

**Didáctica Ecoformadora: una Configuración Dialéctica
hacia la Humana Comprensión.**

Zaily P. Del Toro García

CC 30578523

Código Estudiantil: 2018140095486

Correo Institucional: zaily.deltoro@unisimonbolivar.edu.co

Tesis Doctoral como requisito para optar el título de Doctora en Ciencias de la
Educación

Tutora

Lizeth Reyes Ruiz Ph.D

RESUMEN

La comprensión lectora es reconocida entre las funciones más complejas de orden superior que realizan los seres humanos, afecta la calidad del aprendizaje, capacidad de abstracción y reflexión sobre un escrito. Esta habilidad es concebida como un proceso interactivo y comunicativo entre el lector y el texto. Surge de tal modo, una experiencia creativa de comprensión y comunicación, (Freire, 1997). Esta habilidad, y la resignificación de la didáctica educativa contemporánea, se convierte en un accionar trascendental para el desarrollo de nuevos paradigmas pedagógicos. Desde lo humano, crítico, social y participativo, “la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es un asunto fundamental, no solo desde una perspectiva didáctica sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona” (Mendoza et al., 2003, p. 20), reconociendo a la lectura como herramienta básica y democrática para la adquisición del conocimiento y la información. Debe entonces, convertirse en una prioridad de los sistemas educativos, “con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad” (OCDE, 2016, p. 88).

Desde este escenario, se propicia el reconocimiento del objetivo general de la siguiente manera: construir la propuesta de una Didáctica Ecoformadora, como producto cooperativo, que promueva el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera en la educación media. Posibilitado desde los siguientes contextos problemáticos:

1. Caracterizar las interacciones didácticas vigentes, que buscan el desarrollo de la comprensión lectora de una lengua extranjera, a partir de las concepciones de docentes y estudiantes.
2. Indagar colectivamente los fundamentos epistemológicos, teóricos, y pedagógicos que se requieren para el diseño de la propuesta de una Didáctica Ecoformadora que promueva el desarrollo de la comprensión lectora de una lengua extranjera.
3. Configurar desde la acción colectiva la propuesta de una Didáctica Ecoformadora, que posibilite el desarrollo de la comprensión lectora de una lengua extranjera.

Los referentes más representativos que se consolidaron en el estado del arte a nivel global según el análisis geoespacial, generan un diálogo teórico direccionado hacia las categorías de estudio a saber: **Didáctica hacia la comprensión lectora en lengua extranjera-inglés:** (Del Toro et al.,2019; Arana, 2013; Rivas & Cuellar, 2013; Jiménez, 2013; Paricio, 2014) y en **Ecoformación:** (Silvera, 2017; Zwierewicz & De la Torre, 2019; Moraes, 2019; Galvani, 2011; Da Costa & Rodríguez, 2015), a partir de este religaje se viabiliza la ruta metodológica que parte del paradigma socio crítico (Freire, 1985) y (Habermas, 1981), con un enfoque cualitativo y cuyo diseño de investigación corresponde a la Investigación Acción Educativa (Carr & Kemmis, 1986), proceso que deviene a partir de la interacción entre docentes y estudiantes de manera crítica, autorreflexiva y participativa materializada en la devolución sistemática.

Adicionalmente, el trabajo de campo posibilitó la recolección de información a través de técnicas e instrumentos diseñados coherentemente con el método y el paradigma declarado, posibilitando interacción y comunicación entre los participantes generando espacios de indagación para la consecución de la información de manera dialógica, reflexiva y colectiva a través de: entrevistas en profundidad, observaciones de clases, grupo focal, revisión documental, mesas de diálogo reflexivo.

Siendo consecuentes con los hallazgos de la investigación son señalados a partir de los objetivos específicos los más relevantes: en el contexto del primer objetivo, es profundizada la caracterización de las didácticas actuales, emergiendo un constructo multidimensional del entorno, a través de *Indicadores Imprevisibles del Contexto Real*, que evidencian las particularidades del contexto, mediante el diálogo, la experiencia y testimonio de los actores mediante encuentros y desencuentros posibilitando dinámicas de autocrítica y retroinspección, develando las características de las didácticas actuales relacionadas con la comprensión lectora en lengua extranjera inglés.

