.

DISCUSIÓN

La revisión sistemática se centró en analizar la noción de desarrollo y los aspectos metodológicos de estudios empíricos en poblaciones de edad preescolar en contextos de interacción urbanos y rurales en el periodo 2015 a 2023. A continuación, se discuten algunos de los hallazgos identificados en la revisión, divididos en tres aspectos: a) las nociones de desarrollo, b) la correspondencia metodológica, y c) los resultados comparativos del desarrollo en niños preescolares residentes en contextos urbanos y rurales.

En primer lugar, se analizó la noción de cambio concentrada en su mayoría en el despliegue y el impulso vital, y con minoría para la noción de cambio progresivo. A partir de esta concentración, la revisión sistemática deja entrever una preferencia de modelos según el dominio de estudio. En los estudios del dominio socioafectivo prima la noción de “despliegue”, que implica que en este dominio el desarrollo se comprende a partir de principios de maduración física vinculados a patrones biológicos y con supuestos innatistas que jalonan el desarrollo con la participación de los contextos de interacción. Ejemplo de ello fueron los estudios de competencias prosociales (Palagi, et al., 2016), habilidades de negociación (Schmerse y Hepach, 2021), comportamiento agresivo (Mouratidou et al., 2020) y habilidades sociales (Hu, 2020, 2021), que se basan principalmente en la idea de que el cambio en el desarrollo está determinado por condiciones orgánicas que requieren una vinculación dinámica con el contexto para lograr el despliegue de la habilidad. Lo mismo aplica para dos estudios afines a la idea de despliegue en el interior del dominio de lenguaje (Hu y Polizzo).

Por otra parte, la noción de impulso vital fue predominante en los estudios del dominio de las funciones ejecutivas. Para estas investigaciones, los patrones neurológicos son los que permiten el cambio en el desarrollo, independiente de los contextos de interacción, diferencia significativa de la idea de despliegue. Lo que implica que se entiende que los procesos de desarrollo de las funciones ejecutivas tienen una estructura y una organización del sistema mismo orientada por principios de maduración biológica, especialmente concentradas en el sistema nervioso central y la corteza cerebral. Los tres estudios que hacen referencia al desarrollo de las funciones ejecutivas se enfocaron en maduración neurológica infantil (Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León, 2018), las habilidades motoras (Cook et al., 2019) y la función representacional (Washinawatok et al., 2017). Los contextos de interacción vinculados con la noción de impulso vital muestran la independencia con respecto a los procesos biológicos.



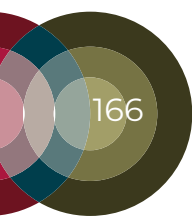
Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

La noción de cambio progresivo remite a la explicación del desarrollo a través de momentos o etapas de complejidad creciente, cualitativamente diferenciadas, que para el caso del lenguaje involucran la ganancia de capacidades cada vez más sofisticadas para el vocabulario o el aprendizaje de una lengua. Así, son afines a esta noción, los estudios de Split et al. (2015) en la adquisición del lenguaje receptivo y Nietzel et al. (2019) en las habilidades lingüísticas para la adquisición de una segunda lengua. Los contextos de interacción toman relevancia al permitir al niño procesos de autoorganización que dan cabida a configuración de estructuras más complejas.

Para analizar la apuesta metodológica de los estudios revisados, se precisó para cada noción las diversas aproximaciones metodológicas y diseños. Es así como, de las trece investigaciones, se encontraron metodologías de carácter cuantitativo (11) y cualitativo (2), así como diseños transversales (7), longitudinales (5) y estudio de caso.

En cuanto a la noción de despliegue, se encontró que los cinco estudios en este dominio se caracterizaron por ser de carácter cuantitativo. Esta decisión metodológica cobra sentido al asociar la intención explicativa de desarrollo desde principios de maduración física a partir de reportes de pruebas y análisis estadísticos poblacionales. Así mismo, el diseño transversal fue el que tuvo la mayor representación (3), mediante el análisis comparativo intergrupar, con sujetos en diferentes momentos del crecimiento. Es así como la conducta prosocial (Schmerse y Hepach, 2021), las habilidades socioemocionales (Hu et al., 2020) y la conducta agresiva (Mouratidou et al., 2020) se evidenciaron como comportamientos innatos y naturales que se afectan por el momento del desarrollo, principalmente, rescatando que el ambiente puede tener un efecto en su potencia e intensidad de aparición. En esta misma lógica cuantitativa se encontraron dos estudios longitudinales en los que se devela el cambio en el desarrollo asociado con los tiempos de maduración biológica en una interacción dinámica con características del contexto para dar cuenta, entre otras, de habilidades sociales de negociación con los otros (Palagi et al., 2016) y habilidades para alcanzar metas (Hu et al., 2021).

La noción de impulso vital se identificó en todos los dominios e incluyó en total seis investigaciones. Esta perspectiva fue la de mayor variedad en los diseños y aproximaciones con combinación de métodos cuantitativos (4) y cualitativos (2), y diseños de investigación transversales (4), longitudinales (1) y estudio de caso (1). Las lógicas transversales se enfocaron en toma de datos a través de encuestas o instrumentos estandarizados, encaminados a evidenciar las características propias del neurodesarrollo como fuente principal de explicación de la emergencia y progreso en riqueza lingüística (Polyzoi et al., 2021), desarrollo motor (Cook et al., 2019) y desarrollo neurológico (Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León, 2018). De allí que las variaciones en el desempeño presentado en las tareas estén en directa relación con factores asociados a las trayectorias de desarrollo, las cuales, desde este punto de vista,



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

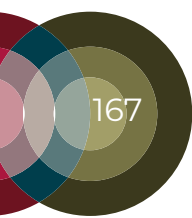
se describen como impulsos biológicos que guían el curso del ciclo vital. Finalmente, en esta noción de impulso vital, el estudio de aproximación longitudinal demostró que las interacciones del maestro con los estudiantes permiten mejores aprendizajes en el transcurso del tiempo (Hu et al., 2017), y los de carácter cualitativo orientados por diseños transversales se enfocaron en identificar las interacciones de los niños con animales de juguetes y los cambios en las funciones representacionales en el dominio de las funciones ejecutivas (Washinawatok et al., 2017).

En la noción de impulso vital solo hay una investigación con aproximación cualitativa y diseño de estudio de caso en el área del dominio socioafectivo. Este diseño es coherente con la idea de que las experiencias de los niños revisten un carácter único para comprender la discapacidad y la emergencia de habilidades sociales dentro de aulas inclusivas (Noggle y Stites, 2018). Se asume que la comprensión de los niños demuestra una interacción dinámica en la relación con los otros y aspectos de su maduración en los procesos de pensamiento.

Los estudios que se alinean con la noción de cambio progresivo se caracterizaron por aproximaciones cuantitativas desarrolladas bajo diseños longitudinales, desde los cuales se buscó estudiar el cambio en el desarrollo con pruebas objetivas y estandarizadas. Igualmente, subyace un interés por describir las habilidades y dar cuenta detallada de los cambios en el tiempo para reconocer una relación sujeto-entorno. Ejemplo de ello fueron las investigaciones que lograron demostrar el papel e impacto de la estimulación y las relaciones diádicas en el desarrollo lingüístico (Split et al., 2015) y las estrategias de adquisición de una segunda lengua en niños migrantes y no migrantes (Nietzel et al., 2019).

Respecto a los aspectos explicativos de los cambios en el desarrollo de niños rurales y urbanos, en nueve estudios no se reconocen diferencias orientados por supuestos innatistas y de maduración biológica, que se traducen en quitar relevancia al contexto de interacción urbano o rural y enfatizar en los desempeños de los niños (Cook et al., 2019; Hu et al., 2021; Hu et al., 2020; Palagi et al., 2016; Spilt et al., 2015; Schmerse y Hepach, 2021; Noggle y Stites 2018; Nietzel, Drennan, & Fouts, 2019).

Los resultados de cinco investigaciones evidencian ventajas para los niños urbanos sobre sus pares rurales (Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León, 2018; Hu et al., 2020; Hu et al., 2017; Polyzoi et al., 2020), y explicaron estas diferencias por una mejor dotación de recursos, mayor número y mejor preparación de los maestros. El estudio identificó una relación entre la educación de los padres (y en especial de las madres rurales) y el desarrollo de habilidades lingüísticas en sus hijos, hecho que se asoció a los bajos niveles educativos reportados por quienes vivían en zonas rurales, en comparación con los niveles más altos de formación (bachillerato y universitario) de las participantes de áreas urbanas (Polyzoi et al., 2021). De allí que, con alguna frecuencia, estas evidencias lleven a asumir lo rural como un contexto de interacción sinónimo de atraso y marginalidad (Sánchez, 2005). Entonces, el punto



de partida de los estudios mantiene el sesgo y la idea de desventaja de los contextos rurales, que explica por qué muchos estudios indican ventajas de los niños rurales y no urbanos y dan crédito a la visión de Pateman (2011) de una falacia ecológica al pensar que quienes viven en contextos rurales son pobres y sus desempeños en diferentes dominios del desarrollo serán igualmente pobres.

