**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2023**

**ID CONVOCATORIA: 287 – FECHA REPORTE: 07-09-2023**

**ID PROPUESTA: 12545**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** Efectos del lenguaje inclusivo sobre la comprensión lectora | |
| **1.2. NOMBRE DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN:**  1. Pedagogía Urbana y Ambiental | |
| **1.3. ESTADO DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN EN COLCIENCIAS:** | Grupo 1: A1 |
| **1.4 MODALIDAD:**  Escriba la modalidad en la cual se inscribe la propuesta de acuerdo a los términos de referencia de la convocatoria | M1. Investigaciones en el marco de las líneas de los grupos |
| **1.5. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y/O EJE DEL PDI**  Registre la línea de investigación en la cual se inscribe la propuesta y/o el eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 al que aporta la propuesta (si aplica) | **Nombre de la línea de investigación del grupo:**  No aplica para esta convocatoria |
| **Nombre del eje del PDI:** |
| **1.6. UNIDAD ACADÉMICA**  Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto, Facultad y departamento, Doctorado Interinstitucional en Educación o IPN | Doctorado Interinstitucional en Educación |
| **1.7. DURACIÓN:**  Indique la(s) vigencia(s) en la que se ejecutará el proyecto (revise términos de referencia para definir el tiempo). | 12 Meses |
| **1.8. COFINANCIACIÓN:**  Indiqué si el proyecto será ejecutado y financiado por otra institución diferente a la Universidad Pedagógica Nacional (recuerde que se debe anexar la carta de aval de cada institución con el valor de la contrapartida) | Ninguna |
| **1.9. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por los profesores que participaran en el desarrollo de la investigación. | **$189,252,402** |
| **1.10. RECURSOS DE INVERSIÓN:** Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del proyecto. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria). | **$32,000,000** |
| **1.11. TOTAL DE COFINANCIACIÓN:** Escriba el valor de los recursos proyectados por cofinanciación (Solo para los proyectos que posean este tipo de recurso). | **$0** |
| **1.12. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos o tres casillas anteriores (según corresponda a la modalidad). | **$221,252,402** |
| **1.13. NOMBRE(S) Y APELLIDO(S) DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL[[1]](#footnote-1)**: Pablo Fernando Páramo Bernal | |
| **1.14. No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN:**  (Marque con una (X) el tipo de documento y escriba el número de identificación del investigador principal) | Cédula de ciudadania |
| **№ 19350024** |
| **1.15. TIPO DE VINCULACIÓN:**  Indique el tipo de vinculación del investigador principal (Revise términos de referencia) | Planta |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**EJE/ÁREA TEMÁTICA**

La temática del proyecto se inscribe dentro de la presente convocatoria en la modalidad 1: Investigaciones en el marco de las líneas de los grupos. En consecuencia, este proyecto tiene como uno de sus propósitos fortalecer la investigación del grupo Pedagogía Urbana y Ambiental el cual ha logrado ascender a categoría A1 en la más reciente medición de grupos realizada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, MINCIENCIAS, mediante la Convocatoria 894 de 2021. Específicamente, se pretende con el proyecto que aquí se expone, fortalecer las líneas de investigación de género y espacialidad, y la de regulación verbal para el aprendizaje, las cual viene generando conocimiento sobre distintas dimensiones sociales: la generización del espacio (Páramo y Burbano, 2011), las reglas de convivencia en el ambiente urbano (Páramo, 2007), la señalética urbana orientada hacia la convivencia (Páramo y Burbano, en proceso de publicación), entre otros trabajos de investigación, los cuales se enmarcan epistemológica y teóricamente en la Pedagogía Urbana, y en la acción educativa, bajo la sombrilla de las Ciudades para el aprendizaje (UNESCO) y Ciudad Educadora (Carta de Barcelona). Un aspecto que no se ha explorado en el grupo y de coyuntura en el país es el del uso del lenguaje inclusivo y su incidencia en la comprensión lectora con la pretensión de aportar a la educación, a los campos disciplinares de la Pedagogía Urbana y la adquisición del lenguaje mediante la comprensión lectora.

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

La investigación del grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental se articula en un programa de investigación mediante líneas que exploran, en su conjunto, las relaciones entre el individuo con su entorno urbano, ambiental, social y comunicacional desde una lectura pedagógica, con miras a aportar al campo conceptual de la Pedagogía, a partir de la evidencia obtenida mediante estudios empíricos. Un aspecto que ha sido poco estudiado en el país, a pesar de su importancia y las tensiones que ha generado es el del lenguaje inclusivo dentro del proceso formativo de los estudiantes. Los estudiantes colombianos tienen un bajo nivel de comprensión lectora y, en general, de entendimiento del idioma español. El informe, que presenta la OCDE se basa en los últimos resultados de las pruebas Pisa aplicadas a estudiantes de entre 15 y 16 años y llama la atención, entre otras cosas, que los jóvenes del país tienen serios problemas en cuanto al desarrollo de habilidades del lenguaje, quedando rezagados respecto a los países que hacen parte de esta organización. Esta situación se podría agravar si los textos que usan los estudiantes incluyen lenguaje inclusivo, como sugieren algunos autores que se citan dentro del proyecto. En este marco, el propósito general del estudio será explorar de qué manera el uso del lenguaje inclusivo incide en la comprensión de lectura, en lenguaje ordinario o técnico, entre estudiantes escolares de educación media. Centrándose en la terminología del lenguaje ordinario y técnico, el estudio busca descubrir las implicaciones de la incorporación del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora y en la actitud hacia este tipo de lenguaje en estudiantes de últimos grados de su formación de bachillerato. La estrategia metodológica será la de investigación experimental mediante un diseño factorial 2x2, aunque incluye un componente cualitativo. Los resultados serán analizados mediante la prueba estadística ANOVA para el análisis de la información cuantitativa y el Atlas.ti para la cualitativa. A partir de los hallazgos, se propondrán lineamientos pedagógicos para educar a los estudiantes y el diseño de los textos escolares.

* 1. **DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:**

Igualdad; ideología de género; lenguaje gramatical inclusivo; adoctrinamiento en la escuela; comprensión lectora.

* 1. **ANTECEDENTES**

El grupo de investigación Pedagogía Urbana y Ambiental ha venido aportando a la construcción de la teoría pedagógica a partir de investigaciones que exploran las relaciones entre las personas con su ambiente natural y construido. Investigaciones que sumadas a las que se han desarrollado con otros grupos de investigación latinoamericanos, lideradas por el grupo Pedagogía Urbana y Ambiental, vienen consolidando un programa de investigación con perspectiva internacional con lo cual se contribuye al compromiso que ha adquirido la Universidad Pedagógica Nacional con la internacionalización de la investigación y con educar para la sustentabilidad ambiental (Páramo y Burbano, 2018).  
  
La investigación que ha desarrollado el grupo Pedagogía Urbana y Ambiental se articula a un programa de investigación, con proyección en el tiempo y líneas que exploran en su conjunto, las relaciones entre el individuo con su entorno urbano, ambiental y social desde una lectura pedagógica, con miras a construir el campo conceptual de la pedagogía urbana y ambiental fundamentado en evidencia obtenida mediante estudios empíricos.   
  
Al estudiar las transacciones con el ambiente, no solo natural, sino construido, el grupo incorpora en sus intereses el papel que juega el ambiente urbano.  
  
En el estudio de las relaciones del individuo con el ambiente urbano surge el interés por contribuir con el rompimiento del abordaje estructuralista de ver el espacio. Así entonces, el grupo analiza el género y la espacialidad (Páramo y Burbano, 2011) para investigar la manera como se experimenta el espacio y las representaciones o formas de relación que desde el género se establecen con los extraños en distintos escenarios o lugares urbanos, las representaciones sociales y usos diferenciados del espacio, la división de roles en los espacios públicos y privados y la planeación urbana del espacio (Burbano, 2014a; 2014b). Con esto busca dar evidencia sobre la manera como las mujeres han sido segregadas y son víctimas de las desigualdades de género en el espacio público (Burbano, 2017). El abordaje de este campo ha dado ha permitido el análisis de las maneras mediante las cuales se presenta la dicotomía entre lo público y lo privado, replanteada desde el género, así como de la forma como es experimentada la ciudad desde el género; la relación existe entre este y el espacio; el análisis por el tipo de tensiones se presentan en la experiencia de las mujeres en el espacio ocasionadas por el abordaje neutral; y por los lugares públicos significativos para la mujer en Bogotá a lo largo de su historia.   
  
Los expertos en género han demostrado que, desde la infancia, a las mujeres se les enseña de manera diferente a los hombres en sus comportamientos y actitudes hacia la interacción con el espacio. Estas diferencias varían histórica y culturalmente según la edad, la clase social, la religión y el rol social. En este contexto, algunos investigadores han considerado importante investigar la forma en que las mujeres experimentan el espacio público y sus representaciones o formas de relación con extraños en diferentes escenarios o lugares urbanos. En este campo, los estudios han identificado una serie de dificultades que enfrentan a las mujeres en el entorno construido de hoy en día, y que se asocian significativamente con su edad, orientación sexual, lugar de residencia y muchas otras circunstancias individuales y culturales, clave para las identidades masculinas y femeninas, junto con la división de trabajos como los de Franck (2002). Los estudios recogidos por Drucker y Gumpert (2010), Burbano (2014 a, b) y Páramo y Burbano (2011), tratan de explicar los usos del espacio público de la tradición cultural e histórica, y su transformación, donde es posible observar las diferencias de género y que los espacios de las mujeres se han combinado con espacios privados, y los espacios públicos siguen siendo el espacio de los hombres. En este sentido, existe una oposición simbólica entre la casa y el resto del mundo. La esfera femenina es opuesta a la masculina, que corresponde a la vida pública, por lo que el papel de la mujer se ha asociado principalmente con la casa. Asumir que el lugar de residencia de las mujeres es la casa afecta significativamente la forma en que se diseña, se da forma y se usa el espacio. Esto los hace significativos y comprensibles a partir de los patrones sociales impuestos a las mujeres; por lo tanto, los espacios públicos se planifican principalmente desde la perspectiva del uso masculino (Duncan, 1996). Este es el resultado de la tendencia a dividir los ambientes asimétricos sexualmente entre lo privado y lo público, lo que parece perdurar hoy en diversas formas en los países de América Latina. Es una división que contribuye a restringir la movilidad de las mujeres en el espacio público y a evitar que participen plenamente como trabajadoras y como ciudadanas.  
  