En torno a los resultados del segundo objetivo, correspondiente a los fundamentos que soportan el estudio, es declarado que al realizar una investigación colectiva, reflexiva y crítica que emerge a partir de las dinámicas participación y cooperación mediante un diálogo reflexivo, atendiendo a las realidades y vacíos expuestos por los participantes. De esta manera se logra reconstruir un constructo que tributa a la organización curricular, contenidos programáticos, dinámicas y metodologías pedagógicas, donde fueron consolidados y puestos de manifiesto las

voces y expectativas de los participantes desde diferentes aristas a través del análisis del discurso de los coinvestigadores.

Respecto al objetivo tres, relacionado con la configuración de la didáctica, se logró estructurar la propuesta investigativa desde la definición de los fundamentos, componentes, fases y acciones, materializados en un debate teórico y epistemológico aparentemente dialéctico, pero que se complementan en el accionar (Álvarez & González, 2002). Se entreteje de tal modo un modelo didáctico *Aula Mente Ecoformadora*, la cual obtiene su definición desde la dimensión etimológica, epistemológico, teórico, pedagógico, praxeológico, ontológica y antropológica, promoviendo acciones didácticas integradoras centradas en el ser, su relación con sus congéneres y su contexto, creando conexiones auténticas entre la escuela y la vida (González, 2012), desestimando la concepción de *Aula* como recinto único para adquirir el conocimiento. Sin embargo, más allá de una propuesta didáctica, este constructo se proyecta como un estilo de vida que activa la consciencia planetaria, materializada en la comprensión humana y la Ecoformación.

Finalmente, es trascendental destacar que *Aula Mente Ecoformadora* logró suplir las necesidades expuestas en la caracterización de las didácticas actuales, estimando la noción de ser de manera dialógica y consensuada a través de la observación, acción y reflexión sobre las voces de los participantes quienes legitimaron los acuerdos plasmados en las devoluciones sistemáticas. De igual modo, logró la transferencia social del conocimiento en dos sentidos de manera local cuando los estudiantes pertenecientes al proyecto se desplazaron hacia los grados inferiores, desarrollando a través de juegos y dinámicas la dimensión

ambiental interrelacionada con la asignatura inglés, articulando brechas generacionales entre los estudiantes que casi finalizan su etapa escolar y los niños que apenas están iniciando labores académicas. Por otro lado, de manera global a través del blog que evidencia sistemáticamente los testimonios de los actores sobre las vivencias y prácticas alrededor del huerto en lengua extranjera inglés, con el fin de compartir experiencias con personas de otros contextos con particularidades territoriales similares.

Palabras clave: resignificación, ecoformación, retroinspección, dialectico, consciencia planetaria

ABSTRACT

Reading comprehension is recognized among the most complex functions of a higher order that human beings perform, it affects the quality of learning, the capacity for abstraction and reflection on a piece of writing. This ability is conceived as an interactive and communicative process between the reader and the text. In this way, a creative experience of understanding and communication arises (Freire, 1997). This ability, and the resignification of contemporary educational didactics, becomes a transcendental action for the development of new pedagogical paradigms. From the human, critical, social and participatory point of view, "the teaching-learning of reading and writing is a fundamental issue, not only from a didactic perspective but also as an axis around which the person's cognitive development revolves" (Mendoza et al., 2003, p. 20), recognizing reading as a basic and democratic tool for the acquisition of knowledge and information. It must then become a priority of educational systems, "in order to achieve their own goals, develop knowledge and personal potential to be able to fully participate in society" (OECD, 2016, p. 88).

From this scenario, the recognition of the general objective is propitiated in the following way: to build the proposal of an Eco-formative Didactic, as a cooperative product, that promotes the development of reading comprehension in foreign language in secondary education. Made possible from the following problematic contexts:

1. To characterize the didactic interactions in force, which seek the development of reading comprehension in a foreign language, based on the conceptions of teachers and students.
2. To collectively investigate the epistemological, theoretical, and pedagogical foundations required for the design of a proposal of an Ecoformative Didactic that promotes the development of reading comprehension in a foreign language.
3. To configure from the collective action the proposal of an Ecoformative Didactic, which makes possible the development of reading comprehension of a foreign language.