Hay dos estudios que otorgan ventajas a los niños rurales caracterizados por utilizar tareas asociadas a su contexto, como fue el caso del estudio de Washinawatok et al. (2017), que solicitaron a los niños nativos americanos interactuar con maquetas que recreaban los paisajes cotidianos. Adicionalmente, la investigación de Mouratidou et al. (2020) encontró que los niños rurales eran menos agresivos y tenían mejores condiciones de seguridad a través del contacto con la naturaleza y dinámicas familiares.

CONCLUSIÓN

El predominio de la noción de despliegue acompañada de diseños transversales con aproximaciones cuantitativas y sin reconocer diferencias en los niños de contextos de interacción urbano y rurales lleva a considerar el desarrollo como una interacción dinámica con el contexto de interacción, pero con predominio de supuestos innatistas y de maduración biológica, y se asume que los resultados producto de la aplicación de prueba entre diferentes grupos son explicativos del desarrollo.

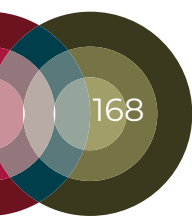
Por lo tanto, hay una necesidad de estudios que rescaten la variabilidad individual, así como aproximaciones al desarrollo que reconozcan los procesos y las características propias de los sujetos participantes. Se recomienda a los investigadores interesados centrar sus búsquedas en otros tiempos y dominios del desarrollo no tenidos en cuenta y en poblaciones infantiles o juveniles con condiciones de vida diversa.

Conflicto de intereses: Ninguno.

Financiamiento: Este estudio hace parte de la investigación "Interacción y Desarrollo de la Primera Infancia", identificada con el código 1106-1003-73633, financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias), el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Dividendo por Colombia.

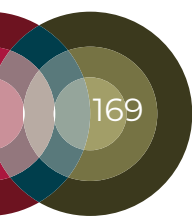
REFERENCIAS

Aguirre-Pastén, B.; Gajardo-Tobar, A. y Muñoz-Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 893-911. <https://doi.org/11600/1692715x.1520722112016>.



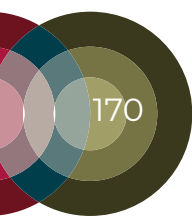
Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

- Caruana, E. J., Román, M., Hernández-Sánchez, J. y Solli, P. (2015). Longitudinal studies. *Journal of thoracic disease*, 7(11), 537-540. <https://doi.org/10.3978/j.issn.2072-1439.2015.10.63>
- Castellano-Alvarez, F. J., Castro-Serrano, J. y Durán-Sánchez, A. (2019). El Concepto de Medio Rural. Dificultades y Perspectivas. *Revista espacios*, 40(14). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n14/19401416.html>
- Cook, C. J., Howard, S. J., Scerif, G., Twine, R., Kahn, K., Norris, S. A., & Draper, C. E. (2019). Associations of physical activity and gross motor skills with executive function in preschool children from low-income South African settings. *Developmental Science*, 22(5), e12820. <https://doi.org/10.1111/desc.12820>
- Cordoní, G., Demuru, E., Cecarelli, E., & Palagi, E. (2016). Play, aggressive conflict and reconciliation in preschool children: what matters? *Behaviour*, 153, 1075-1102. <https://doi.org/10.1163/1568539X-00003397>
- Gutiérrez, D. y Ruiz, L. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *REDIECH. Revista de investigación Educativa*, 9 (17), 33 -51. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033&lng=es&tlng=es
- Hu, B. Y., Wu, Z., Winsler, A., Wu, Y., & Fan, X. (2021). Teacher-child Interaction and Preschoolers' Learning Behavior in China: A Piecewise Growth Model. *Early Education and Development*, 32(5), 677-694. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1798719>
- Hu, B. Y., Johnson, G. K., Teo, T., & Wu, Z. (2020). Relationship Between Screen Time and Chinese Children's Cognitive and Social Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 183-207. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1702600>
- Hu, B. Y., Teo, T., Nie, Y., & Wu, Z. (2017). Classroom quality and chinese preschool children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 54, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.007>
- Kandel, B. (2020). Qualitative versus quantitative research. *Journal of product Innovation management*, 32(5), 658.
- Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H.-C., Messinger, D., & Fogel, A. (2005). Using Microgenetic Designs to Study Change Processes. In D. M. Teti (Editor), *Handbook of Research Methods in Developmental Science* (pp. 40-65). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756676.ch3>
- Lazaro, E., Agergaard, J., Larsen, M. N., Makindara, J., & Birch-Thomsen, T. (2017). Rural Transformation and the emergence of urban centres in Tanzania. IGN Report, October.
- Lazaro, E., Agergaard, J., Larsen, M.N., Makindara, J., Birch-Thomsen, T. (2017). Rural Transformation and the Emergence of Urban Centres in Tanzania. Department of Geosciences and Natural Resource Management, Faculty of Science, University of Copenhagen, Copenhagen (IGN Report).
- Lerner, A. M., & Eakin, H. (2011). An obsolete dichotomy? Rethinking the rural-urban interface in terms of food security and production in the global south. *The Geographical journal*, 177(4), 311-320. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4959.2010.00394.x>



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mombelli Pierini, M. I. (2011, julio-diciembre). Espacios Rurales y Espacios Urbanos. Constantes y cambios en el uso del suelo. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-19.
- Mouratidou, K., Karamavrou, S., Karatza, S., & Schillenger, M. (2020). Aggressive and socially insecure behaviors in kindergarten and elementary school students: a comparative study concerning gender, age and geographical background of children in Northern Greece. *Soc Psychol Educ* 23, 259-277. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09536-z>
- Neitzel, C., Drennan, K., & Fouts, H. N. (2019). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 46-60. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437529>
- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2017). Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511-522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>
- Orozco, M., Perinat, A., & Sánchez, H. (2009). Cognitive development and interaction context. En A. C. Bastos & E. Prabinovich (Eds.), *Living in poverty: Developmental poetics of cultural realities* (pp. 287- 308). Charlott, NC: Information Age Publishing.
- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H., & Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427-440.
- Pateman, T. (2011). Rural and urban areas: comparing lives using rural/urban classifications. *Reg Trends* 43, 11-86. <https://doi.org/10.1057/rt.2011.2>
- Polyzoi, E., Matsopoulos, A., Acar, E., & Babb, J. (2020). Profiles of School Readiness of Preschool Children in Greece as Assessed by the Early Development Instrument. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(4), 584-601. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1809577>
- Potts, D. (2017). Conflict and collisions in sub-Saharan African urban definitions: Interpreting recent urbanization data from Kenya. *World Development*, 97, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.03.036>
- Ramos, R., Duque, J. C., & Nieto, S. (2016). Decomposing the rural-urban differential in student achievement in Colombia using PISA microdata. *Studies of Applied Economics*, 34(2), 379-412 <https://doi.org/10.25115/eae.v34i2.3044>
- Sánchez, B. D. y Saiz, G. S. (2010). La familia: Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1, 327-334.
- Sánchez, H. A. (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* UNAM.
- Sánchez, H., Paba, C. y Sánchez, L. (2013). Desarrollo de niños que viven en sectores urbanos pobres y sus contextos de interacción Educativa. En R. Flórez y M. C. Torrado (Eds.), *Primera infancia, lenguajes e*



Mónica Reyes Rojas, Alejandro Bejarano Gómez,
Julián Camilo Sarmiento-López, María Dilia Mieles Barrera,
Hernán Sánchez Ríos

inclusión social: una mirada desde la investigación (pp. 127-149). Universidad Nacional de Colombia; Universidad Santo Tomás.

- Schmerse, D., & Hepach, R. (2021). How socialization goals and peer social climate predict young children's concern for others: Evidence for a development shift between 2 and 4 years of age. *Social Development*, 30(1), 239-257. <https://doi.org/10.1111/sode.12478>
- Segretin, M. S., Reyna, C. y Lipina, S. J. (2022). Atribuciones sobre las causas de la pobreza general e infantil en Argentina. *Interdisciplinaria*, 39(3), 293-315.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: the importance of close relationships with teachers. *Developmental psychology*, 51(2), 185-196. <https://doi.org/10.1037/a0038540>
- Valsiner, J. (2004). El desarrollo de las teorías del desarrollo: la "Hollywoodización" de la ciencia y su Impacto. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 147-154. <https://doi.org/10.1174/021037004323038806>
- Van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. En J. Valsiner, & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 640 - 672). Sage Publications.
- Washinawatok, K., Rasmussen, C., Bang, M., Medin, D., Woodring, J., Waxman, S., Marin, A., Gunneau, J., & Faber, L. (2017). Children's Play with a Forest Diorama as a Window into Ecological Cognition. *Journal of Cognition and Development*, 18(5), 617-632. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1392306>
- Wood, R. M. (2023). A review of Education differences in Urban and Rural areas. *International Research Journal of Educational Research*, 14(2), 1-3.