Sumado a lo anterior, el trabajo del grupo se ha orientado a rastrear la evolución del método en el campo de conocimiento del género a partir de la exploración de estudios que muestran problemáticas situadas en contextos y tiempos propios. De esta forma, visibilizar el recorrido histórico de la incursión del género como concepto partiendo del cuestionamiento sobre el determinismo biológico a partir del cual se viene irradiando en las preguntas y métodos ocupados en las disciplinas científicas sociales, en general, en la investigación social, para finalmente consolidarse en un cuerpo de conocimiento propio, con métodos, procedimientos y técnicas científicas diversas durante los siglos XX y XXI. Las distintas miradas hacia los estudios de género lo han consolidado como un campo de investigación multidisciplinar relativamente reciente, con su principal desarrollo durante el siglo XX. El género se ha convertido en una categoría para el abordaje de diferentes investigaciones en busca de entender la realidad social, por cuanto es desde ese lugar que es posible identificar las diferentes problemáticas, todo ello en el marco de la investigación con enfoque de género como una nueva perspectiva de estudio (Burbano y Barrero, 2020).   
  
Sumado a lo anterior, el trabajo del grupo se ha orientado a la construcción teórica de la pedagogía urbana y ambiental, definiendo sus fundamentos, campos de aplicación y sus métodos de estudio, lo que ha llevado a la incorporación de nociones como: habitabilidad del espacio público, sociolugares, reglas proambientales, comportamientos urbanos responsables y género y espacialidad, categorías conceptuales que han sido dotadas de trabajo empírico para respaldarlas. Todas estas orientadas al mejoramiento de la calidad de vida.   
  
En la misma dirección, el grupo contribuye a los procesos de formación de maestros e investigadores en educación en el marco de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, por medio de procesos que permiten en los estudiantes propiciar un cambio de actitud hacia el ambiente natural y urbano, para generar interés alrededor de elementos teórico-conceptuales en torno a la temática urbano-ambiental, y lograr que se incorpore, integre y articule el estudio y la reflexión sobre la ciudad. Estos propósitos de formación se observan consolidados en los seminarios que hay sido impartidos y en las tesis que los estudiantes han desarrollado, tanto de maestría y de doctorado, como en los pasantes internacionales que se han incorporado a trabajar con el grupo de investigación, en el marco de los planteamientos del grupo Pedagogía Urbana y Ambiental. Uno de los seminarios desarrollado en la Maestría en Educación, que se relaciona con procesos de inclusión es el de Género y Educación. Y entre las cátedras doctorales que se han impartido en el Doctorado Interinstitucional en Educación, se encuentra la cátedra denominada La consolidación de los estudios de género en su conformación como campo de conocimiento, impartida por la profesora Andrea Burbano en el año 2019.   
  
A continuación, mencionamos algunos de los proyectos de investigación desarrollados en años más recientes: “Percepción sobre los migrantes venezolanos que ocupan el espacio público en Bogotá y de ellos en relación con el trato que reciben de la ciudadanía; apego y apropiación del espacio: implicaciones para una ciudad educadora” (2023), “Valoración por parte de la ciudadanía sobre prácticas culturales que involucran otras especies animales: macro y metacontingencias para la educación ambiental” (2022), “El caminar como experiencia de aprendizaje de la ciudad” (2018), “Prácticas culturales situadas en el espacio públicos de ciudades latinoamericanas: implicaciones para la ciudad educadora” (2016), “Gramática espacial urbana” (2014), “El espacio públicos como meso- sistema articulador de los microsistemas en los que se desarrolla el niño” (2012), “Lugares virtuales de encuentro social” (2010), “Lectura pedagógica de los lugares privados de encuentro social con vocación colectiva” (2009), “Equidad y convivencia ciudadana en el espacio públicos de Bogotá́ II: aportes para la pedagogía urbana” (2008), “Equidad y convivencia en el espacio público de Bogotá́: aportes para la pedagogía y la gestión urbana” (2007).  
  
La consolidación del grupo de investigación se da gracias al apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de proyectos de investigación en cofinanciación, algunas veces de otras universidades.  
  
Las investigaciones han dado lugar a distintas publicaciones en forma de libros, artículos y capítulos de libros, entre los cuales se encuentran:  
  
Libros: El tercer maestro. La dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje (Páramo y Burbano, 2021); Convivencia ciudadana en ciudades latinoamericanas (Páramo y Burbano, 2019). Aportes pedagógicos a la educación ambiental y urbana (Páramo y Burbano, 2018); Sociolugares públicos (Páramo, 2017); La ciudad habitable: espacio público y sociedad (Burbano y Páramo, 2014); Historia de las prácticas sociales situadas en el espacio públicos a lo largo de la historia de Bogotá́ desde el periodo colonial hasta el siglo XX (Páramo y Cuervo, 2014 y 2009); Sociolugares (Páramo, 2011); La dimensión social del espacio púbico (Páramo y García, 2010); El significado del espacio públicos para los habitantes de Bogotá́ (Páramo, 2007).  
  
Artículos y capítulos de Libro: El método en los estudios de género (Burbano y Barrero, 2020); La experiencia de las mujeres en el espacio público. Análisis de las tensiones ocasionadas por la neutralidad del espacio en Bogotá (Burbano, 2017); “The city as an environment of urban experiences and the learning of cultural practices” (Páramo, 2017); “Gender and Space: Analysis of Factors Conditioning Equity in Urban Public Space” (Páramo y Burbano, 2011); La investigación sobre el espacio público en Colombia: su importancia para la gestión urbana (Burbano, 2014a); La movilidad de la mujer: inequidades espaciales (Burbano, 2014b); “La recuperación del espacio públicos para la formación del ciudadano” (Páramo, 2012); “Assessment of environmental quality, degree of optimism, and the assignment of responsibility regarding the state of the environment in Latin America” (Páramo et al., 2015); “Reglas proambientales” (Páramo, 2017), entre otros.   
  
Igualmente, los integrantes del grupo han participado como ponentes en encuentros internacionales, entre los cuales se encuentran: 8th International Conference on New Findings in Humanities and Social Sciences (HSCONF) held in Dublin (2023) en el que se presentó la ponencia “Socioplaces: The evolution of social places and the exclusion of young and elderly individuals from the socialization process”. De igual forma se partició en el evento denominado 8th International Conference on New Findings in Humanities and Social Sciences in London – UK (2022). Asimismo, se encuentran los organizados por la International Association of People and Environment Studies llevados a cabo en Roma (2008), Leipzig (2010), Glasgow (2012), La Coruña (2013), Granada (2015), Edimburgo (2016), Évora (2017); Montreal (2019).   
  
Adicionalmente se participó en los encuentros latinoamericanos de Psicología Ambiental en México (2008, 2010, 2013, 2022) y Guatemala (2016); en los congresos de espacialidades llevados a cabo en Puebla (2016, 2017 y 2019), y en Buenos Aires (2016), en el coloquio sobre nuevos paradigmas en psicología.   
  
En este contexto hemos contado con la participación de varios investigadores extranjeros en el marco de los proyectos institucionales que hemos adelantado. De este modo, hemos tenido la visita de los profesores: Robert Marans de la Universidad de Michigan, Gabriel Moser de París V., Serafín Mercado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Bernardo Jiménez de la Universidad de Guadalajara, Adriana Jacoksevic de la Universidad de Buenos Aires, Emilio Moyano de la Universidad de Talca, Eduardo Viera de la Universidad de la Republica del Uruguay, Ernesto Licona de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de México, Roberta Freitas de Virginia Tech.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** En el documento de la UNESCO titulado “Educación Para Todos” (1990), y en el más reciente de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU(2020), se afirma que las competencias generales relacionadas con la capacidad de leer y comprender lo leído, al igual que el cálculo matemático y el comportamiento ciudadano son centrales para mejorar calidad de vida de las personas.   
  
Para el caso de Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), institución responsable de realizar las pruebas de Estado a los estudiantes de último año de formación secundaria o bachillerato, introdujo la evaluación de las competencias de comprensión lectora desde el año 2000, particularizando el tema en Educación Superior en la competencia de Lectura Critica en las pruebas “Saber Pro” (ICFES, 2018). El Ministerio de Educación Nacional, además, ha desarrollado los estándares básicos de competencia del lenguaje.   
  
Existen, por otra parte, las pruebas PISA (2018) las cuales miden competencias de los estudiantes de varios países en matemáticas, ciencias y comprensión lectora. Colombia obtuvo en esta última medición un puntaje promedio de 413 puntos en comprensión lectora, 38 puntos de diferencia con respecto al promedio de todos los países participantes en el estudio (451 puntos). Este puntaje se ubica dentro de los más bajos entre los países que hacen parde de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. El puntaje promedio de comprensión lectura fue mayor en escuelas privadas (465 puntos) con respecto a las escuelas oficiales (400 puntos) (https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1212804/Informe\_nacional\_TALIS\_PISA\_LINK\_21\_04\_22.pdf).  
  