The most representative references that were consolidated in the state of the art at a global level according to geospatial analysis, generate a theoretical dialogue directed towards the study categories, namely: Didactics towards reading comprehension in a foreign language-English: (Del Toro et al. ,2019; Arana, 2013; Rivas & Cuellar, 2013; Jiménez, 2013; Paricio, 2014) and in Ecoformation: (Silvera, 2017; Zwierewicz & De la Torre, 2019; Moraes, 2019; Galvani, 2011; Da Costa & Rodríguez, 2015), from this reconnection, the methodological route that starts from the socio-critical paradigm (Freire, 1985) and (Habermas, 1981), with a qualitative approach and whose research design corresponds to Research Educational Action (Carr & Kemmis, 1986), a process that comes from the interaction between teachers and students in a critical, self-reflective and participatory manner materialized in systematic feedback.

Additionally, the field work made it possible to collect information through techniques and instruments designed coherently with the declared method and paradigm, enabling interaction and communication among the participants, generating spaces for inquiry to obtain information in a dialogical, reflective and collectively through: in-depth interviews, class observations, focus group, documentary review, reflective dialogue tables.

Being consistent with the research findings, the most relevant are indicated from the specific objectives: in the context of the first objective, the characterization of current didactics is deepened, emerging a multidimensional construct of the environment, through Unpredictable Context Indicators Real, which show the particularities of the context, through dialogue, experience and testimony of the actors through encounters and disagreements, enabling dynamics of self-criticism and retrospective, revealing the characteristics of current didactics related to reading comprehension in English as a foreign language.

Regarding the results of the second objective, corresponding to the foundations that support the study, it is declared that when carrying out a collective, reflexive and critical investigation that emerges from the dynamics of participation and cooperation through a reflexive dialogue, attending to the realities and gaps exposed by the participants. In this way, it is possible to reconstruct a construct that pays tribute to the curricular organization, program content, dynamics, and pedagogical methodologies, where the voices and expectations of the participants from different angles were consolidated and revealed through the discourse analysis of the coinvestigators.

Concerning objective three, related to the configuration of the didactics, it was possible to structure the research proposal from the definition of the fundamentals, components, phases and actions, materialized in an apparently dialectical theoretical and epistemological debate, but which are complemented in the actions (Alvarez & Gonzalez, 2002). In such a way, an *Aula Mente Ecoformadora* model is interwoven, which obtains its definition from the etymological, epistemological, theoretical, pedagogical, praxeological, ontological and anthropological dimension, promoting integrative didactic actions centered on the being, its relationship with its fellows and its context, creating authentic connections between school and life (González, 2012), rejecting the conception of the classroom as a single venue to acquire knowledge. However, beyond a didactic proposal, this construct is projected as a lifestyle that activates planetary consciousness, materialized in human understanding and Ecoformation.

Finally, it is transcendental to highlight that *Aula Mente Ecoformadora* managed to meet the needs exposed in the characterization of current didactics, estimating the notion of being in a dialogic and consensual way through observation, action and reflection on the voices of the participants who legitimized the agreements embodied in systematic returns. In the same way, it achieved the social transfer of knowledge in two directions locally when the students belonging to the project moved to the lower grades, developing through games and dynamics the environmental dimension interrelated with the English subject, articulating generational gaps between the students who almost finished their school stage and children who are just beginning academic work. On the other hand, globally through the blog that

systematically evidences the testimonies of the actors about the experiences and practices around the garden in English as a foreign language, in order to share experiences with people from other contexts with similar territorial particularities.

Keywords: resignification, ecoformation, retroinspection, dialectic, planetary consciousness.

REFERENCIAS

Alonso, J., Martín, J. & Gallo, B. (2015). El nivel de inglés después de cursar la educación superior en Colombia: una Comparación de Distribuciones. *Revista de Economía Institucional*, Vol.17, No.33.

