



Revista de la Facultad de Educación
de la Universidad Mariana

FEDUMAR

11 Vol.
No. 1

Pedagogía y Educación

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2024



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
Unimar

Revista Fedumar Pedagogía y Educación

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 11 No. 1,
enero – diciembre 2024

ISSN Electrónico: 2390-0962

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

Periodicidad: Anual

Número de páginas: 229

Formato: 21 cm x 29,5 cm

Coordinadora Editorial

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editor

Doctor **Diego Alexander Rodríguez Ortiz**

Facultad de Educación, Universidad
Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo

Ana Cristina Chávez López

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión final

Leidy Stella Rivera Buesaquillo

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Profesional **Laura Vanessa Portilla Erazo**

Diseño

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Técnico **Johan Esteban Botina Portillo**

Diagramación

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

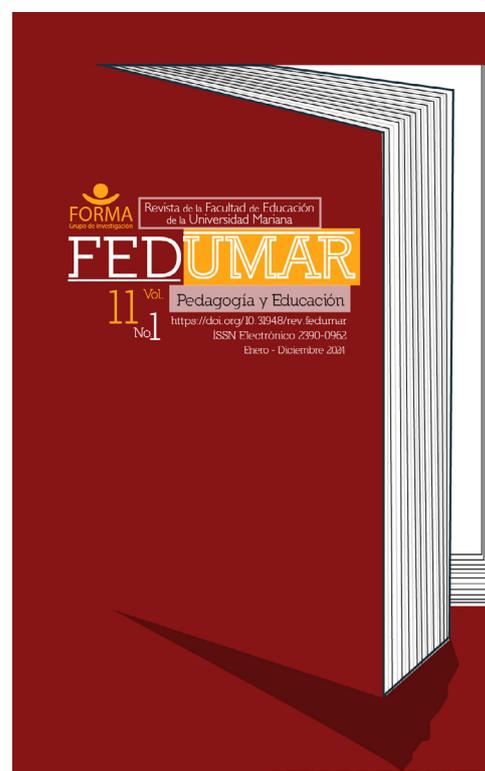
Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo
de Procesos Técnicos, Calle 24 No. 5 – 60
Bogotá D. C.

Las opiniones contenidas en los artículos de
la *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*
no comprometen a la Editorial UNIMAR ni
a la Universidad Mariana, puesto que son
responsabilidad única y exclusiva de los
autores. Se autoriza la reproducción total o
parcial de los artículos aquí consignados, sin
fines comerciales, siempre y cuando se cite
la fuente. Los artículos se encuentran en
texto completo en la dirección electrónica:
[http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/
index.php/fedumar](http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar)

Revista Fedumar por Universidad Mariana
se distribuye bajo una Licencia Creative
Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional.



Contenido

Investigación

Escritura creativa en maestros en formación y en estudiantes de cuarto grado de primaria	9
Adriana Janeth Maigual Meneses, María Camila Bucheli Zambrano	
La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición	24
Esteban Jurado García, Diana Marcela Plazas Paz	
Impacto de práctica pedagógica e investigativa 2022-2 a 2023-2 en LEBP	51
Jairo Giovanni Ortega Villota, Lenys Marley Iguad Urbano	
La formación integral y las representaciones sociales en la Educación Religiosa Escolar	65
Nora Fernanda Vargas Morante, Nely Amparo Suárez Rodríguez	

Contenido

Influencia de los sesgos cognitivos para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Media Superior	75
Pablo Barboza Gamón	
El impacto de la Didáctica Diferencial en la Inclusión Educativa en niños	84
Sandra Liliana Pastás Olivo	
Marco comparativo de Pedagogía Social en seis contextos no convencionales de práctica pedagógica	91
Santiago Velásquez Murcia, Angye Alejandra Quiroga Ávila, Pedro Eliseo Ramírez Sánchez, Leidy Jessenia Alonso Pinto, Karen Tatiana Guzmán Parra, Laura Catalina Quecán Mora, Angie Lorena Triana Ramos	
Recontextualización de la pedagogía: un desafío en el entorno educativo	108
Ninfa Rosa Mejía Florez, Gigliola Yudit Perdomo Vergara, Sebastián Toro Vélez	