Los estudiantes colombianos tienen un bajo nivel de comprensión lectora, de ideas y, en general, de entendimiento del idioma español. El informe, que presenta la OCDE se basa en los últimos resultados de las pruebas Pisa aplicadas a estudiantes de entre 15 y 16 años. Se encuentra, entre otras cosas, que los jóvenes del país tienen serios problemas en cuanto al desarrollo de habilidades del lenguaje, quedando rezagados respecto a los países de la OCDE. Sin embargo, se trata de un mal de la región que, en general, cuenta con malos resultados, con excepción de Chile.  
  
Las pruebas PISA clasifican el desempeño en esta área en seis niveles, donde el nivel 1 es el más bajo y el nivel 6 el más alto. Según los datos recopilados, en Colombia el 45,2 por ciento de los jóvenes solo alcanzan el nivel 1, lo que muestra un desempeño bajo en comprensión lectora. Eso sugiere que sus capacidades de entendimiento del idioma escrito se limitan a oraciones, frases o incluso palabras. En cambio, solamente el 8,5 por ciento alcanzó un buen desempeño al ubicarse en los niveles 4, 5 y 6 avanzado, lo que contrasta con un porcentaje del 34,76 por ciento en los demás países de la OCDE.   
  
De acuerdo con el informe de Análisis Estadístico LEE de la Universidad Javeriana (2021), esto quiere decir que muy pocos estudiantes son capaces de realizar actividades complejas de comprensión lectora, como localizar y organizar varias piezas de información profundamente incrustadas en el texto, hacer análisis reflexivos o evaluaciones críticas. Si se compara con la región, en países como Perú, República Dominicana, Argentina, Brasil y México el porcentaje de estudiantes con bajo nivel también está por encima del 40 por ciento. En contraste, Chile se acerca más al promedio de la OCDE al tener un poco más del 20 por ciento de sus jóvenes con bajo desempeño.  
  
En cuanto a las posibles explicaciones de este fenómeno se encuentra, de acuerdo con los investigadores de la Universidad Javeriana, la poca presencia de material de lectura en los hogares de los colombianos. La proporción de estudiantes que aseguró tener menos de 10 libros en su hogar es del 37,9 por ciento.  
  
Esta situación se podría agravar si los textos que usan los estudiantes incluyen lenguaje inclusivo, como sugieren algunos autores. Osieja (2018), por ejemplo, muestra que los resultados escolares en matemáticas, ciencias, además de las habilidades de comprensión lectora en Suecia, se han deteriorado considerablemente como resultado de la imposición de las ideologías de género en la educación.   
  
Al respecto, existen diversos mecanismos en las instituciones educativas para conseguir la ideologización ya sea religiosa o política o de género y una de ellas es la del empleo del lenguaje inclusivo en los materiales de texto. Tal como señala Emile Durkheim, la escuela juega un papel fundamental en la socialización de los niños y los prepara para ser ciudadanos. Por lo que su papel es hacer de los estudiantes ciudadanos informados, responsables, éticos y fomentar en ellos la búsqueda de hechos y el análisis crítico. Sin embargo, la ideología en las escuelas, señala Osieja, descarta la búsqueda de hechos y el análisis crítico a favor de la conformidad con la doctrina, con el agravante de que los estudiantes son fácilmente manipulables. La ideología de género trasmitida, en parte, a través del lenguaje inclusivo, por ejemplo, afirma este autor, ha permeado los currículos escolares presentándose como una “construcción social”, y teniendo como base teórica la omnipresente discriminación y explotación de las mujeres por parte de los hombres, lo cual lleva a confundir al estudiantado y a afectar su rendimiento académico.   
  
Por su parte Laje (2023) advierte de las consecuencias del adoctrinamiento en las escuelas. Sea cual sea la ideología, esta ha demostrado ser perjudicial por cuanto los estudiantes no son formados para analizar críticamente los fenómenos y, en cambio, se convierten en personas con prejuicios. Las mujeres jóvenes son especialmente permeables y vulnerables a la ideología de género, afirma Laje ya que, al interiorizar el papel de víctimas, pierden la fe en sus capacidades como sujetos autónomos y deliberantes.   
  
No obstante, el lenguaje es un sistema dinámico que refleja cambios en la sociedad. Los defensores del lenguaje inclusivo argumentan por su parte que debe evolucionar para reflejar las complejidades de la identidad y expresión de género. Utilizar un lenguaje que no reconoce correctamente el género puede generar sentimientos de marginación y daño, por lo que la base de esta ideología es tratar a todas las personas con respeto y dignidad (Grijelmo, 2019). La diversidad celebra la gama de diferencias humanas, valorando perspectivas y contribuciones únicas de diversos orígenes. Abrazar la diversidad fomenta la inclusividad y enriquece las conversaciones. En el lenguaje, esto implica reconocer y respetar diferentes identidades, usando términos que no asuman un enfoque único para todos (Bolívar, 2019). El lenguaje inclusivo se alinea con movimientos sociales que abogan por los derechos LGBTQ+, la igualdad de género y la justicia social. Su objetivo es desafiar y cambiar las prácticas lingüísticas que perpetúan normas discriminatorias y contribuir al cambio social (Radi y Spada, 2020). Según estos autores, el uso de un lenguaje inclusivo puede influir en actitudes y comportamientos favorables, por un lado, al buscar equidad, pero por otro, dando lugar a una mayor diferenciación entre géneros por lo que el uso de un lenguaje puede reducir la reafirmación de los estereotipos de género y promover actitudes más inclusivas.   
  
Si bien este tipo de lenguaje es esencial para promover la accesibilidad y la comprensión de una audiencia diversa, también puede presentar algunos desafíos. Por una parte, se presta la ambigüedad y falta de claridad en la medida en que abarca más palabras. Ciertos términos o pronombres utilizados en un esfuerzo por ser inclusivos pueden no ser claros, lo que genera confusión sobre el referente o el significado pretendido. Además, implica el uso de términos más nuevos o menos comunes para referirse a ciertos grupos o identidades lo que para algunos lectores que no están familiarizados con estos términos pueden tener dificultades para comprender el contexto o el significado previsto. Su uso excesivo dentro de un texto puede interrumpir el flujo de lectura y distraer al lector del material y afectar la comprensión del contenido principal, asunto central por el que se pregunta este proyecto de investigación.  
  
Otro aspecto a considerar en el uso del lenguaje inclusivo es que los esfuerzos lingüísticos inclusivos pueden variar entre culturas e idiomas, lo que dificulta la creación de pautas universalmente aceptadas. La traducción de textos con lenguaje inclusivo también puede presentar dificultades, ya que no todos los idiomas tienen términos inclusivos equivalentes.  
  
Algunas formas de lenguaje inclusivo, como los pronombres de género neutral o las formas singulares inclusivas, pueden introducir complejidad gramatical. Esta complejidad puede requerir que los lectores tengan que realizar un esfuerzo cognitivo adicional para procesar el lenguaje, lo que podría afectar la comprensión.  
  
Unos lectores pueden resistirse o sentirse incómodos con el lenguaje inclusivo si no están acostumbrados o tienen puntos de vista tradicionales sobre su uso lo que constituye una barrera para la comprensión y dificultar, de nuevo, con el material. Adicionalmente si el lenguaje inclusivo no se usa de manera consistente dentro del mismo texto se crea confusión. Si se usan diferentes términos o pronombres indistintamente, los lectores pueden tener dificultades para seguir la narración o captar el mensaje del autor.  
  
Teniendo en cuenta estos puntos de vista en tensión se justifica hacer una valoración empírica de los efectos del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora y explorar la actitud de los estudiantes frente a su uso, al menos en la lectura de textos de diverso tipo, corriente o técnicos. El proyecto de investigación es significativo tanto para el ámbito educativo como para la formación de maestros. Al investigar el impacto del lenguaje inclusivo en la comprensión de lectura tanto para el lenguaje corriente u ordinario o en temas técnicos, puede ofrecer orientación valiosa a educadores y los diseñadores de libros de texto que buscan optimizar los materiales de aprendizaje para diversas poblaciones estudiantiles.   
  
A partir de esta problemática surge el siguiente interrogante: ¿De qué manera el uso del lenguaje inclusivo incide en la comprensión de lectura en lenguaje ordinario o técnico entre estudiantes escolares de educación media y qué opinión le merecen los estudiantes su uso en los textos escritos?

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Este proyecto de investigación, tiene como objetivo explorar la manera mediante la cual el uso del lenguaje inclusivo incide en la comprensión de lectura en lenguaje ordinario o técnico entre estudiantes escolares de educación media, y centrándose en la terminología del lenguaje ordinario y técnico, descubrir las implicaciones de la incorporación del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora y en la actitud hacia este tipo de lenguaje de estudiantes de últimos grados de su formación de bachillerato.

**c. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general y que son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos específicos como sea necesario.