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.400.365>

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
BIBLIOGRAPHIC REVIEW**

**Tendencias investigativas en la
educación literaria para la primera
infancia: un estado del arte**

*Research trends in literary education for
early childhood: a state of the art*

CARMEN ALICIA SALAZAR ARBELÁEZ

Psicóloga. Magíster en Educación. Docente, Facultad de Educación,
Universidad del Quindío, Armenia (Colombia).

casalazar@uniquindio.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5770-9331>



RESUMEN

La literatura desempeña un papel crucial en la educación de la primera infancia (los primeros 6 años), lo que requiere interacciones que ofrezcan a los niños oportunidades significativas para explorar obras literarias. Este trabajo analiza e interpreta las investigaciones sobre literatura infantil publicadas en español entre 2012 y 2024, con el objetivo de ofrecer un panorama del conocimiento sobre la educación literaria en esta etapa temprana del desarrollo. Se trata de una investigación documental que utiliza la metodología de estado del arte. Los hallazgos indican la relación entre la literatura y el desarrollo de las dimensiones del niño desde una perspectiva didáctica. Sin embargo, se observa una tendencia entre los docentes a instrumentalizar la literatura, considerándola más como una herramienta educativa y moralizante que como una expresión artística. Se concluye que una línea importante en la educación literaria se centra en la interpretación del cuento, adoptando una didáctica orientada a la lectura dialógica (o compartida). Además, busca establecer conexiones entre la literatura y las artes plásticas, dramáticas y la música en contextos sociales. Por último, se privilegia el género narrativo, especialmente el cuento, por encima de la poesía y el teatro.

Palabras clave: desarrollo infantil, educación de la primera infancia; enseñanza de la literatura; infancia; narración de cuentos.

ABSTRACT

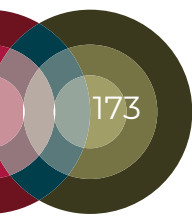
Literature plays a crucial role in early childhood education (defined as the first six years), requiring interactions that provide children with meaningful opportunities to explore literary works. This study analyzes and interprets research on children's literature published in Spanish between 2012 and 2024, aiming to offer an overview of knowledge regarding literary education during this early stage of development. Methodologically, this is a documentary research study that employs a state-of-the-art review design. The findings highlight the relationship between literature and the development of child domains from a didactic perspective. However, a tendency among educators to instrumentalize literature was observed, viewing it more as an educational and moralizing tool than as an artistic expression. The study concludes that an important aspect of literary education focuses on the interpretation of stories, adopting a didactic approach oriented toward dialogic (or shared) reading. Additionally, connections are sought between literature and the visual, dramatic, and musical arts in social contexts. Finally, there is a preference for the narrative genre, particularly stories, over poetry and theater.

Keywords: child development, early childhood education, teaching literature, childhood, storytelling.

Cómo citar este artículo:

Salazar Arbeláez, C. A. Tendencias investigativas en la educación literaria para la primera infancia: un estado del arte. *Zona Próxima*, 44, 171-194.

Recibido: 25 de junio de 2024
Aprobado: 5 de septiembre de 2025



INTRODUCCIÓN

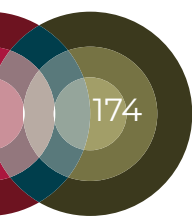
La literatura infantil es un concepto que articula tanto el ámbito literario como el universo de la niñez. Es fundamental preservar su carácter artístico, ya que ello le otorga el estatus de obra de arte. Como manifestación artística, la literatura infantil apela a la imaginación, la sensibilidad y los sentimientos del lector, utilizando tanto el lenguaje oral como el escrito (Robledo, 2017).

Durante la primera infancia (de 0 a 6 años), la literatura ofrece un repertorio diverso de textos y lenguajes que se ajustan al desarrollo afectivo y psíquico del niño. En el primer año de vida, por ejemplo, la lectura se vincula estrechamente con lo poético, mediante experiencias literarias que impactan en lo emocional a través del ritmo y la musicalidad del lenguaje, como ocurre en nanas y arrullos. A medida que el niño crece, los relatos literarios le permiten conectar con hechos y personajes ubicados en un tiempo de ficción. Este diálogo constante con el lenguaje, mediado por la interacción con adultos, favorece el reconocimiento de distintas formas y tonos textuales, ya sea para cantar, narrar, expresar o informar (Reyes, 2005).

La literatura desempeña un papel fundamental en la educación de la primera infancia; por ello, no solo es importante ofrecer espacios para su disfrute, sino también promover interacciones significativas que permitan a los niños explorar y apropiarse de las obras literarias (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2014). En esta línea, Munita (2014) define la educación literaria como un proceso de aprendizaje mediado por el docente, orientado al desarrollo de una competencia interpretativa y sustentado en una didáctica centrada en el proceso interno del lector para la construcción de sentido en contextos de socialización.

Al analizar esta definición, sobresale, en primer lugar, la noción de competencia interpretativa, la cual no puede reducirse a un mero ejercicio cognitivo. Robledo (2015) advierte que, cuando la lectura literaria se convierte en una práctica técnica, se diluye la dimensión subjetiva del lector. En este contexto, el lector asume únicamente una función cognitiva, excluyendo su sensibilidad y emociones. Solo cuando el niño se involucra de manera personal en la lectura puede convertirse en un lector auténtico y vivir una experiencia lectora genuina.

En segundo lugar, destaca la didáctica enfocada en el proceso interno del lector durante la construcción de sentido en entornos sociales. En este aspecto, la lectura dialógica adquiere un papel central. Concebida como un intercambio entre lectores, esta permite que el sentido se construya a través del contraste y el debate de interpretaciones individuales (Chambers, 2007). Así, la lectura dialógica favorece una co-construcción acumulativa de significados, gestionada por un mediador



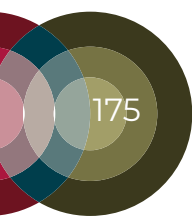
que orienta la comprensión infantil a partir de las diversas interpretaciones emergentes dentro del grupo (Munita, 2014).

Finalmente, la educación literaria implica un proceso de mediación docente que incorpora un componente afectivo esencial. El mediador guía la lectura, enseña a interrogar los textos, fomenta el diálogo entre los participantes a partir de una historia o cuento (Robledo, 2017). Munita y Manresa (2012) subrayan que el mediador organiza el entorno social para regular las actividades, acercando a los niños a los libros y al mundo literario desde una perspectiva afectiva. De este modo, se refuerza la idea de la lectura como un aprendizaje tanto social y afectivo, en el que la mediación adulta y el intercambio entre pares facilitan el acercamiento del niño al libro y el desarrollo progresivo de una competencia en lectura literaria.

Robledo (2017) advierte que la falta de acceso a la literatura tiene profundas consecuencias en el desarrollo infantil. Esta carencia afecta negativamente la formación del pensamiento simbólico, la capacidad de soñar e imaginar, así como la integración de los niños en la cultura. Al no contar con experiencias literarias significativas, se ve limitada su habilidad para nombrar e interpretar el mundo, construir su identidad, reflexionar sobre sí mismos y enfrentar dilemas. Asimismo, se les priva de una herramienta fundamental para dar sentido a la vida y ejercer su derecho a informarse y a construir conocimiento sobre su entorno.

De igual manera, Reyes (2023) analiza el acceso limitado de los niños a los libros y su impacto en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje durante los primeros años de vida, lo que puede prolongarse a lo largo de la educación. Diversos estudios evidencian que hacia los tres años ya se observan diferencias significativas en el vocabulario, la fluidez verbal y las capacidades narrativas entre niños que han tenido experiencias comunicativas enriquecedoras y aquellos que no. Los niños que crecen rodeados de libros y participan en actividades lingüísticas desarrollan una mayor familiaridad con el lenguaje y confianza para expresarse, lo que repercute positivamente tanto en su desarrollo emocional como cognitivo.

En este contexto, el objetivo de este trabajo fue realizar una revisión del estado del arte de las investigaciones en torno a la educación literaria en la primera infancia (0 a 6 años), publicadas en español entre 2012 y 2024, con el fin de analizar las tendencias, problemáticas y avances que configuran el panorama actual del tema.



METODOLOGÍA

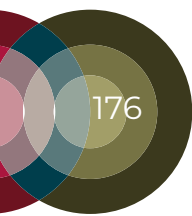
En este trabajo se empleó la metodología de estado del arte, la cual permite estudiar el conocimiento acumulado en un campo específico. Se trata de estudios cuyo propósito es mostrar el estado actual del conocimiento, las tendencias, los problemas centrales, los vacíos y los avances en un tema determinado (Bernal, 2010). En la misma línea, Gómez et al. (2015) afirman: "El estado del arte es una metodología de investigación cualitativo-documental, de carácter crítico-interpretativo, que revisa los estados producidos por las personas en su representación bibliográfica" (p. 423).

Esta investigación analiza los procesos investigativos sobre literatura en la primera infancia (los primeros 6 años) publicados en español entre 2012 y el 2023. En ella se describen, analizan e interpretan las tendencias y los resultados de las investigaciones encontradas. La revisión documental permite identificar los avances, alcances, orientaciones, perspectivas, vacíos y limitaciones de las investigaciones previas. También posibilita la categorización y conceptualización de los datos contenidos en los documentos examinados, generando nuevas perspectivas para estudios futuros.