Contenido

Método de las hermanas Agazzi para la conservación de los recursos hídricos	117
Karen Viviana Pantoja Surata, Esteban Alexander Rosero Paz, Tatiana Alexandra Yampuezán Paz, María Victoria Villacréz Oliva	
El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el fortalecimiento de la escritura y lectura	133
Nury Mayoly Insuasty García, Gladys Nathaly Sánchez Cuarán, María Victoria Villacréz Oliva	
Reflexión	
Hacia nuevas formas de reinventar el poder: una mirada crítica al saber pedagógico	149
Aura Cristina Gutiérrez Santana, Fredy Alejandro Giraldo Marín, Alexander Gutiérrez Gutiérrez	
Educación ambiental franciscana: pilar para el desarrollo sostenible en San Bernardo, Nariño	158
Deyci Cabrera Fajardo, Franco Cabrera Chamorro, Christian Eraso Insuasty	

Contenido

Evaluación de Resultados de aprendizaje RAP en la Licenciatura en Educación Básica Primaria	167
Jairo Giovanni Ortega Villota, Álvaro Hugo Gómez Rosero, Lenys Marley Iguad Urbano	
Reflexión sobre educación y teoría curricular en Colombia	176
Ginneth Pahola Cadena Malte	
Neuroeducación y neuromitos	188
Enrique Flores González, Alberto Vianey Trujillo Rodríguez	
Metacognición y autorregulación del aprendizaje	194
Enrique Flores González, Alberto Vianey Trujillo Rodríguez	

Contenido

Ensayo

El proyecto de investigación como opción de grado. Entrevista al Dr. Edgar Orlando Cote Rojas 200

Gloria Marlen Aldana de Becerra, Doris Amparo Babativa Novoa

Reserva natural Encanto Andino, la familia del 'Bien Vivir' 206

Jorge Mauricio Carmona López

Creación

Un microcuento de un alterego: creación de unas cuantas letras 216

Ginneth Pahola Cadena Malte

FEDUMAR

Pedagogía y Educación

INVESTIGACIÓN

11 Vol.
No. 1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2024

Escritura creativa en maestros en formación y en estudiantes de cuarto grado de primaria

Adriana Janeth Maigual Meneses¹

María Camila Bucheli Zambrano²

Cómo citar este artículo: Maigual-Meneses, A. J. y Bucheli-Zambrano, M. C. (2024). Escritura creativa en maestros en formación y en estudiantes de cuarto grado de primaria. *Revista Fedumar*, 11(1), 9-23. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4259>

Fecha de recepción: 26 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de septiembre de 2024

Resumen

La escritura creativa es relevante porque rompe modelos de una educación tradicional que prioriza la memorización, repetición de contenidos, exclusión de intereses, necesidades estudiantiles y la realidad del contexto, limitando las habilidades del acto escritural implicadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, al soslayar el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la relación constante entre estos dos procesos y el acercamiento de los educandos a la escritura espontánea.

Al ser la escritura creativa el arte que vislumbra la realidad, en virtud de experiencias, sueños e ideas nuevas, se pone en juego la relación de saberes y competencias, de modo que, es importante desde la formación de docentes, lograr una conexión con la Educación Básica Primaria para fortalecer el proceso escritural con estrategias didácticas alternativas en espacios que faciliten a los educandos a sumergirse en la aventura de escribir y mirar el mundo desde otras perspectivas creadoras.

Palabras clave: escritura creativa, maestros en formación, Educación Básica Primaria, estrategias didácticas alternativas

Artículo resultado de la investigación "Desarrollo de la escritura creativa en maestros en formación (PFC) y en estudiantes de grado 4º E.B.P - Escuela Normal Superior de Pasto", llevada a cabo en el periodo marzo 2022-2024. Maestría en Educación, Universidad de Nariño.