**d. METAS*:*** Proyecte los resultados específicos derivados de los aspectos relevantes de los objetivos específicos. Deben ser factibles, realizables y medibles. Son la traducción operativa de cada objetivo; por lo tanto deben ser monitoreables. A cada objetivo específico corresponde como mínimo una meta.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |
| Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Meta 1: Documento publicable que recoge el estado del arte sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. |
| Objetivo Específico 2: Establecer el nivel de comprensión lectora cuando los estudiantes encuentran lenguaje inclusivo en textos cotidiano/vernácula o técnico, considerando si ayuda a la comprensión o presenta desafíos. | Meta 1: Instrumentos diseñados (ítems para evaluar la comprensión lectora) |
| Meta 2: Instrumentos validados |
| Meta 3: Resultados producto del diseño de investigación. |
| Meta 4: Documento analítico a partir de los datos recogidos. |
| Objetivo Específico 3: Investigar la relación entre el uso del lenguaje inclusivo o no inclusivo en los tiempos que toma responder a una prueba de comprensión lectora. | Meta 1: Medición del tiempo que toma responder a la prueba de comprensión lectora mediante tabla de sistematización de tiempos. |
| Meta 2: Resultados incorporados en el análisis de la comprensión lectora. |
| Objetivo Específico 4: Evaluar si la integración del lenguaje inclusivo influye en la valoración subjetiva que hace el estudiante de los textos en relación con aquel que no contiene el lenguaje inclusivo. | Meta 1: Sistematización de las respuestas a la pregunta abierta sobre nivel de satisfacción e importancia que se le atribuye al lenguaje inclusivo en textos escritos de los estudiantes. |
| Meta 2: Resultados incorporados en el análisis de la comprensión lectora. |
| Objetivo Específico 5: Dar pautas para educadores, desarrolladores de currículos y diseñadores de textos escolares sobre cómo integrar de manera efectiva el lenguaje inclusivo en caso de obtener resultados favorables producto del estudio. | Meta 1: Definición de pautas para educadores, desarrolladores de currículos y diseñadores de textos escolares, lo cual será integrado al informe general. |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** El marco teórico en que se basa la presente propuesta se organiza a partir de cinco categorías conceptuales, a saber: Igualdad, ideología de género, lenguaje gramatical inclusivo, adoctrinamiento en la escuela, y comprensión lectora, las cuales se constituyen además en los referentes conceptuales con base en los que se interpretarán los resultados del proyecto. A continuación, se desarrollan brevemente.   
  
Igualdad  
  
La igualdad enfatiza el trato justo de todas las personas, independientemente de sus diferencias, garantizando igualdad de derechos y oportunidades. En el lenguaje, esto implica usar un lenguaje que no discrimine ni estereotipe, tratando a todos con igual dignidad.  
  
La igualdad sienta las bases para la diversidad al garantizar paridad de oportunidades, alentando la participación de una amplia gama de personas.   
  
La igualdad, la diversidad y el lenguaje inclusivo son conceptos interconectados que contribuyen a una sociedad más inclusiva y equitativa. Cada uno de estos conceptos se enfoca en diferentes aspectos para promover el respeto, la comprensión y la equidad en el lenguaje y las interacciones. El lenguaje inclusivo respalda la igualdad al tratar a todos de manera justa y evitar el refuerzo de prejuicios.  
  
El lenguaje inclusivo complementa la diversidad y busca la igualdad al reconocer y respetar diversas identidades, fomentando un entorno donde se valora la singularidad. La diversidad enriquece el contenido y el contexto del uso del lenguaje inclusivo (Castillo y Gamboa, 2013).  
De este modo, el lenguaje se convierte en una herramienta para conectar en lugar de dividir. Al promover la igualdad y abrazar la diversidad, se construyen puentes de comprensión y colaboración en diferentes contextos sociales.  
  
Ideología de Género  
  
La ideología de género se refiere a un conjunto de creencias y actitudes sobre los roles, comportamientos y expectativas asociadas con diferentes géneros. Engloba diversas perspectivas sobre el género, incluyendo opiniones tradicionales que se alinean con roles binarios y normativos de género, así como opiniones más progresistas que reconocen un espectro de identidades y expresiones de género.   
  
La literatura científica ha explorado varios aspectos de la ideología de género, incluyendo su contexto cultural e histórico, impacto en el comportamiento individual y social, e implicaciones para políticas y normas sociales. Particularmente, la investigación en psicología, sociología, antropología y estudios de género ha contribuido a entender cómo la ideología de género moldea percepciones, relaciones y oportunidades para individuos en diferentes sociedades (Vencato et al, 2018).   
  
Lenguaje gramatical inclusivo  
  
Es un tipo de comunicación que, a través del uso de pronombres, artículos, sufijos y sustantivos específicos, diferencia entre los distintos tipos de géneros evitando la exclusión o discriminación de grupos de personas basados en sus características de género u orientación sexual.   
  
Como afirma el organismo Naciones Unidas sobre el lenguaje inclusivo en cuanto al género, en el español hay distintos mecanismos para marcar el sexo biológico y el género gramatical mediante las terminaciones de las palabras como por ejemplo niño-niña; la oposición de roles, por ejemplo, madre-padre y mediante el uso de los artículos que preceden a un sustantivo como en el caso de la/el estudiante, o este/esta. Aunque hay palabras específicas (sustantivos epicenos) que tienen un solo género gramatical y designan a todas las personas independientemente del sexo biológico (la víctima, la persona) (Naciones Unidas, 2019).  
  
Su propuesta lingüística proviene desde los grupos feministas de los años 70, quienes proponen estrategias lingüísticas y discursivas que reivindican los derechos de las mujeres y las comunidades LGBTI+. Tiene como objetivo evitar la exclusión, invisibilización de estos sectores de la población y ofensa, mediante el uso de terminología que respete las identidades. Evita conscientemente los estereotipos y las suposiciones, haciendo que todos se sientan respetados y valorados. El lenguaje inclusivo contribuye a un entorno en el que las personas diversas pueden participar plenamente.  
  
La promoción del lenguaje inclusivo se basa en el uso de varias estrategias que hasta el momento no están del todo afianzadas pero se caracterizan por evitar el masculino genérico en español, el uso de la versión femenina de sustantivos tradicionalmente masculinos para títulos académicos, por ejemplo, al igual que en el uso de estructuras neutras o no binarias como las terminaciones en la vocal “e” o los símbolos “x”, y “@”, para expresar indeterminación genérica o para referirse al uso de del pronombre “elle o elles” o reemplazar algunas palabras para evitar nombres asociados a un género en particular.   
  
El lenguaje inclusivo gramatical también abarca la sugerencia de utilizar técnicas gramaticales neutralizadoras, sin necesariamente modificar las reglas tradicionales del idioma. Esto puede involucrar el uso de la palabra "persona" o "personas" para evitar el uso genérico masculino (por ejemplo, "personas transgénero"), la combinación de formas femeninas y masculinas (como "señoras y señores"), estructuras lingüísticas de género neutral (como "gerencia" en lugar de "los gerentes"; "el cuerpo de fiscales" en lugar de "los fiscales"; "desempleo juvenil", en lugar de "desempleo de los jóvenes"; "el alumnado" en lugar de "los alumnos"), y el pronombre relativo "quien/es" ("quienes cumplan los requisitos" en lugar de "los que cumplan los requisitos") (Naciones Unidas, 2019).   
  
Esta ideología desafía las normas lingüísticas tradicionales que a menudo asumen una comprensión binaria del género y busca crear un entorno más equitativo y respetuoso al reconocer y validar diversas experiencias de género. Sin embargo, su incorporación en la escuela al hacer uso de su presentación a partir del uso de pronombres y artículos, incluyendo nuevos, “todes”, por ejemplo, defendido por los sectores feministas al decir de estos grupos que el lenguaje aparentemente neutra lo que hace es invisibilizar a las mujeres, ha llevado a su cuestionamiento en algunos países. La Academia Francesa de la Lengua por ejemplo considera que este uso es una aberración y llevó a su prohibición en textos y actas oficiales , al igual que el Ministro de Educación quien a partir de los estudios realizados en ese país ha prohibido su uso en las escuelas (https://www.rtbf.be/article/france-l-ecriture-inclusive-interdite-par-le-ministre-de-l-education-10757075)  
  
Puntos clave relacionados con el lenguaje inclusivo como ideología de género en la literatura científica abarcan aspectos como el reconocimiento de la diversidad, la evolución del lenguaje, el respeto y la dignidad, el desafío a los estereotipos de género, el cambio social y progreso, el impacto en el comportamiento, la educación y la conciencia, así como los debates y desafíos que enfrenta (Solis y Guillermo, 2018).  
  
La ideología del lenguaje inclusivo reconoce que el género no es estrictamente binario, sino que existe a lo largo de un espectro. Las personas pueden identificarse como transgénero, no binarias, género fluido y otras identidades más allá de las categorías tradicionales de hombre y mujer. Esta concepción desafía los estereotipos de género tradicionales y busca crear entornos más equitativos y no discriminatorios.  
  
La ideología del lenguaje inclusivo enfatiza la necesidad de educación y sensibilización sobre su importancia. Reconoce que los hábitos lingüísticos arraigados requieren esfuerzos activos para cambiar y fomenta el diálogo y la reflexión sobre el tema.  
  
Sin embargo, esta ideología también enfrenta debates y desafíos. Algunos argumentan que puede dar lugar a un énfasis excesivo en el cambio lingüístico o que podría enfrentar resistencia de aquellos que están acostumbrados a normas de lenguaje tradicionales (Meneses, 2019). Como cualquier ideología, el lenguaje inclusivo está sujeto a evaluación y discusión en la comunidad académica y más amplia, como resultado, la literatura científica en esta área puede reflejar puntos de vista y enfoques diversos.  
  
Adoctrinamiento en las escuelas  
  
La noción de que el lenguaje inclusivo sea visto como adoctrinamiento en las escuelas puede ser un tema controvertido y puede variar según diferentes perspectivas, contextos culturales y creencias individuales. Algunas personas y grupos argumentan que promover el lenguaje inclusivo en las escuelas es una forma de influencia ideológica que va más allá de la sensibilidad y el respeto lingüístico, mientras que otros lo ven como un paso esencial para crear entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Es importante señalar que las perspectivas sobre este tema pueden estar polarizadas y las discusiones a menudo abordan debates más amplios sobre educación, valores sociales y libertad de expresión.  
  