Las fuentes documentales utilizadas fueron artículos de investigación publicados en revistas académicas y tesis de maestría y doctorado cuyo tema central fue la literatura en la primera infancia, publicadas en español entre 2012 y el 2024. Las fuentes son primarias, por lo que se citan directamente las investigaciones originales. Para la búsqueda de artículos, se accedió a bases de datos electrónicas como Scielo, Redalyc, Redined, Dialnet y Google Scholar. Para la búsqueda de tesis, se utilizó Google Scholar y repositorios universitarios. Los descriptores usados fueron "literatura y primera infancia", "literaria y preescolar", "literatura y educación infantil".

Se incluyeron en el análisis los artículos de investigación publicados en revistas clasificadas por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias). Este ministerio evalúa y clasifica anualmente las revistas científicas nacionales (Publindex, s.f.), también homologa y clasifica revistas extranjeras. La clasificación se basa en el cumplimiento de criterios de evaluación reconocidos internacionalmente, dividiendo las revistas en categorías A1, A2, B y C, según el cuartil en el que se ubican dentro de su especialidad. La categoría A1 corresponde al 25 % superior, A2 al cuartil 2 (entre el 50 y el 74.9 % superior), B al cuartil 3 (entre el 25 y el 49.9 % superior) y C al cuartil 4 (24.9 % inferior) (Publindex, s.f.).

De los artículos de investigación encontrados, 31 se encuentran clasificados por el Minciencias. La clasificación de las revistas en las que se publicaron los artículos es la siguiente: 9 en revistas de categoría A1, 7 en A2, 11 en B y 4 en C. La clasificación corresponde al año de publicación de los artículos.



Una vez seleccionados los artículos, se procedió a seleccionar 19 tesis para completar un total de 50 documentos. Se incluyeron 16 tesis de maestría, que se destacaron por su sólida fundamentación conceptual y metodológica, y 3 de doctorado, que fueron las únicas disponibles. Por lo tanto, los criterios de inclusión fueron: artículos de investigación publicados en revistas académicas clasificadas por el Minciencias en cualquiera de sus categorías (A1, A2, B o C), según la clasificación vigente en el año de publicación del artículo; tesis de maestría o doctorado con una fundamentación conceptual y metodológica sólida; publicaciones escritas en español entre 2012 y 2024; el tema central del artículo o la tesis debía ser la literatura en la educación infantil, específicamente en el nivel de primera infancia.

Fueron excluidos aquellos documentos que no cumplían con los criterios anteriormente mencionados. Específicamente se excluyeron: artículos publicados en revistas no clasificadas por el Minciencias; trabajos de grado de pregrado o de especialización; artículos o tesis cuyo tema central no fuera la literatura en la educación de la primera infancia y publicados antes de 2012.

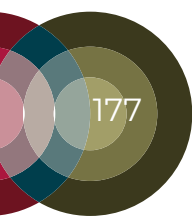
En síntesis, el *corpus* documental de esta investigación incluye 50 investigaciones (31 artículos y 19 tesis de maestría y doctorado), provenientes de Colombia, España, Chile, Argentina, México y Ecuador.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las 50 investigaciones revisadas revela la existencia de varias líneas temáticas con un enfoque común en torno a la educación literaria en la primera infancia. Estas líneas relacionan la educación literaria con las dimensiones del desarrollo y sus didácticos, la formación docente y sus creencias, y la participación de las familias y bibliotecas. A continuación, se describen cada una de estas líneas con las investigaciones correspondientes (cuando se menciona “niños”, se refiere tanto a niños como a niñas):

LÍNEA TEMÁTICA: EDUCACIÓN LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO Y SUS DIDÁCTICAS

Esta línea temática abarca 25 investigaciones centradas en potenciar diversas dimensiones del desarrollo infantil a través de la literatura. Las investigaciones se agrupan según la dimensión del desarrollo abordada: cognitiva (10 investigaciones), comunicativa (3), afectivo-emocional (5), artística (1) y un conjunto que integra varias dimensiones de forma simultánea (6 investigaciones). Finalmente, se incluye una categoría dedicada al análisis de la literatura, las dimensiones del desarrollo y sus enfoques didácticos. A continuación, se presentan dichas categorías:



Literatura y dimensión cognitiva del desarrollo

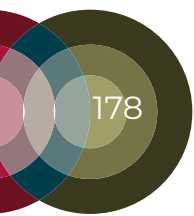
La literatura infantil promueve el desarrollo de la competencia interpretativa en los niños. Por ejemplo, cuando los niños logran comprender una narración, procesan de manera coherente los episodios que incluyen un inicio, desarrollo causal y conclusión. Este proceso es demandante a nivel cognitivo, pues implica memoria, anticipación, formulación de alternativas y construcción de la realidad mediante el lenguaje (Colomer, 2010).

Diversos estudios analizan las estrategias didácticas utilizadas por docentes en contextos naturales de aula en relación con la comprensión de cuentos durante su lectura. Tornero et al. (2015) concluyen que el nivel cognitivo de las preguntas formuladas por 63 profesoras de grado de Transición durante la lectura de cuentos es bajo, centrado en la identificación y repetición de detalles del texto. Hallazgos similares reportan Duque y Correa (2012), quienes relacionan la pobre elaboración inferencial en niños de grado de Transición con predominio de interacciones docente/niño que busca la comprensión como repetición del contenido explícito del texto. Igualmente, Guevara y Rugerio (2017) afirman que las habilidades de 4 profesoras de Preescolar como lectoras-narradoras de cuentos es deficiente, dado que no realizan una auténtica lectura compartida.

En contraste, investigaciones como las de Salazar y Gómez (2021) muestran cómo la lectura en voz alta y compartida, junto con preguntas como estrategia pedagógica, la lectura de imágenes y la estimulación de la comprensión desde el nivel literal al nivel inferencial fomentan la comprensión en niños de 5 años. Jiménez y Gordo (2014) consiguen que niños de 5 años analicen y formulen hipótesis de un cuento con lectura en voz alta, musicalización del cuento, debates y elaboración de dibujos libres con base en el cuento.

Un grupo de investigaciones se centra en la producción narrativa de los niños. Ángel et al. (2016) destacan la relevancia de los relatos gráficos y la interacción social en las narraciones de niños de 3 y 4 años. Proponen el uso del dibujo libre para recontar cuentos, representar experiencias personales, colaborar con compañeros en la creación de narraciones y construir relatos colectivos a través de dibujos. En una línea similar, Acosta et al. (2012) analizan a niños de 3 años con trastorno específico del lenguaje y encuentran que el uso de secuencias de acciones en torno a un personaje, a través de tarjetas y la repetición de cuentos, mejora notablemente la calidad de sus narraciones, haciéndolas más reconocibles y predecibles.

La investigación de Merino (2017) revela que los cuentos narrados por niños de grado de Transición en colegios oficiales tienden a presentar acontecimientos de manera aislada, describiendo hechos observados y mostrando fallas en la cohesión narrativa. En contraste, los relatos de niños de la misma



edad en colegios particulares evidencian una mayor participación como narradores y creadores. Por otro lado, Monforte y Ceballos (2014) utilizan la propuesta “cuéntame un cuento” para comparar las narraciones de niños de 3 y 4 años con modelos existentes.

Otro tema en esta dimensión es la atención. Bolaños et al. (2021) demuestran que las canciones con contenido acumulativo mejoran significativamente la atención de niños en grado de Transición, debido a que su estructura narrativa acumulativa desafía la memoria y concentración del niño.

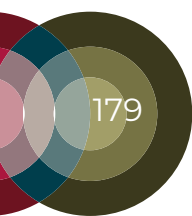
Literatura y dimensión comunicativa del desarrollo

La literatura facilita el desarrollo del lenguaje infantil a través de formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario (Colomer, 2010). En esta categoría, Salazar et al. (2019) destacan la importancia de trabajar la comprensión de cuentos y la interacción dialógica para desarrollar el vocabulario comprensivo en niños de 3 años. Resaltan la importancia de la pregunta con el fin de identificar los elementos del cuento, predecir, sintetizar, y la lectura de ilustraciones y el dibujo libre con el fin de ayudar a la comprensión del cuento. Mientras que Orellana-García et al. (2018) subrayan los beneficios de la lectura repetitiva interactiva en el desarrollo del vocabulario comprensivo de niños de grado de Prekínder. Este enfoque consiste en leer el mismo cuento varias veces, aumentando la exigencia cognitiva en cada repetición.

En la misma línea, Urquiza (2018) fortalece la competencia comunicativa en niños de 4 y 5 años en los aspectos fonológicos, lectura de imágenes, escucha y respuestas coherentes, a través de cuentos, adivinanzas, trabalenguas, mitos, leyendas, títeres, mimos, canciones, poesía, narraciones y dramatizaciones.