¹ Normalista superior, Normal Superior de Pasto; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Maestrante en Educación, Universidad de Nariño. Correo electrónico: adrianamaigual@umariana.edu.co

² Normalista superior, Normal Superior de Pasto; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, Maestrante en Educación, Universidad de Nariño. Correo electrónico: profecami13@gmail.edu.co



Introducción

La relevancia de la escritura creativa en la educación del siglo XXI devela la necesidad de formar seres críticos, creativos y reflexivos a través de ella; por tanto, la responsabilidad pedagógica y didáctica para su enseñanza surge como una alianza orientada hacia la construcción de los escenarios formativos del proceso escritural, situación que se debe generar desde la formación de los futuros docentes, dispuestos a resignificar el acto de la escritura en el marco de la creatividad dentro del entorno educativo.

El maravilloso arte de escribir creativamente en las instituciones educativas no solo conlleva el diálogo de saberes, sino que posibilita el desarrollo de la dimensión emocional del ser humano, su sensibilidad y, en particular, una nueva forma de comprender la realidad, que le permite reconocerse y reafirmarse como un individuo auténtico. Por esta razón, involucrar la escritura creativa en los procesos de enseñanza - aprendizaje es una oportunidad para superar los esquemas de la educación tradicional de la escritura y la lectura que limitan la imaginación y, por tanto, la creatividad.

Dicho esto, la presente investigación asume el reto pedagógico y didáctico de involucrar la escritura creativa en el entorno educativo, sobre la cual se reflexiona, analiza e interpreta la práctica de la escritura creativa. Desde estas perspectivas se tiene una aproximación al conocimiento de las falencias y potencialidades que poseen en su mayoría los maestros en formación (MEF) y los estudiantes de cuarto grado de Educación Básica Primaria (EBP) al momento de crear sus propios textos. Este trabajo pretende aportar significativamente, estrategias didácticas alternativas para el desarrollo de la escritura creativa como instrumento liberador, con el propósito de cultivar seres autónomos y creativos para la vida.

Para responder a las anteriores observaciones, el presente trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo y

yace dentro del enfoque etnográfico de la investigación, puesto que el proceso creativo escritural se construye a partir de la subjetividad y las relaciones interpersonales e intrapersonales de los MEF y los estudiantes de EBP.

De acuerdo con los objetivos de este estudio, se involucra el tipo de investigación acción, el cual posibilita la construcción de conocimiento a partir de intereses y necesidades de los educandos desde el contexto y sus desafíos cotidianos, así como también, los retos educativos; entonces, este tipo de investigación logra que la participación de los actores en el aula sea significativa en el desarrollo de los procesos involucrados en el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje.

Este trabajo se organiza en cinco capítulos, descritos de la siguiente forma: en el primero se expone los aspectos generales: línea de investigación, planteamiento, descripción, formulación del problema, objetivos generales y específicos y, justificación. En el segundo se encuentra el marco referencial con antecedentes a nivel internacional, nacional y regional, los marcos contextual, legal y teórico.

Cabe señalar que el marco teórico representa y nutre esta investigación, puesto que permite ahondar y reflexionar sobre la retórica, la escritura creativa, la epistemología y la estética de la escritura creativa, la pedagogía y didáctica de la escritura, los factores que impiden la escritura creativa y, las estrategias didácticas alternativas para la enseñanza de la escritura creativa.

En el tercer capítulo se proyecta la metodología de la investigación, constituida por: paradigma, enfoque y tipo de investigación, en los que se enmarca el presente trabajo. Seguidamente, en el capítulo cuarto se visualiza el análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos de recolección de la información aplicadas a los MEF y a los estudiantes de cuarto grado; de igual forma, se incluye la unidad de análisis y de trabajo, como la entrevista semiestructurada y el taller diagnóstico.

Para finalizar, en el quinto capítulo se diseña y presenta la propuesta didáctica, que lleva por nombre 'Serendipia escritural', constituida por talleres de escritura creativa que llevan a la producción textual creativa de los MEF y los estudiantes de cuarto grado, protagonistas de este bello sendero de experiencias y de retos, a través de algunas estrategias didácticas alternativas y, de textos creados por las investigadoras.

Metodología

El trabajo se inscribió en el paradigma cualitativo, dado que se asocia la problemática en un contexto educativo determinado, siendo objeto de análisis con respecto a los procesos escriturales de los estudiantes, específicamente centrado en el desarrollo de la escritura creativa. La investigación cualitativa permite apreciar de cerca el valioso proceso de escritura que tienen los educandos con relación a la creatividad; de esta manera, a través de las experiencias diarias se refleja la percepción de la realidad que tiene cada uno de ellos.