En el debate sobre el lenguaje inclusivo en las escuelas, surgen diversos puntos clave y argumentos que reflejan las preocupaciones y perspectivas de diferentes partes involucradas: Se plantea la preocupación de que imponer prácticas lingüísticas específicas en las escuelas pueda limitar la libertad de expresión de los estudiantes y socavar su derecho a expresar sus creencias y opiniones. Esto se conecta con la necesidad de encontrar un equilibrio entre promover la inclusión y respetar la diversidad de perspectivas individuales. Por otra parte, los padres y tutores también expresan inquietudes, argumentando que algunas prácticas de lenguaje inclusivo podrían chocar con sus creencias culturales o religiosas. Alegan que las escuelas podrían estar inculcando una perspectiva ideológica que contradice sus valores arraigados (Meneses, 2019). La delgada línea entre promover la inclusión y enseñar creencias ideológicas específicas se convierte en un desafío. Los maestros y las instituciones educativas se ven enfrentados con la tarea de crear un ambiente respetuoso y al mismo tiempo asegurarse de que los estudiantes sean expuestos a una amplia gama de perspectivas.  
  
Las iniciativas de lenguaje inclusivo buscan fomentar la sensibilidad cultural y el respeto por la diversidad. Sin embargo, los críticos advierten que esta intención podría llevar a una simplificación excesiva o estereotipación de culturas e identidades, lo que podría tener efectos contraproducentes.  
  
El factor de la adecuación a la edad también es debatido. Algunos argumentan que ciertas discusiones sobre el lenguaje inclusivo podrían no ser apropiadas para estudiantes más jóvenes, mientras que otros defienden una introducción gradual a medida que los estudiantes maduran.  
  
Este debate sobre el lenguaje inclusivo converge con discusiones más amplias sobre la ética de la educación. Mientras algunos defensores ven el papel de la educación en la formación de ciudadanos empáticos y críticos otros sostienen que las escuelas deben enfocarse en las materias académicas tradicionales. La frontera entre promover un ambiente inclusivo y fomentar una ideología específica puede ser ambigua. Algunos argumentan que educar en lenguaje inclusivo es una forma de sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad y la equidad, mientras que otros consideran que puede ser una forma de adoctrinamiento ideológico (Laje, 2023). Las decisiones sobre el currículo escolar varían según las políticas locales, contextos culturales y valores comunitarios. Algunas regiones adoptan la educación en lenguaje inclusivo, mientras que otras prefieren abordajes diferentes, lo que demuestra la complejidad del debate y la adaptación a diferentes contextos.  
  
Una serie de artículos publicados por el periódico El Tiempo en Colombia recogen la controversia que ha generado este tema en varios países (ver referencias).   
  
Comprensión de lectura  
  
El intrincado proceso de entender el texto escrito, está influenciado por una serie de factores interconectados. Estos factores contribuyen en conjunto a la capacidad de un individuo para descifrar y extraer significado del contenido escrito. Al mismo tiempo, estos factores también desempeñan un papel en cómo las personas interactúan y comprenden el lenguaje inclusivo: el lenguaje que abraza la diversidad evita la discriminación y promueve la igualdad. El conocimiento del vocabulario es un pilar fundamental para una efectiva comprensión de lectura. Un vocabulario sólido permite a los lectores captar los significados de las palabras y frases en contexto. Esta destreza lingüística es igualmente crucial al navegar el lenguaje inclusivo, que a menudo implica el uso de términos de género neutro y evitar expresiones sesgadas. Un vocabulario bien desarrollado capacita a los lectores para comprender y relacionarse con textos que abogan por la inclusividad. Las habilidades de decodificación son esenciales para convertir sin problemas las palabras escritas en lenguaje hablado. Esta capacidad ayuda en la pronunciación precisa y comprensión, asistiendo así a los lectores cuando se encuentran con términos y pronombres inclusivos que pueden ser novedosos para ellos. La fluidez en la lectura implica un ritmo natural y un ritmo adecuado. Una comprensión de la estructura y organización del texto ayuda a los lectores a discernir ideas principales y detalles de apoyo. Esta habilidad resulta invaluable al comprender textos que discuten la diversidad y la inclusión, ya que estos textos suelen adherirse a estructuras distintas para transmitir eficazmente sus mensajes. Las habilidades inferenciales y de pensamiento crítico permiten a los lectores deducir significados implícitos y sacar conclusiones. Estas habilidades son fundamentales al interactuar con textos que abordan la diversidad y la inclusión, que a menudo involucran connotaciones matizadas y referencias a cuestiones sociales (Morán y Uzcátegui, 2006). El proyecto que aquí presentamos tiene como una de sus pretensiones establecer qué tan acertadas son estas afirmaciones.  
  
Los factores culturales y socioeconómicos influyen tanto en la comprensión de lectura como en la aplicación del lenguaje inclusivo. El trasfondo de un lector y su familiaridad con los matices culturales juegan un papel en la comprensión de las implicaciones de las elecciones de lenguaje inclusivo y en reconocer su importancia para los grupos marginados. La motivación y el interés impulsan a las personas a interactuar con textos que promueven la diversidad y la inclusión, mejorando su comprensión y aprecio por el lenguaje inclusivo, asunto que también se explora con este estudio que proponemos. La práctica y la interacción regulares con la lectura exponen a las personas a una variedad de términos y conceptos inclusivos, fortaleciendo su comprensión y comodidad con dicho lenguaje. Las habilidades cognitivas, incluido el pensamiento crítico y el razonamiento, permiten a los lectores discernir el impacto societal de las elecciones de lenguaje, especialmente en el contexto de la inclusividad. El reconocimiento de palabras y las palabras visuales agilizan el reconocimiento y la comprensión de la terminología inclusiva, contribuyendo a experiencias de lectura más fluidas. Las estrategias de lectura, como resumir y cuestionar, ayudan a extraer puntos clave de textos que presentan lenguaje inclusivo, mejorando la comprensión general. La conciencia fonológica, aunque está principalmente relacionada con la decodificación, afecta indirectamente a la pronunciación de términos inclusivos, mejorando su claridad y comprensión (Yana et al. 2019).  
  
En resumen, los factores multifacéticos que sustentan la comprensión de lectura sirven como base para explorar y comprender la influencia del lenguaje inclusivo al menos en su forma gramatical en material escrito..

**Estado del arte** La exploración hasta ahora realizada por los proponentes del proyecto sobre el uso del lenguaje inclusivo en textos refleja que la mayor parte de los estudios a este respecto son recientes. Se encuentra un primer estudio de 1980 presentado en un encuentro anual de la Asociación Internacional de Comunicación llevado a cabo en Acapulco, México en el que se pone a prueba el uso de tres de pronombres inclusivo a en tres condiciones: El exclusivo “el”; no deliberado inclusivo “el/ella”; y el deliberado inclusivo “ellos”. A los 358 estudiantes universitarios se les administró una prueba de comprensión lectora en la cual no se encontraron diferencias significativas en la respuesta a la variable dependiente (Todd-Mancillas y Meyers, 1980).  
  
Es en los últimos años que ha habido un mayor interés por explorar las relaciones entre el lenguaje y el género debido a la fuerza que ha tomado el discurso de género y la diversidad de géneros con que las personas ahora se identifican en la sociedad actual. El trabajo Wickham (2021) se orientó a identificar los mecanismos psicológicos subyacentes a la crítica del uso del lenguaje inclusivo. Como tal, se distribuyeron encuestas en línea a una muestra de participantes holandeses (N = 117). Los datos resultantes se analizaron con un análisis de regresión múltiple, MANOVA y un análisis de mediación. El esencialismo biológico y la precariedad de la identidad de género se identificaron como predictores importantes de actitudes negativas hacia las iniciativas inclusivas de género.   
  
Remigio y Talosa (2021) identificaron la actitud de estudiantes de una universidad que forma maestros en Filipinas, hacia el uso del lenguaje inclusivo. Se usó un instrumento que evalúa las creencias, el reconocimiento de lenguaje sexista y el deseo de hacer uso de este tipo de lenguaje en la comunicación. Los resultados revelaron que la mayor parte de los participantes fueron mujeres, quienes mostraron una actitud abierta hacia el uso del lenguaje inclusivo, pero en general tanto los hombres como las mujeres participantes se mostraron indiferentes acerca de su uso o no uso del lenguaje inclusivo.  
  
Por su parte Saguy y Williams (2022) estudiaron el uso del singular “ellos”, en inglés: “they”, tal como lo usaron en las entrevistas que hicieron a 54 activistas de género progresistas. El principio del cual parten las autoras es que el uso de este pronombre es un término clave en la política de género contemporánea, como pronombre personales no binarios. Derivado de las entrevistas proponen tres usos distintos del pronombre “ellos”: (1) como un pronombre personal no binario, (2) como un pronombre universal de género neutral y (3) como un pronombre indefinido cuando se desconoce el género autoidentificado de una persona. Si bien investigaciones previas sobre “ellos” (they) singulares como una práctica lingüística inclusiva de género se ha centrado principalmente en su uso como pronombre personal no binario, los hallazgos apuntan a la relevancia de los tres usos para la política de género y cómo el uso de pronombres neutrales en cuanto al género para todos en contextos específicos puede promover los objetivos de los activistas progresistas.   
  
Otro tipo de estudios son los que tratan de establecer la influencia de variables socioeconómicas en la comprensión lectora. Tal es el caso del trabajo de Barrera et al. (2019) quienes se propusieron estudiar la comprensión lectora de estudiantes universitarios en Colombia, específicamente en el municipio de Soacha en la posible relación existente entre los factores asociados y mecanismos de acción, específicamente el nivel socioeconómico, el desempeño académico y la comprensión lectora en estudiantes de primer semestre en una universidad en Soacha-Colombia. Mediante un estudio de corte transversal con la participación de 361 estudiantes de primeros semestres de programas presenciales de dicha universidad se les aplicó la prueba de evaluación de la comprensión lectora ECOMPLEC y una ficha con los datos socioeconómicos. Los resultados indicaron un efecto no significativo del nivel socioeconómico sobre el índice de comprensión lectora y del rendimiento académico cuando se evaluó́ la varianza simple, pero se encontró́ significancia con el análisis de regresión. Los autores concluyen que existe una influencia del estrato socioeconómico sobre el desempeño en la comprensión lectora.   
  