Literatura y dimensión afectiva-emocional del desarrollo

La literatura no solo implica lo cognitivo, sino que también tiene un profundo contenido emocional. Permite a los niños explorar sus sentimientos y experiencias: amor, tristeza, alegría, miedo, entre otros (Reyes, 2007). Petit (2001) señala que los lectores infantiles interpretan el texto y proyectan en él sus deseos, fantasías y angustias. Por otro lado, el propósito de la educación emocional es profundizar en el conocimiento de las emociones y fomentar la conciencia emocional, así como desarrollar la capacidad para gestionar adecuadamente estas emociones. Esta educación adopta un enfoque de ciclo vital (Bisquerra, 2008), lo que subraya la importancia de integrarla desde la educación infantil.



La relación entre literatura y educación emocional en la primera infancia la investigan García y Ortiz (2015), quienes demuestran que las emociones de alegría, tristeza, enojo y sorpresa pueden trabajarse a través de cuentos y canciones en niños de grado de Transición. Cada emoción se trabajó con lectura de cuentos en voz alta, diálogos sobre los sentires de los niños, actividades artísticas plásticas y creación de canciones relacionadas con las emociones. Asimismo, Sánchez (2018) destaca el valor de los cuentos para ayudar a los niños a comprender y expresar emociones como el miedo, la ira y la tristeza. El trabajo se enmarca en el reconocimiento y expresión de emociones con lectura de cuentos en voz alta, lectura compartida, lectura de ilustraciones, dibujos en trabajo grupal, acompañado de preguntas encaminadas a razonar con evidencia, por ejemplo: ¿Qué te hace decir eso? o ¿Por qué lo dices?

Igualmente, Ossa (2016) evidencia la influencia de la lectura crítica de cuentos en el desarrollo de la competencia de regulación emocional en niños de grado de Transición. Por su parte, la investigación de Ramos (2017) analiza el impacto de la literatura (incluyendo cuentos, rondas y poemas) combinada con artes plásticas en el desarrollo emocional de niños de 3 y 4 años, especialmente en la formación de vínculos interpersonales y en el desarrollo de emociones.

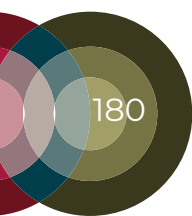
Por otra parte, investigaciones como la de Agrelo-Costas y Mociño-,González (2023) exploran el potencial de la literatura para ayudar a los niños de 4 años a comprender conceptos complejos como la muerte y el duelo, a través de reflexiones grupales y actividades plásticas que refuerzan la interpretación del texto. En este contexto, Robledo (2017) destaca que la literatura infantil moderna y contemporánea asume de manera clara su responsabilidad de recrear el mundo de los niños. Esta literatura evita hacer concesiones engañosas, reconociendo que los jóvenes lectores son capaces de encontrar en los libros reflejos de los diversos matices y situaciones de su vida, ya sea en el ámbito familiar, social o escolar.

Literatura y dimensión artística del desarrollo

La idea de que la literatura potencia la creatividad la sostiene Sánchez y Morales (2017), quienes diseñan una propuesta de intervención pedagógica orientada con estrategias artísticas y literarias que posibilite el fortalecimiento de los procesos creativos en niños entre los 5 y 6 años.

Literatura y varias dimensiones del desarrollo

Algunas investigaciones abordan varias dimensiones del desarrollo simultáneamente. Vargas-García et al. (2020), por ejemplo, investigan el impacto de la lectura dialógica en los perfiles cognitivos y



emocionales de niños de 4 a 5 años, mientras que Gómez (2015) explora cómo los cuentos motores (donde los niños representan el argumento de un cuento) influyen en las dimensiones cognitiva, comunicativa, motora y personal-social de niños de 2 años.

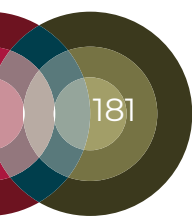
Por otra parte, Gordillo (2016) explica que la lectura dialógica de cuentos favorece el desarrollo de niños de 3 años. Este enfoque de lectura estimula la participación activa de los pequeños, proporciona una rica información que fomenta interacciones y diálogos con los adultos, facilita procesos comunicativos en la colaboración entre niños y adultos, y regula el nivel de responsabilidad que el niño asume con el apoyo de un adulto.

La investigación de Sanabria (2017) demuestra que la literatura, al articularse como eje integrador con el juego, el arte y la exploración del medio, promueve el desarrollo de las dimensiones corporal, cognitiva, artística, comunicativa y socioafectiva en niños de 5 y 6 años. Se emplearon diversas estrategias, como la creación de personajes de cuentos con plastilina, la re-narración y dramatización de historias en grupo, así como el dibujo libre y diálogos inspirados en el cuento leído, entre otras actividades.

Finalmente, dos investigaciones que, aunque no se centran explícitamente en el desarrollo de las dimensiones, abordan la didáctica. Merino (2015) analiza la enseñanza de la literatura en la educación infantil de un colegio oficial y uno particular. En el colegio oficial se valora la literatura, aunque no se planifica de manera formal. Se realizan actividades como la lectura de ilustraciones y la lectura en voz alta, así como ejercicios que estimulan a los niños a inventar finales para los cuentos y a crear dibujos relacionados con las historias. En contraste, en el colegio privado, la incorporación de la literatura está planificada; las actividades semanales giran en torno a la lectura en voz alta de un cuento. Se trabaja la comprensión literal e inferencial, se fomenta la apreciación del texto como objeto (considerando la portada, ilustraciones y formato) y se introducen a los autores, todo ello acompañado de actividades de artes plásticas y dramatizaciones. Sin embargo, se observa que la poesía es notablemente ausente, en parte porque los profesores no se sienten cómodos ni saben cómo acercarse a este género.

Por otro lado, Ramírez y Ramírez (2016) implementaron estrategias didácticas en dos grados con niños de 3 a 5 años, centradas en la lectura de cuentos. Estas estrategias incluyen lectura en voz alta, lectura compartida, lectura con pares y lectura en familia, complementadas con preguntas, creación de cuentos y actividades de artes plásticas.

En resumen, esta línea temática demuestra cómo la educación literaria puede potenciar diversas dimensiones del desarrollo en la primera infancia, en concordancia con lo planteado por el MEN (2014), que considera la literatura como una actividad esencial para el desarrollo infantil.

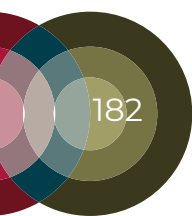


Literatura - dimensiones del desarrollo y sus didácticas

De las 25 investigaciones revisadas en esta línea temática, 2 se enfocan en evaluar la producción narrativa infantil, mientras que las otras 23 analizan prácticas educativas vinculadas a la literatura. Dentro de estas, 4 investigaciones abordan las prácticas docentes en contextos naturales de aula. Tres de ellas evidencian que los docentes tienden a utilizar preguntas de bajo nivel cognitivo para facilitar la comprensión de los cuentos, centrándose en la repetición literal del texto y sin fomentar espacios de lectura compartida. En contraste, la cuarta investigación identifica diferencias según el tipo de institución: en un colegio público se trabaja la lectura de ilustraciones y dibujos relacionados con el cuento, mientras que en un colegio privado se promueve la comprensión inferencial, integrando actividades plásticas y dramáticas que acompañan la lectura. En conjunto, estas investigaciones concluyen que la educación literaria en los contextos observados se orienta principalmente hacia experiencias individuales y una interpretación literal del texto, con la excepción del colegio privado, donde se fomenta una comprensión inferencial.

Las 19 investigaciones restantes exploran prácticas educativas en situaciones experimentales diseñados por los mismos investigadores. Once de ellas implementan una didáctica basada en la lectura dialógica (también denominada lectura compartida, diálogo, debate, lectura grupal o interacción social en torno a las narraciones), la cual estimula habilidades como la interpretación, la inferencia, la formulación de hipótesis, la síntesis y la evaluación crítica del cuento. Estas investigaciones concluyen que la lectura dialógica es fundamental para el desarrollo de la competencia interpretativa en un contexto de interacción social entre pares y docentes, lo que lleva al desarrollo de las diferentes dimensiones.

Dentro de este mismo grupo de 19 estudios, 8 vinculan la literatura con las artes plásticas (como el dibujo grupal sobre la temática del cuento, la reconstrucción del relato a partir de ilustraciones hechas por compañeros o la creación de personajes con plastilina), 3 la integran con las artes dramáticas (por ejemplo, la dramatización grupal de cuentos) y 2 con la música (como la creación de canciones relacionadas con el cuento o su musicalización). Estas experiencias fortalecen la competencia interpretativa en espacios de carácter social.



LÍNEA TEMÁTICA: EDUCACIÓN LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS CREENCIAS

Esta línea incluye 12 investigaciones, clasificadas en dos categorías: la formación de docentes (3 investigaciones) y las creencias de los docentes en torno a la literatura en la primera infancia (9 investigaciones). A continuación, se presentan estas categorías:

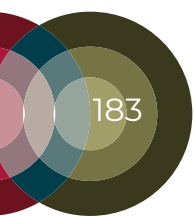
Formación docente

Trigo-Ibáñez et al. (2020) presentan un programa para capacitar a 215 maestros en formación en Educación Infantil en la lectura literaria en voz alta, utilizando grabaciones de video, autoevaluaciones y foros de discusión. Este enfoque permite que los docentes en formación comprendan la importancia del ritmo y la sonoridad en la lectura. Por su parte, Mantilla (2013) describe la implementación de un programa en que docentes en ejercicio y en formación fortalecen los procesos de lectura de textos literarios en la población infantil sorda y oyente de un colegio. Los maestros en formación capacitan a estudiantes sordos en el manejo de textos literarios con el fin de leer el texto a los oyentes de Preescolar y Básica Primaria.