Álvarez de Zayas, C. (2016). *Epistemología del Caos*. Grupo Editorial Kipus.

Álvarez, C. & González, E. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Didácticas Magisterio.

Álvarez, C. & Sierra, V. (2016). *Metodología de la Investigación Científica. Solución de Problemas Profesionales*. Ediciones Kipus.

Alviárez, L. (2005). *La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos bajo el enfoque constructivista*. Universidad del Zulia.

Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Heinle & Heinle.

Angulo, L. & León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, Vol. 9, No. 29, p. 159-164.

Arana, F. (2013). La Enseñanza del Inglés a través del aspecto Cultural. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2393/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arias, M. (2018). *Antropoceno. La Política en la Era Humana*. Taurus.

Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

British Council. (2022). *Niveles de inglés*. Recuperado 8 de agosto de 2022, de <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>.

Brown, A. (1980). Metacognitive Development and Reading en Spiro, Bruce, E' Brewer, *Theoretical Issues in Reading comprehension*. Lawrence Erlbaum, p. 453-481

Böhm, W & Schiefelbein, S. (2004). *Repensar la Educación*. Pontificia Universidad Javeriana.

Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Trotta.

Burón, J (2006). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Ediciones Mensajero

Camilloni, A. (2010). *Didácticas Generales y Didácticas Específicas*. <https://es.scribd.com/doc/127477895/Camilloni-Didactica-General-y-Didacticas-Especificas>

Capellá, M. (2013). *Fundamentos léxicos en el aula de clásicas*. http://www.telefonica.net/web2/exteriors/merida_exp/fundamentos_lxicos.html

Carr, W & Kemmis, S (1986); *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Cap. 5 p. 140-166.

Carr, W & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca.

Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to second language Reading*. C.U.P.

Cassany, D. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas*. Anagrama.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional, *Formar en Lenguas Extranjeras: Inglés el Reto, Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. (2013)

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional, *Esquema curricular sugerido grados 6° a 11° English for Diversity and Equity*. (2016)
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2012%20Esquema%20Curricular%20Espa.pdf>

Colombia mejoró sus resultados en las pruebas Pisa pero sigue por debajo de la media. (06 De diciembre 2016). *El país*

<http://www.elpais.com.co/colombia/mejoro-sus-resultados-en-las-pruebas-pisa-pero-sigue-por-debajo-de-la-media.html>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Programa Nacional de Bilingüismo*

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Coordinación Juan Miguel González. (2018) *Transdisciplinariedad en la educación. Docencia, escuela y aula*. Prisa Ltda.

Correa, C (2013). *Currículo Transdisciplinar y practica pedagógica Compleja. (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Universidad Simón Bolívar.

Cronquist, K & Fiszbein (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El diálogo* <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

Cunha, R & Suanno, J. (2016). Reflexões sobre a busca pelo sentido humano na educação reflections about the search for meaning in human education reflexiones sobre la búsqueda por el sentido humano en la educación. *Ensino & Multidisciplinaridade*. www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/4868/3308.

Da Costa, L. & Rodríguez, L. (2015). Prácticas formativas para ir más allá de la enseñanza de las matemáticas. *Visión Docente Con-Ciencia Año XIV*, No. 78, p.17.

D'Ambrosio (2007) conocimiento y valores humanos. Revista Visión Docente conciencia, No 35, p. 6-18. CEUArkos.

Delgado, C. (2020). La Crisis Covid-19 y el Cambio Educativo. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. No. 46, p. 175-194.

Del Toro, Z. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura en la institución educativa José María Córdoba de Montería*. Universidad de Córdoba-Sue Caribe.

Del Toro, Z., Mercado, A., Pájaro, M., Noriega, L., W, Watts & M, López. (2019). English language teaching. *Challenge in English Teaching and Learning in Colombia*. Vol. 12 No 4. Doi:105539/elt. v12n 4 p. 57.