En síntesis, explorar el lenguaje inclusivo en la investigación sobre comprensión lectora es esencial para disipar las dudas que existen acerca de su impacto en la comprensión lectora. Uno de los objetivos específicos de este proyecto está orientado a establecer mediante una revisión sistemática lo que se ha explorado sobre el tema desde la investigación empírica, las líneas que se vienen consolidando sobre la problemática y los vacíos de conocimiento que existen al respecto. La investigación sobre el impacto del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora puede arrojar luz sobre cómo las elecciones lingüísticas influyen en las percepciones y el comportamiento social..

**Bibliografía:** Barrera, J.E., Castañeda, J.G. y Daza, J (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. Revista venezolana de gerencia. Año 24 No. 87.  
  
Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo. Revista Literatura y lingüística No. 40. http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2071   
  
Burbano, A. (2017). La experiencia de las mujeres en el espacio público. Análisis de las tensiones ocasionadas por la neutralidad del espacio en Bogotá. En: E. Licona (Coord.) Espacio público y conflicto. Experiencias en América Latina. Puebla: Editorial BUAP. p.135 – 180.   
  
Burbano, A. (2014a). La investigación sobre el espacio público en Colombia: su importancia para la gestión urbana. Territorios, (31), 185-205. Doi: dx.doi.org/10.12804/territ31.2014.08  
  
Burbano, A. (2014b). La movilidad de la mujer: inequidades espaciales. Revista Papeles de Coyuntura. N° 38, pág., 59 – 65  
  
Burbano, A. y Barrero, V. (2020). El método en los estudios de género. En: P. Páramo (Ed.) La investigación en ciencias sociales. La historia del método y su filosofía. Lemoine Editores: Bogotá.   
  
Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 13. No. 1 Enero-Junio.  
  
Drucker, S. J., & Gumpert, G. (2010). Espacio público transformado: la conectividad digital y los espacios urbanos. En P. Páramo, & M. García (Eds.), La dimensión social del espacio público: aportes para la calidad de vida urbana (113-129). Bogotá: Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional  
  
Duncan, N. (1996). Renegotiating gender and sexuality in public and private spaces. In N. Duncan (ed.), Bodyspace: Destabilizing geographies of gender and sexuality (pp. 127-145). London: Routledge.  
  
Franck, K. A. (2002). Women and environment. En R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), Handbook of Environmental Psychology (pp. 347-362). New York : Wiley.  
  
Grijelmo, A. (2019). Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo. Penguin Random House.  
  
Laje. A. (2023). La feneración Idiota. Ciudad de México HarperCollins.  
  
Meneses, D. (2019). Con mis hijos no te metas: Un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la ideología de género. Antropológica. Vol 37 N. 42. http://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201901.006   
  
Morán, A. L., y Uzcátegui, A.M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de educación básica. Revista de Artes y Humanidades. Vol 7 No. 16  
  
Naciones Unidas (2019). https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml  
  
Páramo, P., & Burbano, A. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. Universitas Psychologica, 10(1), 61–70. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-1.geaf  
  
Osieja, H. (2018). EDUCATION AS A POLITICAL INSTRUMENT: THE IMPOSITION OF GENDER IDEOLOGY IN THE OPEN AND HIDDEN CURRICULA. 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation. doi: 10.21125/iceri.2018.0995.  
  
Radi, B. & Spada, M. (2020). Lenguaje inclusivo, cambio lingüistico y cambio social. Universidad de la República.  
  
Remigio. M.T y Talosa, A.D. (2021). Student’s general attitude in gender-inclusive language. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) . Vol. 10, No. 3, September 2021, pp. 864~870  
  
Saguy, A.C. y Williams, J.A. (2022). A reassessment of singular They in a new era of Gender Politics. GENDER & SOCIETY, Vol 36 No. 1, February, 2022 5–31 DOI: 10.1177/08912432211057921  
  
Solis, E. & Guillermo, F. (2018). La ideología de género: Comprensión y desafíos a la educación.Facultad de Toeología Pontificia y Civil de Lima. URI: http://repositorio.ftpcl.edu.pe/handle/FTPCL/612  
  
Tod-Mancillas W.R.; Meyers, K. A. (1980). The Efects of Inclusive/Exclusive Language on Peading Comprehension, Perceived Human Interest, and Likelihod of Inclusive Pronoun Usage. Paper presented at the Annual Meting of the International Comunication Asociation (30th, Acapulco, Mexico, May 18-23.   
  
Universidad Javeriana (2021). Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia. Informe Análisis Estadístico LEE. Laboratorio de Economía de la Educación. Informe 31  
  
Vencato, A.P., Silva, R.L., Alvarenga, R (2018). La educación y el presente insestable: Repercusiones de la categoría “ideología de género” en la construcción del respeto a las diferencias, Revista Psicología Política. Vol. 18 No. 43 pp: 587-598  
  
Wickham, M. (2021) On Gender-Inclusive Language and Its Opponents’ Motivations. Universiteit Urecht : Master of Science Tesis.  
  
Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H., & Yana, N. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. Revista Innova Educación, 1(2), 211–217. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007  
  
https://www.eltiempo.com/mundo/mas-regiones/los-paises-que-rechazan-el-lenguaje-inclusivo-683821  
  
https://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/buenos-aires-prohibe-lenguaje-inclusivo-en-las-escuelas-679223  
  
https://www.tiemposur.com.ar/info-general/lenguaje-inclusivo-pidio-estudio-serio-para-ver-si-afecta-el-aprendizaje  
  
https://www.elmundo.es/internacional/2021/05/07/60950b2c21efa01b468b4615.html  
  
https://www.rtbf.be/article/france-l-ecriture-inclusive-interdite-par-le-ministre-de-l-education-10757075  
  
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1212804/Informe\_nacional\_TALIS\_PISA\_LINK\_21\_04\_22.pdf.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

Este proyecto de investigación adopta un enfoque experimental, aunque incluye un componente cualitativo para brindar una comprensión integral de la relación entre el lenguaje inclusivo gramatical y la comprensión de lectura tanto en temas cotidianos como técnicos.   
  
Diseño de la investigación  
  
Diseño experimental factorial 2X2 que incluye dos variables independientes, cada una con dos valores: El uso o no de lenguaje inclusivo y el tipo de texto: cotidiano/vernácula o técnico. Se entenderá como lenguaje cotidiano aquel cuyo contenido aborda temas generales, ordinarios, que son comunes a la población general y que se refieren a temáticas diversas que no revisten mayor complejidad para su comprensión. Y por lenguaje técnico, aquel que es propio de las disciplinas científicas y las tecnologías que se valen de palabras, conceptos específicos de cada una de estas áreas y cuya comprensión demanda una formación al menos básica en estos campos. La Figura 1 describe el diseño, la cual se encuentra como un Anexo a esta propuesta.  
  
Conformación del diseño  
  
Dos grupos: Los grupos serán asignados aleatoriamente mediante muestreo aleatorio estratificado a partir de la variable sexo (masculino-femenino)  
  
Grupo 1 (Texto con Lenguaje No Inclusivo)  
R1 (asignación al azar)  
Condición X: Se expone a un texto de contenido cotidiano con Lenguaje No Inclusivo (CCLNI)   
Se repite la intervención una vez por semana durante 4 semanas.   
Variable independiente: Texto con contenido cotidiano con lenguaje No Inclusivo (CCLNI)  
Variable Dependiente: medición de comprensión lectora.  
  
Condición Y: Se expone a un texto de contenido técnico con Lenguaje No Inclusivo (CTLNI)  
variable independiente: Texto con contenido técnico con Lenguaje No Inclusivo.  
Se repite la intervención una vez por semana durante 4 semanas.   
Variable Dependiente: medición de la comprensión lectora.  
Nota: la condición Y se introduce una semana después de haber terminado con la condición X.   
  
Diagrama: X O1; X O2; X O3; X O4; Y O1; Y O2; Y O3; Y O4  
  
Grupo 2 (Texto con Lenguaje Inclusivo)  
R1 (asignación al azar)  
Condición X: Se expone a un texto de contenido cotidiano con Lenguaje Inclusivo (CCLI)   
Se repite la intervención una vez por semana durante 4 semanas.   
Variable independiente: Texto con contenido cotidiano con lenguaje Inclusivo (CCLI)  
Variable Dependiente: medición de comprensión lectora.  
  
Condición Y: Se expone a un texto de contenido técnico con Lenguaje Inclusivo (CTLI)  
Variable independiente: Texto con contenido técnico con Lenguaje Inclusivo.  
Se repite la intervención una vez por semana durante 4 semanas.   
Variable Dependiente: medición de la comprensión lectora.  
Nota: la condición Y se introduce una semana después de haber terminado con la condición X.   
  
Diagrama: X O1; X O2; X O3; X O4; Y O1; Y O2; Y O3; Y O4  
  
Hipótesis:  
H1: Existen diferencias significativas en el desempeño entre la comprensión lectora del Lenguaje Cotidiano y el Lenguaje Técnico.   
H2: Existen diferencias significativas en el desempeño entre la comprensión lectora del Lenguaje Inclusivo y el Lenguaje Técnico.   
H3: Existen diferencias significativas en el desempeño entre la comprensión lectora del Lenguaje Cotidiano y el Lenguaje Inclusivo.  
H4: Existen diferencias significativas en el desempeño entre la comprensión lectora del Lenguaje Técnico y el Lenguaje Inclusivo.  
H5: No existen diferencias significativas en el desempeño entre las cuatro mediciones de X y Y, y entre las cuatro mediciones de W y Z.  
H6: La exposición a la condición de Lenguaje Inclusivo en las cuatro mediciones no mejora los resultados de la comprensión lectora.   
H7: Existen diferencias significativas entre la condición de género de niñas y niños.  
  