La investigación de Cabrera-Murcia y Romero (2024) analizaron cómo 13 estudiantes de pedagogía infantil reconstruyen su identidad como lectores ("yo lector") y como mediadores de lectura ("yo mediador") a partir de sus experiencias personales y académicas, que se entretene con la experiencia de cursar la asignatura de Literatura Infantil. Los resultados revelan que factores como la presencia de un mediador, la motivación personal y el tipo de lecturas favorecen el desarrollo lector. En contraste, la falta de hábitos de lectura en el hogar y la imposición escolar de lecturas poco atractivas actúan como obstáculos. También se evidencia que, durante su formación, los estudiantes desarrollan su "yo mediador" al adquirir herramientas como la selección de textos, estrategias de mediación, fomento de la conversación literaria y organización del espacio de lectura. Además, al evaluar sus prácticas, logran integrar teoría y experiencia, otorgando sentido a su rol como mediadores a partir de lo aprendido en el curso de Literatura Infantil.

Creencias de los docentes

En relación con la enseñanza de la literatura, Munita (2014) sostiene que la actuación didáctica de los docentes está en gran medida influenciada por las ideas que tienen sobre el objeto de enseñanza. En esta categoría Hurtado (2018) explora las creencias de cuatro docentes que trabajan con niños de entre 4 meses y 4 años en relación con la literatura. La investigación revela que las educadoras



reconocen la importancia de la literatura como un elemento fundamental en su práctica diaria, así como su relevancia en la formación de lectores. Sin embargo, su enfoque sobre los textos literarios es limitado, ya que predominan los cuentos y los libros álbum, sin considerar otros géneros literarios.

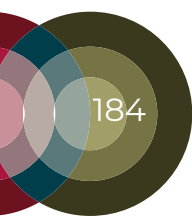
En una línea similar, López-Valero et al. (2017) analizan la percepción de 107 maestros en formación en Educación Infantil hacia la literatura. Los hallazgos indican que estos docentes consideran que los textos de literatura infantil no son obras de menor importancia, y que los textos audiovisuales representan un tipo de lectura que debe ser integrado en el trabajo pedagógico. Por otro lado, Neira-Piñeiro y Martín-Macho (2020) analizan las creencias sobre la literatura infantil de 145 profesores en formación en Educación Infantil. Los resultados muestran una clara tendencia a instrumentalizar la literatura, priorizando lo educativo-moralizante sobre las propiedades estéticas y el disfrute de la lectura.

De manera similar, Guzmán (2022) señala que tres docentes de grado de Transición asocian la literatura principalmente con la enseñanza de la lectura, la escritura y las actividades preparatorias necesarias para ello, evidenciando así una perspectiva instrumentalizada de la literatura. También adoptan un enfoque moralizante, utilizando los cuentos para inculcar valores, aunque al mismo tiempo reconocen la relación de la literatura con la imaginación y la curiosidad y la proyectan con el deseo de formar lectores.

Por otro lado, Sánchez (2015) investiga las concepciones sobre la literatura de 69 maestros en formación en Educación Infantil, 36 familias con niños de 3 a 6 años, así como de dos librerías y ocho editoriales. Los resultados revelan una considerable confusión entre la intencionalidad literaria del cuento y las necesidades didácticas del sistema educativo en el proceso de alfabetización. Se observa entre los docentes en formación una tendencia a ver el cuento como un medio para transmitir contenidos, ya sean conceptuales o morales, lo que, a su vez, desdibuja la dimensión artística de la literatura.

Otro tema de investigación son los valores presentes en la literatura. En este sentido, Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca (2015) analizan las creencias de 26 docentes de Educación Infantil sobre los valores que transmiten los cuentos tradicionales y su relación con la experiencia profesional. Los hallazgos indican que, según la percepción de los docentes, los cuentos tradicionales comunican distintos valores en función del grado educativo en el que se utilicen. Los valores más destacados incluyen la ayuda, la responsabilidad, la justicia, la cooperación y el respeto. Además, se observa que este resultado no varía según los años de experiencia de los docentes.

En las 4 investigaciones anteriores, los docentes vinculan la literatura con aspectos académicos y moralizantes. En este sentido, Robledo (2017) sostiene que es necesario liberar la literatura infantil de la carga de cumplir con funciones didácticas, moralistas y ecológicas, que han sido reforzadas princi-



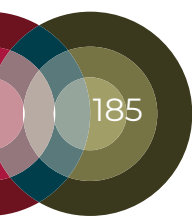
palmente a través del discurso escolar. Priorizar estas funciones implica renunciar a la literatura como arte, transformando los libros en materiales didácticos disfrazados de cuentos y relatos.

Con resultados similares, Ortiz et al. (2018) describen las representaciones sociales de la infancia de 11 docentes de educación infantil con amplia experiencia en la primera infancia, con el objetivo de entender las mediaciones docentes en la literatura. Los hallazgos revelan que las maestras conciben la infancia como una etapa que debe ser protegida, buscando cuentos que eviten abordar temas como la muerte, el sexo, la violencia, la crueldad, el horror y la sensualidad, ya que consideran que los niños no están en la edad de comprender estos asuntos. Otra concepción que surge es la de la infancia feliz. Por lo tanto, las maestras se inclinan por seleccionar textos que fomenten la felicidad, evitando aquellos que aborden temáticas tristes o inquietantes y prefiriendo historias que terminen con finales felices. Además, ven al niño como una promesa de futuro, lo que las lleva a orientar sus prácticas hacia la inculcación de bases morales, sociales y cognitivas que aseguren un mañana mejor.

En la investigación anterior, la concepción de la infancia por parte de los docentes se vincula con la noción de "corral", propuesta por Montes (2001), quien describe a la infancia como "encerrada en un corral con el pretexto de ser protegida, pero al mismo tiempo privada de libertad, atrapada en una prisión" (p. 24). Desde esta perspectiva, la literatura infantil adquiere principalmente una función formativa, ejemplarizante y moralizante, utilizada como herramienta para transmitir valores, normas y comportamientos.

Por otro lado, Varela (2018) investiga las creencias y el trabajo de tres maestras en relación con el arte teatral en la educación infantil, abordando las preguntas de qué es el teatro, para qué se utiliza y cómo se implementa. En cuanto al qué, encuentra que el teatro se asemeja al juego dramático, enfatizando lo corporal y su conexión con la exploración, la expresión y la imaginación. Respecto al propósito, las maestras creen que el teatro contribuye a favorecer y potenciar el desarrollo personal-social, corporal, comunicativo, cognitivo y artístico de los niños. En lo que respecta al método de enseñanza, no hay coincidencias, ya que cada maestra adapta su enfoque a un contexto y a una población específicos.

En la misma línea, Ortiz de Barrón et al. (2015) analizan la percepción sobre el teatro de 60 maestros en formación en Educación Infantil, tras haber asistido a una obra teatral. Los docentes consideran que el teatro y, en general, la dramatización son recursos pedagógicos valiosos que contribuyen al desarrollo integral de los niños, y perciben que pueden articular las relaciones de enseñanza-aprendizaje de contenidos, competencias y valores escolares.



LÍNEA TEMÁTICA: EDUCACIÓN LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LAS FAMILIAS Y LAS BIBLIOTECAS

Esta línea abarca 13 investigaciones, divididas en dos categorías: el rol de las familias en la mediación literaria (10 investigaciones) y el rol de las bibliotecas en la mediación literaria (3 investigaciones). A continuación, se presentan estas categorías:

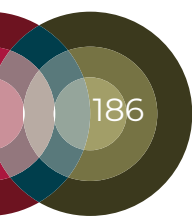
Las familias como mediadoras literarias

La experiencia de la lectura en el hogar es una vivencia íntima y privada que permite establecer múltiples vínculos afectivos, esenciales para la consolidación de la lectura literaria en la vida de los niños (Gil, 2020). En este contexto, Amar (2018) presenta una experiencia de lectura de cuentos en el aula en colaboración con las familias de niños de 5 años. Se capacitó a las familias en la lectura en voz alta y en la interacción entre adultos y niños. Los resultados son satisfactorios, ya que se observa un mayor acercamiento de los niños a los cuentos y una participación activa de las familias en la dinámica del aula.

Del mismo modo, Gil (2020) involucra a las familias en el proceso de formación literaria de niños en un grado de Jardín a través de la lectura en voz alta. Se encuentra que la participación activa de las familias, impulsada desde la escuela, resulta en la creación de una biblioteca en el hogar, lo que facilita espacios para la lectura compartida y fomenta vínculos familiares. Estas investigaciones contribuyen a establecer un vínculo entre la escuela y la familia, permitiendo consolidar un proyecto conjunto en la formación de lectores.