De la Torre, S., Medina, A., & Sevillano, M. (2007). *Una Universidad para el s.xxi. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada Transdisciplinar, Ecoformadora e Intercultural*. Editorial Universitas S.A.

De la Torre, S., Pujol, M. & Sanz, G. (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación: una nueva mirada sobre la educación*. Editorial Universitas S.A.

De la Torre, S. & Moraes, M. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Editorial Aljibe.

De la Torre, S, & Violant, V. (2003). *Creatividad aplicada*. PPU/Autores

De Vallescar, D. (2001). Coordinadas de la interculturalidad. *Diálogo Filosófico*, 51, 286-410.

Duran, M. (2001). *Marco Epistemológico de la Enfermería*. Aquichan, p. 7-18.

Espinosa, A (2014). *Abrir los saberes a la complejidad de la vida. Nuevas Prácticas Transdisciplinarias en la Universidad*. CEUArkos.

Eliot, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo Intelectual: los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence*, p. 231-235.

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Bergin and Garvey.

Freire, P. (1992). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.

Freire, P (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.

Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios de la práctica educativa*. Paz y tierra. Colección lectura.

Freire, P. (2003). *El grito manso* (educación General No 13). Siglo XXI editores.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.

Galvani, P. (2011). Estrategias Dialógico-Reflexivas para la Eco-formación. *Visión Docente Con-Ciencia* Año X, No. 59, p. 1-18.

Gaskins, Irene & Thorne, Elliot. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: El manual Benchmark para docentes*. Paidós.

González, J. (2009). Teoría Educativa Transcompleja. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Colección Educación Compleja Transdisciplinaria.

González, J. (2009). Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación: De cara a los retos y perspectivas Educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa*, Vol. 2, No. 4, p. 64-73.

González, J. (2012). *Prácticas Educativas Transcomplejas. Una pedagogía emergente*. Tomo II. Editorial Académica Española.

González, J. (2013). *Aula mente Social. Pensamiento Transcomplejo*. Tomo III. Universidad Simón Bolívar.

González, J. (2015). *Religaje Educativo. Espacio-tiempo*. Tomo V. Universidad Simón Bolívar.

González, J. (2017). *Ciudadanía Planetaria*. Imprenta Prisa.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving to Theory from Practice*. University Press.

Grabe, W. y Stoller, F. (2002) *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education Limited

Grabe, W. & Stoller, F. (2011) *Teaching and Researching Reading. Enseñanza e investigación de la lectura*. Person Educational Limited.

Gutmann, A. (1993). Introducción. En C. Taylor, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. FCE.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa (TAC-I)*. Taurus.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A. (Eds.). (1998). *The Educational Psychology Series. Metacognition in Educational Theory and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hernández, C., Leff, E., Vasco, C., Lenoir, Y. & Uribe, H. (2017) *Interdisciplinariedad: un desafío para transformar la universidad del siglo XXI*. Programa Editorial. Universidad Autónoma de Occidente.

Hymes, D. (1996) Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función* 9.

Jiménez, J (2013). Desarrollo de la Comprensión Lectora de Textos Multimediales en una Lengua Extranjera Mediante la Enseñanza de Estrategias de Lectura [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional UDEA <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf>

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glossas Didácticas*, Vol. 9, p. 95-104.

Leal, J., Correa, E., Gómez, U & Villalba, A. (2014). *Conalco. Historia, Saber y vida- Pasado y Presente*. ArtCad.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. En: K. Lewin, y G. Weiss Lewin. (1973). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics. (1935-1946)*. Souvenir Press, p. 201 - 216.

Llumiquinga, M. (2012) The Use of Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills with Students of I-II Intensive courses. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Ecuador] Repositorio institucional PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8648/10.63.001404.pdf;sequence=4>

Mallart J (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación, una nueva mirada sobre la educación*. Editorial Universitas,

Mallart, J (2007). Es la hora de la Ecopedagogía. La década de la educación para un futuro sustentable. *Encuentros Multidisciplinares*. Vol. 25.

Martínez, M. (2004). Transdisciplinariedad y lógica dialéctica: un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Conciencia Activa*, Vol. 21, No. 1, p. 107-146.