Participantes: Estudiantes de Décimo grado del Instituto Pedagógica Nacional (IPN), menores de edad, entre 16 y 17 años, con quienes se conformará dos (02) grupos. Cada grupo estará conformado por 10 participantes seleccionados aleatoriamente y equiparados por su condición de sexo: masculino y femenino (muestreo aleatorio estratificado).  
  
Instrumentos: Se diseñarán pruebas de comprensión lectora compuestas por 10 ítems o textos los cuales serán modificados en cuanto al uso o no del lenguaje inclusivo dependiendo del grupo estudiantes al se les suministre. A continuación, dos ejemplos:  
  
Ítem con lenguaje No Inclusivo:   
  
En el taller de arte "Creatividad en Color", los participantes exploran su talento y expresión personal. El instructor, el señor Martínez, guía a los estudiantes en el proceso creativo. Cada sesión comienza con una introducción a diferentes técnicas y materiales. Luego, los alumnos pueden dejar volar su imaginación y crear obras únicas. María, una joven talentosa, ha demostrado una habilidad excepcional en la pintura al óleo. El taller se enorgullece de proporcionar un espacio donde él y ella pueden descubrir su pasión por el arte.  
¿Cuál es el objetivo principal del taller de arte "Creatividad en Color"?  
a) Explorar diferentes técnicas y materiales. b) Crear obras únicas de pintura al óleo. c) Proporcionar un espacio para descubrir la pasión por el arte. d) Guiar a los estudiantes en el proceso creativo.  
Respuesta: c) Proporcionar un espacio para descubrir la pasión por el arte.  
  
Pregunta 2: ¿Quién guía a los estudiantes en el proceso creativo durante el taller?  
a) María b) El señor Martínez c) Los participantes d) Los alumnos  
Respuesta: b) El señor Martínez  
  
Pregunta 3: ¿Qué sucede al comienzo de cada sesión en el taller?  
a) Los alumnos crean obras únicas. b) María demuestra su habilidad en la pintura al óleo. c) El señor Martínez expone diferentes técnicas. d) Se introduce a los participantes en varias técnicas y materiales.  
Respuesta: d) Se introduce a los participantes en varias técnicas y materiales.  
  
Pregunta 4: ¿Qué habilidad excepcional ha demostrado María en el taller?  
a) Habilidad en el dibujo a lápiz. b) Destreza en la escultura. c) Habilidad en la pintura al óleo. d) Talento para la música.  
Respuesta: c) Habilidad en la pintura al óleo.  
  
Pregunta 5: ¿Qué es lo que el taller "Creatividad en Color" enorgullece en proporcionar?  
a) Un espacio para explorar diferentes técnicas. b) Un lugar donde los alumnos pueden crear obras únicas. c) Una oportunidad para que María muestre su talento. d) Un espacio donde él y ella pueden descubrir su pasión por el arte.  
Respuesta: d) Un espacio donde él y ella pueden descubrir su pasión por el arte.  
  
Ítem con lenguaje inclusivo  
  
En el contexto de la educación, las tecnologías de la información han transformado la forma en que él, ella y otres aprendices, niños, niñas y niñes acceden al conocimiento. Los profesores y las profesoras han integrado herramientas digitales en el aula para enriquecer la experiencia educativa. El uso de dispositivos móviles y aplicaciones interactivas permite a los, las y les estudiantes explorar conceptos de manera activa y participativa. Además, la gamificación, una estrategia que involucra elementos de juego en el aprendizaje, ha demostrado ser eficaz tanto para él como para ella y elles. Con estas innovaciones, se busca que todos, todas y todes puedan desarrollar habilidades digitales desde temprana edad, preparándolos y preparándolas para un mundo cada vez más tecnológico.  
  
Pregunta 1: ¿Cómo han influido las tecnologías de la información en la educación de niños, niñas y niñes?  
a) Han limitado su acceso al conocimiento. b) Han transformado su forma de aprender y acceder al conocimiento. c) Han reemplazado a los profesores en el aula. d) Han generado confusión en la experiencia educativa.  
Respuesta: b) Han transformado su forma de aprender y acceder al conocimiento.  
  
Pregunta 2: ¿Cómo han integrado los profesores y las profesoras las herramientas digitales en el aula?  
a) No han hecho ningún cambio en su enfoque educativo. b) Han utilizado dispositivos móviles y aplicaciones para jugar en clase. c) Han enriquecido la experiencia educativa con herramientas digitales. d) Han reemplazado todas las actividades educativas por tecnología.  
Respuesta: c) Han enriquecido la experiencia educativa con herramientas digitales.  
  
Pregunta 3: ¿Qué estrategia educativa utiliza elementos de juego en el aprendizaje y es efectiva para todos los estudiantes?  
a) Memorización de conceptos. b) Gamificación. c) Exámenes tradicionales. d) Conferencias magistrales.  
Respuesta: b) Gamificación.  
  
Pregunta 4: ¿Cuál es uno de los objetivos principales de integrar tecnologías de la información en la educación?  
a) Limitar el acceso de los y las estudiantes a dispositivos electrónicos. b) Preparar a los y las estudiantes para un mundo tecnológico. c) Sustituir la interacción entre profesores y estudiantes. d) Fomentar la pasividad en el aprendizaje.  
Respuesta: b) Preparar a los y las estudiantes para un mundo tecnológico.  
  
Pregunta 5: ¿Cómo se busca que los y las estudiantes desarrollen habilidades digitales desde temprana edad?  
a) Limitando su acceso a dispositivos electrónicos. b) Excluyendo a algunos estudiantes de la educación digital. c) Integrando herramientas digitales en el aula. d) Eliminando la tecnología en la educación.  
Respuesta: c) Integrando herramientas digitales en el aula.   
  
Consentimiento informado: Se tomará el consentimiento informado del Rector o Coordinador Académico de la Institución Educativa y de los niños participantes.   
  
Los ítems serán generados con ayuda de la Inteligencia Artificial (ChatGPT) e igualmente serán sometidos a validación por parte de tres expertos.   
  
Al final de la última prueba se les formulará a los participantes una pregunta abierta que indague por su nivel de satisfacción y el nivel de importancia que las le atribuyen al uso del lenguaje inclusivo.  
  
Procedimiento: Cada prueba se llevará a cabo en un salón de clase del IPN durante 1 hora, y una vez por semana, y será orientada por uno de los investigadores leyendo unas instrucciones para medición y las dos condiciones del ejercicio. Los dos grupos serán sometidos a la prueba de manera simultánea en dos salones separados. Se tendrá en cuenta el tiempo que se toman los estudiantes para realizar la prueba.   
  
Resultados: Para efectos de validar las hipótesis se hará uso de la técnica estadística ANOVA al igual que de la inspección visual de los datos obtenidos mediante medidas repetidas. La pregunta abierta se analizará mediante el software Atlas.ti..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Atendiendo a los requerimientos de la presente convocatoria, en términos de los productos solicitados, se tiene previsto la entrega de:  
  
• Informe de avance e informe final.  
• Artículo en revista indexada  
• Constancia de participación en evento académico de socialización (nacional: Semana Itinerante de la Investigación y la Extensión UPN, e internacional: por definir).   
• Diseño y aprobación de un curso dirigido posgrado..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO VI***

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos, metas, cronograma (actividades y tiempo) y productos o resultados del proyecto. Se precisan las estrategias formativas que se promoverán como resultado del proyecto: como programas de formación (pregrado y postgrado), formación de monitores, entre otras. De igual manera, se establece la coherencia entre los rubros, los montos del proyecto y los desarrollos de los objetivos del mismo.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**A. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:** Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:** Corresponde a la descripción secuencial de cada una de las acciones que realizará el grupo de investigación. Debe dar cuenta de las actividades prioritarias del proyecto en la vigencia que se programa y se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en el proyecto.

**Responsable:** Es la persona del equipo de trabajo del proyecto a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto.