Otras investigaciones se enfocan en involucrar a las familias en el fomento de la alfabetización a través de la literatura. Por ejemplo, Porta (2013) capacita a las familias con el objetivo de promover, desde el hogar, habilidades lingüísticas como el vocabulario, la conciencia fonológica y la comprensión lectora en niños de nivel inicial y primer año de primaria. Esta estrategia se basa en el versicuento, una historia narrada en rima. De manera similar, Rugerio y Guevara (2013) ofrecen capacitación a madres en estrategias para fomentar en sus hijos habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial.

Asimismo, Gutiérrez-Fresneda (2019) encuentra que un programa que involucra a las familias basado en cuentos (con un enfoque en la interacción entre adultos y niños) facilita el reconocimiento de palabras y frases, así como el conocimiento alfabético en niños de 5 y 6 años. En la misma línea, Sepúlveda (2016) demuestra avances en la lectura en niños de Preescolar gracias a la intervención familiar



a través de un programa que utiliza talleres de animación a la lectura con libros álbum. En estas investigaciones, al igual que en investigaciones anteriores, se observa una tendencia a instrumentalizar la literatura, utilizándola al servicio de la alfabetización inicial y restándole su dimensión artística.

Por otro lado, Cáceres et al. (2020) analizan el desarrollo del vocabulario comprensivo en niños de 5 a 6 años en instituciones educativas oficiales y su relación con el nivel económico de las familias y la lectura de cuentos en el hogar. Los hallazgos indican que ni la lectura de cuentos ni el nivel económico influyen directamente en el desarrollo del vocabulario comprensivo.

Dos investigaciones se centran en identificar la mediación literaria que realizan las familias. Nogueira y Salsa (2021) describen una situación de lectura conjunta entre una madre y su hija de 2 años y medio, comparando el uso de un libro tradicional y un libro electrónico. La conclusión es que, por el momento, no es posible determinar cuál de los dos formatos (digital o impreso) es más eficaz en términos de preguntas, vocabulario, participación y comprensión durante la lectura conjunta.

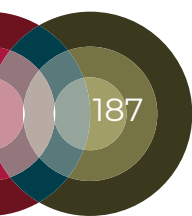
Y la investigación de Arias (2013) identifica estilos en la lectura conjunta de cuentos entre seis díadas de padres e hijos en edad preescolar. Los resultados revelan dos tendencias en la interacción: la oscilación entre la focalización en el libro como objeto y la atención a la interacción en sí misma, así como la alternancia entre la atención a la narración y la atención a los aspectos gráficos del libro.

Finalmente, Agudelo (2020) encuentra que las familias de un grado de Transición asocian la literatura con la escolaridad (la literatura fue utilizada para que ellos aprendieran a leer y escribir), con la enseñanza de valores y lecciones de vida, y con la imaginación y la ficción.

Las bibliotecas como mediadoras literarias de la primera infantil

La relación entre la escuela, la biblioteca y los padres es fundamental para la formación lectora (Robledo, 2015). La Unesco (s.f.) destaca la importancia de las bibliotecas públicas en la creación y consolidación de hábitos de lectura en los niños desde sus primeros años. En este contexto, la investigación de Clemente et al. (2016) identifica estrategias empleadas por dos bibliotecarias para acercar la lectura a 52 niños de entre 9 meses y 7 años y a sus padres. Los hallazgos revelan que se utilizan narraciones, canciones, poemas y teatro adaptados a las características evolutivas de los niños. Aunque el libro tradicional sigue siendo el soporte más común, también se están incorporando formatos digitales.

Por su parte, Pulido (2020) describe las estrategias utilizadas para acercar la literatura a niños de primera infancia y a sus familias en dos bibliotecas y dos librerías. Identifica que se emplean preguntas



relacionadas con el cuento que estimulan respuestas inferenciales, la elaboración de hipótesis y la predicción de sucesos de la historia.

Finalmente, Giraldo et al. (2013) presentan una experiencia de trabajo de una biblioteca con 13 madres de contextos vulnerables y sus niños en la primera infancia. En este programa, las madres comparten sus conocimientos e inquietudes sobre la crianza, así como su experiencia en la paternidad y maternidad, además de interactuar con la literatura. La investigación concluye que el programa fortalece los vínculos afectivos y fomenta prácticas de crianza que favorecen el desarrollo de los niños.

CONCLUSIONES

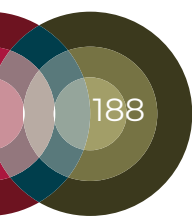
El análisis documental de investigaciones sobre educación literaria en la primera infancia revela diversas tendencias temáticas, que se agrupan en tres líneas principales: la educación literaria en la primera infancia y su relación con las dimensiones del desarrollo y sus didácticas; con la formación docente y sus creencias; y con las familias y las bibliotecas.

La primera línea temática, centrada en la relación entre la educación literaria y el desarrollo infantil, destaca el papel de la literatura desde una perspectiva didáctica para potenciar habilidades como el pensamiento inferencial, la atención, la producción narrativa, la expresión artística, el desarrollo del vocabulario y la comprensión y expresión de emociones.

El impacto de la literatura en el desarrollo emocional permite entender que esta favorece la regulación de emociones, el reconocimiento de sentimientos y la comprensión de conceptos complejos como la muerte y el duelo. Esto evidencia que la muerte no es un tema silenciado en la literatura de la primera infancia, que los niños pueden comprender y regular emociones relacionadas con temas que se consideraban ocultos para este grupo de edad.

Esta línea temática permite pensar las propuestas educativas desde una perspectiva que promueva la educación literaria como un proceso mediado por el docente, orientado al desarrollo de una competencia interpretativa en los niños. Esta competencia no puede entenderse únicamente desde lo cognitivo, sino que debe incorporar la dimensión subjetiva y afectiva del lector. Solo así se posibilita una experiencia genuina de lectura, en la que el niño se involucre personalmente con el texto y construya sentidos.

Cuando las investigaciones se desarrollan en contextos experimentales diseñados por los propios investigadores, se observa que la educación literaria se orienta hacia la comprensión del cuento, apoyada en una didáctica basada en la lectura dialógica (o compartida) e integrada con las artes



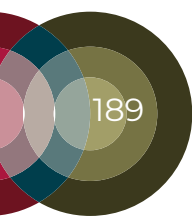
plásticas, y en menor medida, con las artes dramáticas y la música, dentro de situaciones sociales. Esta forma de lectura, concebida como un intercambio entre lectores, permite la construcción colectiva de significados a través del diálogo y el contraste de interpretaciones individuales, en la que el docente actúa como mediador que orienta, acompaña y enriquece la comprensión infantil.

La articulación entre literatura y artes demuestra que, en la primera infancia, las experiencias artísticas no ocurren de forma aislada, sino que se integran en un proceso holístico que facilita tanto la comprensión como la expresión del mundo por parte del niño. En este escenario, la mediación docente y la interacción entre pares desempeñan un papel clave en el acercamiento a la literatura y en el desarrollo de habilidades interpretativas.

Sin embargo, en las investigaciones realizadas en contextos naturales de aula se advierte una tendencia a reducir la educación literaria a la verificación de contenidos explícitos de los cuentos, sin promover ambientes que favorezcan la interacción social ni el desarrollo de habilidades interpretativas. Este enfoque empobrece la experiencia lectora, limitando el papel del niño a la comprensión literal, sin espacio para la sensibilidad, la emoción o la creatividad.

En cuanto a la segunda línea temática, investigaciones en torno a la educación literaria en la primera infancia y su relación con la formación docente y sus creencias, las investigaciones en formación docente se orientan hacia prácticas como la lectura en voz alta, la narración de cuentos y la continuidad entre la identidad como lectores y como mediadores de lectura. Respecto a las creencias de los docentes de educación infantil (en ejercicio y en formación), hay una tendencia a instrumentalizar la literatura, la identifican con la enseñanza de actividades de aprestamiento a la enseñanza de la lectura y la escritura, y como medio para inculcar valores, más que como un arte. Esto plantea interrogantes sobre el tipo de educación literaria que pueden ofrecer los docentes que perciben la literatura infantil con un enfoque académico o moralizante, lo que subraya la importancia de reorientar la formación hacia una reflexión crítica sobre estas creencias. Y orientarla hacia una didáctica que reconozca la literatura como experiencia estética, emocional y social.

La tercera línea temática, que vincula la educación literaria con las familias y las bibliotecas, destaca la importancia de involucrar a las familias en la mediación literaria, permitiendo que la literatura trascienda el aula y se viva también en el entorno familiar. Este vínculo fortalece las relaciones afectivas y convierte la lectura en una práctica compartida. No obstante, también aquí hay una tendencia a usar la literatura como preparación para la educación primaria, reforzando una visión instrumental que desdibuja su dimensión artística.

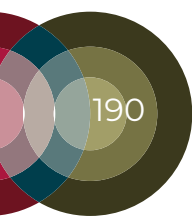


No obstante, las bibliotecas emergen como espacios clave para una mediación literaria significativa, donde no solo se promueve la lectura, sino también el diálogo y el acompañamiento en la crianza, reforzando los vínculos familiares. Cuando están gestionadas desde una perspectiva integradora y afectiva, las bibliotecas se convierten en escenarios ideales para la construcción de una comunidad lectora activa.