Martínez, A. (2014). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías prácticas emergentes*. CEUArkos.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI Editores.

McNamara, D. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, Vol. 38, p. 1-30. Doi: 10.1207/s15326950dp3801.

Mejía, A. M., Tejada, H. & Colmenares, S. (2006). Empoderamiento y procesos de construcción curricular bilingüe. Universidad del Valle.

Mendoza, A., López, A. & Martos, E. (2003). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.

Miranda, E. (2014). *El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias*. Facultad de ciencias humanas.

Moraes, M. (2019). *Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin*. Walk.

Moraes, M. (2007). Complejidad, transdisciplinariedad y educación, algunas reflexiones. *Encuentros Multisensoriales*, Vol. 9, No. 25, p. 4-13.

Moraes, M. (2010). Transdisciplinariedad y Educación. *Rizoma Freirano*, Vol. 6.

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Educativas en Educación*, Vol. 14, No. 2, p. 1-19.

Morin, E. (1989). *El pensamiento Ecologizado*. Le Monde Diplomatique. En: Morin, E. & Hulot, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Paidós.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2006). *Tierra Patria*. Nueva Visión.

Morin, E (2011). *La vía*. Paidós.

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Vol. 12, p. 194-204.

Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of transdisciplinarity*. Albany.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). PISA 2015. Results. *Excellence and Equity in Education*. Vol. 1.

Paricio, M. (2014). *Competencia Intercultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. *Porta Linguarum*, p. 1-12.

Program for International Students Assessment (2018). Results for pizza 2018

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*.
Cambridge University Press.

Rivas, C & Cuellar, C. (2013) Enseñanza de la Comprensión Lectora del Inglés en
la Educación Universitaria: Una Visión Crítica. *Gaceta Técnica*. Vol. N° 10. p.
73-78.

Sánchez, E. (2009). *Mente, cerebro y educación*. *Revista de pedagogía de la
Universidad de Salamanca*, Vol.15, p. 25-46.

Santos et al., (2020). Motivación por la lectura académica de futuros docentes.
Revista Educação & Formação, vol. 6, No. 1. Universidade Estadual do
Ceará.

Sercu, L. (2002). *Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural
Communicative Competence: Some Implications for Course Development*,
Language, Culture and Curriculum. Vol. 15, No. 1, p. 61-74.

Silvera, A. (2017). *Resignificación del tejido social en la relación escuela-
comunidad*. Universidad Simón Bolívar

Solano, J. (2010). *Fundamentos de Epistemología, una visión desde el Caribe
Colombiano*. Universidad Simón Bolívar.

Sporturno, M. (2014). La voz de las minorías culturales y la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. *Universidad Nacional de La Plata. Escuela de Lenguas; Puertas Abiertas, Vol. 9, No. 2, p. 1-10.*

Stalin, (1941). *Cuestiones del leninismo*. Moscú.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Morata

Tobón, M. (2010). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, Diseño curricular y didáctica*. ECOE.

UNESCO, (1997). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Magisterio del río de la plata.

Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI editores.

Vera, F. (2015). Impacto de la Multimodalidad en la Comprensión Lectora de Textos Narrativos en Inglés Como Lengua Extranjera (L2) en Estudiantes Universitarios. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(18), (pp. 25-41).*

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2608/2561>.

Widdowson, H, (1998). Context, Community, and Authentic language. *Tesol Quarterly*, Vol. 32, No. 4, p.705-715. <https://doi.org/10.2307/3588001>.

Zwierewicz, M. (2013). Apresentação. En: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco*. Nova Letra.

Zwierewicz, M., Simão, V., Silva, V & Souza, E. (2019). *Ecoformação de Professores com polinização de Escolas Criativas*. Caçador. Eduniarp.

Zwierewicz & De la Torre, S. (2019) Proyectos Creativos Ecoformadores y Escuelas Creativas: conectando seres y saberes. *Ecoformación de Profesores con Polinización de Escuelas Creativas*: Caçador: Eduniarp, p. 52-57