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA** (Solo si aplica: si el proyecto tiene una duración de más de 2 periodos académicos por favor elabore un cronograma por cada año, consulte términos de referencia)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Objetivo Específico 1 Actividad 1 | Diseño de instrumentos a manera de matrices que permitan recolectar los datos de la exploración documental. |  | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-02-15 | 2024-02-29 |
| Objetivo Específico 1 Actividad 1 | Diseño de instrumentos a manera de matrices que permitan recolectar los datos de la exploración documental. | Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-02-15 | 2024-02-29 |
| Objetivo Específico 1 Actividad 2 | Exploración en bases de datos y sistematización de investigaciones que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-03-01 | 2024-04-30 |
| Objetivo Específico 1 Actividad 3 | Análisis de los documentos para identificar las líneas de investigación en torno a la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo, elaboración de discusión y conclusiones de la revisión sistemática documental. | Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-05-23 | 2024-05-31 |
| Objetivo Específico 1 Actividad 4 | Elaboración de documento que dé cuenta del análisis de los desarrollos teóricos sobre la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-06-04 | 2024-07-31 |
| Objetivo Específico 2 Actividad 4 | Elaboración de documento que dé cuenta del análisis de los datos recogidos. | Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-07-09 | 2024-08-08 |
| Objetivo Específico 4 Actividad 3 | Incorporación de los resultados de la pregunta abierta al análisis de la comprensión lectora. | Objetivo Específico 1: Realizar una revisión sistemática sobre los estudios que exploran la relación entre lenguaje inclusivo, comprensión lectora y actitudes de la población estudiantil hacia el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-08-01 | 2024-09-06 |
| Objetivo Específico 2 Actividad 1 | Diseño de instrumentos (ítems para evaluar la comprensión lectora). | Objetivo Específico 2: Establecer el nivel de comprensión lectora cuando los estudiantes encuentran lenguaje inclusivo en textos cotidiano/vernácula o técnico, considerando si ayuda a la comprensión o presenta desafíos. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-03-15 | 2024-04-05 |
| Objetivo Específico 2 Actividad 2 | Validación de instrumentos. | Objetivo Específico 2: Establecer el nivel de comprensión lectora cuando los estudiantes encuentran lenguaje inclusivo en textos cotidiano/vernácula o técnico, considerando si ayuda a la comprensión o presenta desafíos. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-04-08 | 2024-05-06 |
| Objetivo Específico 2 Actividad 3 | Recolección y sistematización de resultados producto de la aplicación de los instrumentos. | Objetivo Específico 2: Establecer el nivel de comprensión lectora cuando los estudiantes encuentran lenguaje inclusivo en textos cotidiano/vernácula o técnico, considerando si ayuda a la comprensión o presenta desafíos. | Monitor, | 2024-05-07 | 2024-07-02 |
| Objetivo Específico 3 Actividad 1 | Diseño de instrumento para la sistematización de tiempos. | Objetivo Específico 3: Investigar la relación entre el uso del lenguaje inclusivo o no inclusivo en los tiempos que toma responder a una prueba de comprensión lectora. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-03-15 | 2024-04-05 |
| Objetivo Específico 3 Actividad 2 | Recolección y sistematización de tiempos que toma responder a la prueba de comprensión lectora. | Objetivo Específico 3: Investigar la relación entre el uso del lenguaje inclusivo o no inclusivo en los tiempos que toma responder a una prueba de comprensión lectora. | Monitor, | 2024-05-07 | 2024-07-02 |
| Objetivo Específico 3 Actividad 3 | Incorporación de los resultados del tiempo que toma responder a la prueba de comprensión lectora al análisis de la comprensión lectora. | Objetivo Específico 3: Investigar la relación entre el uso del lenguaje inclusivo o no inclusivo en los tiempos que toma responder a una prueba de comprensión lectora. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-07-03 | 2024-07-31 |
| Objetivo Específico 4 Actividad 1 | Diseño de instrumento de pregunta abierta para la recolección de información. | Objetivo Específico 4: Evaluar si la integración del lenguaje inclusivo influye en la valoración subjetiva que hace el estudiante de los textos en relación con aquel que no contiene el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-03-15 | 2024-04-05 |
| Objetivo Específico 4 Actividad 2 | Recolección y sistematización de datos mediante el instrumento de pregunta abierta. | Objetivo Específico 4: Evaluar si la integración del lenguaje inclusivo influye en la valoración subjetiva que hace el estudiante de los textos en relación con aquel que no contiene el lenguaje inclusivo. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2024-05-05 | 2024-07-02 |
| Objetivo Específico 5 Actividad 1 | Análisis integral de los resultados de los objetivos específicos. | Objetivo Específico 5: Dar pautas para educadores, desarrolladores de currículos y diseñadores de textos escolares sobre cómo integrar de manera efectiva el lenguaje inclusivo en caso de obtener resultados favorables producto del estudio. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-09-09 | 2024-10-31 |
| Objetivo Específico 5 Actividad 2 | Elaboración del documento que dé cuenta de pautas para educadores, desarrolladores de currículos y diseñadores de textos escolares sobre cómo integrar de manera efectiva el lenguaje inclusivo en caso de obtener resultados favorables producto del estudio. | Objetivo Específico 5: Dar pautas para educadores, desarrolladores de currículos y diseñadores de textos escolares sobre cómo integrar de manera efectiva el lenguaje inclusivo en caso de obtener resultados favorables producto del estudio. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2024-11-05 | 2024-11-30 |

**B. EQUIPO DE DOCENTES INVESTIGADORES QUE DESARROLLARÁN EL PROYECTO**

Este cuadro se diligenciará para reportar en los planes de trabajo, las horas de investigación semanales que corresponde a cada docente investigador que presenta el proyecto. Por ello, se deben identificar los docentes miembros del equipo de investigación que tendrán horas de investigación asignadas en su plan de trabajo. No se debe incluir la información de estudiantes monitores ni contratistas.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Identifique todos los docentes que se vincularán al proyecto y que contribuirán a su desarrollo.** | | | | | | | |
| **PERSONAL VINCULADO AL PROYECTO** | | | | | | | |
| **No** | **Identificación**  **(Nº documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Facultad, Departamento, Programa, Doctorado, IPN, escuela maternal** | **Escriba el tipo de Vinculación** | **Horas solicitadas** (Consultar términos de referencia de la convocatoria) | **Rol dentro del grupo de investigación** (Investigador Principal o coinvestigador) | **Correo electrónico institucional donde será contactado** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional IPN | Número de horas semanales dedicadas al proyecto |
| 1 | 27086998 | Andrea Milena Burbano Arroyo | Facultad de Educación | Docente Catedrático | 10 | Coinvestigador | amburbano@pedagogica.edu.co |
| 2 | 19350024 | Pablo Fernando Páramo Bernal | Doctorado Interinstitucional en Educación | Docente de Planta | 14 | Coordinador | pparamo@pedagogica.edu.co |

***SI EL PROYECTO ES COFINANCIADO REGISTRE LOS COINVESTIGADORES DE OTRA INSTITUCIÓN QUE SE VINCULARÁN AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, CONFORME A LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA SIGUIENTE TABLA:***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No** | **Identificación**  **(No documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Profesión** | **Nombre Institución** | **Número de horas semanales dedicadas al proyecto** | **Teléfono ó celular de contacto** | **Correo electrónico** |

**C. PRESUPUESTO:** El presupuesto del proyecto presenta dos (2) o tres (3) fuentes de financiación las cuales son recursos de: inversión, funcionamiento (horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes) y cofinanciación (cuando la investigación cuenta con cofinanciación de otra institución). El presupuesto que se solicite debe mostrar coherencia entre los objetivos de la investigación, el tiempo de ejecución, los insumos requeridos y las estrategias de gestión de su producción o de sus resultados, Por favor diligencie los cuadros del presupuesto del proyecto:

**Duración:** Indique los periodos académicos en los cuales se ejecutará el presupuesto del proyecto de investigación. Revise los términos de referencia para definir el tiempo.

**Períodos académicos**: .

**PRESUPUESTO DEL PROYECTO:** Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[2]](#footnote-2) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO CUADRO RECURSOS DE COFINANCIACIÓN**

(Cuando la investigación cuente con cofinanciación interinstitucional)

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $5,500,000 |
| 1. **Monitores** | $10,764,800 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $14,500,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $1,235,200 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$32,000,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $189,252,402 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$189,252,402** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | **$0** |

**RESUMEN PRESUPUESTO DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $32,000,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $189,252,402 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $221,252,402 |

**D. CONTRATACIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES O PERSONAL TÉCNICO DE APOYO:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de vinculación** | **Número de personas** | **Objeto del contrato** | **Justificación** | **Valor solicitado para el contrato** |
| Asesores | 1 | Acompañamiento a la recolección de información de manera sistemática mediante instrumentos de recolección de información cualitativa y cuantitativa sobre los efectos del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora en distintos colegios de la ciudad de Bogotá. | Se requiere de un asesor para que realice el acompañamiento a la recolección de información cualitativa y cuantitativa sobre los efectos del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora en distintos colegios de la ciudad de Bogotá. | $5500000 |
| **TOTAL** | **1** |  | | **$5,500,000** |

**Evaluadores Expertos:**

Diligencie el siguiente formato con la información sugerida de:

* Dos (2) evaluadores internos de la UPN, preferiblemente de Facultad y grupo de investigación distinto a la del grupo de investigación que presenta la propuesta.
* Dos (2) evaluadores externos a la UPN, preferiblemente con formación de Doctorado, que estén en capacidad de evaluar la propuesta en la temática presentada a la SGP- CIUP.

**FORMATO PARA REGISTRO DE PARES EVALUADORES**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **EXPERTOS SUGERIDOS DE LA UPN** | | | | | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: | Sin registro | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: | | Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | | | | Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: | | | | Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | Facultad: Sin registro | | | |
| Departamento: Sin registro | | | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: Sin registro | | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: Sin registro | | |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | | | | | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | | | | | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | | Facultad: Sin registro | | |
| Departamento: Sin registro | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **EXPERTOS EXTERNOS A LA UPN SUGERIDOS** | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |

**ANEXOS**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **No.** | **Nombre del archivo** | **Descripción** | **Dirección del enlace** |
| 1 | Figura 1. Diseño Experimental Factorial 2x2 | Diseño de la investigación  Diseño Experimental Factorial 2X2 que incluye dos variables independientes, cada una con dos valores: El uso o no de lenguaje inclusivo y el tipo de texto: cotidiano/vernácula o técnico. La figura 1 describe el diseño. | http://primeciup.pedagogica.edu.co/application/propuestainv/bajar/1616/12545 |

1. Se deben tener en cuenta los aspectos considerados en los términos de referencia de la convocatoria [↑](#footnote-ref-1)
2. **Si aplica:** Para los proyectos que tengan una duración mayor a dos períodos académicos, se debe registrar para cada vigencia (año) el presupuesto previsto e incluir una tabla adicional con los mismos ítems diligenciando el total de los recursos del proyecto. Esta indicación también opera para recursos de proyectos con cofinanciación. [↑](#footnote-ref-2)