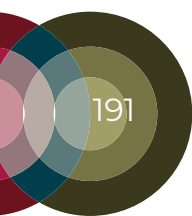
Finalmente, las investigaciones muestran una marcada preferencia por el género narrativo, especialmente el cuento, en detrimento de otros géneros, como la poesía y el teatro. Esta limitación reduce las posibilidades expresivas y estéticas de los niños, y refuerza la necesidad de ampliar el repertorio literario en la educación infantil, permitiendo el acceso a una mayor diversidad de textos, lenguajes y formas de significar el mundo.

REFERENCIAS

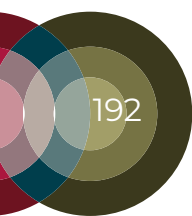
- Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, Á. (2012). Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 466-498. <https://doi.org/10.1174/021037012800218032>
- Agrelo-Acosta, E. y Mociño-González, I. (2023). Literatura infantil: Un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 35, 231-240. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.83868>
- Agudelo, A. (2020). *Literatura infantil en las familias: Imaginarios sociales y su transformación desde una propuesta pedagógica y didáctica* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25138>
- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: Narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 389-405. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7729>
- Ángel, G. M., Bustos, S. M. y Enríquez, L. N. (2016). *¿Te relato un relato? Historias contadas por niños: La narración oral a partir de relatos gráficos como mediación en niños entre 3 y 4 años* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19483>
- Arias, V. (2013). Diferencias en la lectura conjunta adulto-niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 199-223. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100009
- Bernal T. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación, emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Bolaños, J.I., Silva, L.X. y Casallas, E. (2021). La Canción de contenido acumulado (CCA) como estrategia para el mejoramiento de los procesos atencionales en la primera infancia. *Zona Próxima*, 35, 49-66. <https://doi.org/10.14482/zp.35.155.4>



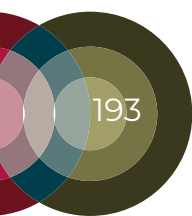
- Cabrera-Murcia, P. y Romero, P. (2014). Dibujando continuidades entre el yo lector y el yo mediador de la lectura en futuras educadoras de la primera infancia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 145-165. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29702>
- Cáceres, F., Pomés, M. y Granada, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar. Lectura de cuentos y niveles económicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 749-770. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000300749
- Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E. y Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 50-66. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1031
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Duque, C. P. y Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200017
- García, C. E. y Ortiz, N. L. (2015). *Cultivando la vida emocional en la primera infancia a partir de una estrategia basada en música y cuentos* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/21148?locale-attribute=en>
- Gil, M. (2020). *Familias mediadoras de la lectura en la primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/29416>
- Giraldo, Y. N., Henao, D.L., Sánchez, S. I. y Corrales, M. M. (2013). Tus historias me ayudan a crecer: Relaciones entre biblioteca pública, lectura y primera infancia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 18(2), 126-146. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22863/18447>
- Gómez, T. (2015). *Los cuentos motores como recurso didáctico en atención temprana en el aula de 1er. ciclo de educación infantil* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118020>
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>
- Gordillo, Y. E. (2016). *Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil. Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: Un estudio de caso en la escuela infantil "Tesoros"* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/14f2e602-caec-47dd-ae7a-d1fcc783d749>
- Guevara, Y. y Rugerio, J. P. (2017). Interacciones profesor-alumnos durante lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 729-749. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00729.pdf>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.psi-cod.2019.02.001>



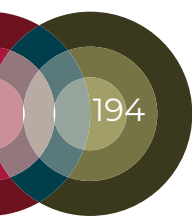
- Guzmán, L. (2022). *Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/28653>
- Hurtado, D. (2018). *El sentido de la literatura en la educación inicial: Una mirada hacia las prácticas de las maestras de la escuela maternal* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11047>
- Jiménez, M.L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214009>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2014). *La literatura en la educación inicial*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341839:Documento-N-23-La-literatura-en-la-educacion-inicial>
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Editado por Teresa Colomer y Martina Fiittipaldi en coedición con el Banco del Libro-Gretel.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/313451>
- Mantilla, M.J. (2013). La literatura infantil, territorio lúdico para leer y escribir con sentido, desde la diversidad. *Aletheia*. Edición especial, 202-210. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/110/113>
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a39.pdf>
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: La relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación Educativa*, 15(67), 135-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229596>
- Merino, C. (2017). El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(95), 408-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300408>
- Monforte, M. C. y Ceballos, I. (2014). Modelo de análisis de estructuras narrativas infantiles en niños de 3-4 años. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 26, 329-360. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46843
- Neira-Piñero, M.R., & Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Noguera, I. y Salsa, A. (2021). Un estudio microanalítico de la lectura compartida de libros tradicionales y electrónicos en la infancia temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 232-247. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.212>



- López-Valero, A., Hernández-Delgado, L. y Encabo, E. (2017). El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 37-49. <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.2.1400>
- Orellana-García, P., Valenzuela, M.F. y Muñoz, K. (2018). Impacto de la lectura repetida interactiva en las habilidades verbales de preescolares de contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 21(3), 409-432. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942018000300409&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ortiz de Barrón, I.C., Zelaieta, E., Álvarez, A. y Tresserras, A. (2015). Un reto innovador en la formación inicial del profesorado de educación infantil: la obra teatral kubik. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 429-440. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181026>
- Ortiz, J. A., Prieto, A. C. y Rodríguez, A. Z. (2018). *Representaciones sociales de infancia: una manera de entender las mediaciones docentes con la literatura infantil en las aulas de transición* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35217>
- Ossa, O. N. (2016). *Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional– de niños y niñas del grado transición de una institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal, Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7035>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Porta, M. (2013). Facilitando el proceso de alfabetización inicial desde el hogar: El versicuento como recurso literario para promover habilidades lingüísticas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 221-230. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42243
- Pulido, A. (2020). *Un adulto que lee: Un niño que sueña, viaja, emociona y construye su propio mundo* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12384>
- Publindex (s.f. a). *Clasificación de revistas*. <https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/#/revistasPublindex/clasificacion>
- Publindex (s.f. b). *Metodología para la homologación de revistas*. <https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/#/revistasHomologadas/buscador>
- Ramírez, D. E. y Ramírez, J. R. (2016). *La Literatura en la educación Inicial: un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2408>
- Ramos, C. L. (2017). *Literatura infantil como metodología para estimular el desarrollo emocional de las niñas y niños del subnivel 2, de educación inicial (3-4 años) de la unidad educativa consejo provincial de pichincha en el año 2016* [Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/12617>
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Cerlalc. https://funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf



- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Grupo Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2023). *Espacios para leer, crear y crecer*. Cerlalc. <https://cerlalc.org/publicaciones/espacios-para-leer-crear-y-crecer-orientaciones-para-la-puesta-en-marcha-de-salas-de-lectura-y-expresion-artistica-para-la-primera-infancia/>
- Robledo, B. E. (2016). *Familias lectoras. Cómo formar lectores y escritores en el hogar*. Ministerio de Educación Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/manuales-y-cartillas/Familias_Lectoras.pdf
- Robledo, B. E. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Ibby Chile, Fundación SM.
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185008>
- Sanabria, C. I. (2017). *La literatura infantil como eje integrador del currículo de ciclo inicial* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29736>
- Sánchez, S. (2015). *La cultura literaria en niños de 3-6/7 años. Identidad y desarrollo de la personalidad* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/0a-4d5bf9-6fe0-41c5-b5f3-4d4041147999/full>
- Sánchez, M. T. y Morales, M. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*, 26, 61-81. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10213>
- Sánchez, L. F. (2018). *La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín del Colegio Gonzalo Arango de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35358>
- Salazar, C., Parra, E. y Giraldo, L. (2019). El impacto de la literatura en el desarrollo del vocabulario comprensivo en la educación inicial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 57, 73-86. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a6>
- Salazar, C. A. y Gómez, A. M. (2021). El mediador y la comprensión de textos literarios en la educación inicial. *Educación Y Humanismo*, 23(41), 73-95. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.44481>
- Sepúlveda, H. M. (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro álbum* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57072>
- Tornero, B., Ramaciotti A., Truffello, A. y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000200005



- Trigo-Ibañez, E., Rivera-Jurado, P. y Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255066938003>
- Varela, E. P. (2018). *Creencias de las maestras acerca del arte teatral en la educación inicial: De maestras para maestras* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11045>
- Vargas-García, V. A, Sánchez-López, J. V., Delgado-Reyes, A. C., Aguirre-Aldana, L. y Agudelo-Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Unesco (s.f.). *Manifiesto IFLA – UNESCO sobre bibliotecas públicas 2022*. <https://repository.ifla.org/items/31c6dea0-ae41-495a-a516-7dd8faf307b7>
- Urquiza, I. M. (2018). *Los textos infantiles como mediadores para fortalecer la competencia comunicativa en grado transición* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2669>