Del mismo modo, se centró en el enfoque fenomenológico, el cual permite proyectarse con las experiencias de vida de los actores educativos que hacen parte esencial en la reflexión sobre la práctica pedagógica. Este no es un simple enfoque que se limita a explicar y describir un fenómeno en el campo educativo, sino que posibilita trascender en los acontecimientos que surgen en el aula y, optimizar el proceso de enseñanza -aprendizaje para que sea más significativo, dado que la fenomenología se dedica a comprender cómo las personas viven sus experiencias y cómo está formada su conciencia. Su propósito es investigar la esencia y el significado de un fenómeno, viendo todo desde la perspectiva de quienes lo experimentan. Para ello se enfoca en describir detalladamente esas vivencias y en identificar patrones y temas que se repiten (Barreto y Lezcano, 2018).

En este sentido, cuando se habla de fenomenología en la investigación, se da una visión clara sobre lo que afecta

la realidad, desde verdaderos procesos escolares que aportan significativamente a la tarea del docente investigador, quien desde su quehacer resignifica su realidad y la de sus estudiantes desde la subjetividad.

Ahora bien, el tipo de investigación que se asume para el presente trabajo es la Investigación Acción Educativa, la cual parte de la misma investigación acción (I-A); se reconoce que esta es un modelo eficaz para efectuar investigaciones educativas y favorecer el crecimiento profesional de los docentes. En este enfoque, de acuerdo con Pascual y López (2024)

El docente se convierte en investigador y utiliza el aula como su lugar de estudio, lo que impulsa la reflexión y el análisis crítico de los eventos educativos, con el fin de mejorar su práctica pedagógica, sus competencias profesionales y la implementación del currículo. (p. 175)

De esta forma, esta propuesta apunta a este tipo de investigación, porque busca motivar y fortalecer el proceso escritural, así como su significado en el desarrollo de habilidades lingüísticas formativas de los MEF, como estudiantes y futuros docentes.

Para la recolección de la información y para poder dar cumplimiento al primero y segundo objetivos, se implementó los instrumentos que se describe a continuación: en primer lugar, un taller diagnóstico con estudiantes de cuarto grado, concebido como un instrumento integrador, complejo, reflexivo, en el que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad personal y social y, como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno hace sus aportes específicos. El taller diagnóstico, también conocido como evaluación diagnóstica, se refiere a una herramienta clave en la construcción del currículo académico y la investigación cualitativa, "que puede incluir actividades o ejercicios diseñados para proporcionar

información previa sobre las capacidades desarrolladas por el alumnado o sobre sus conocimientos en un tema específico, según las actividades propuestas” (Lovatón, como se cita en González et al., 2020, p. 3).

Por otra parte, se tiene en cuenta la entrevista semiestructurada aplicada a los MEF, organizada sobre la base de los objetivos del estudio, con cinco ítems relacionados con la escritura creativa. Según Álvarez (como se cita en Mijangos, 2023), “uno de los objetivos principales de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del entorno vital del entrevistado, enfocándose en cómo interpreta los significados de los fenómenos que describe” (p. 22). Esta técnica se convierte en elemento vital de esta investigación, pues posibilita conocer el nivel en cuanto a creación de textos en los estudiantes y su percepción sobre el proceso escritural y así, facilitar un acercamiento con el pensamiento de quienes participan de esta problemática; en este caso, específicamente con los estudiantes del grado 12-2 del programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP), a fin de lograr que estos expresen, a través de la escritura, las experiencias y situaciones que han construido a lo largo de su formación y de su quehacer.

La carta de navegación del proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos, descrita a continuación:

Tabla 1

Taller diagnóstico aplicado a los MEF del Programa de Formación Complementaria y a estudiantes de cuarto grado de EBP

Objetivo general: Desarrollar la escritura creativa en Maestros en Formación y en estudiantes de cuarto grado de EBP.

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Preguntas orientadoras	Fuentes de información	Técnicas de recolección de información
Reconocer las potencialidades y las falencias de los maestros en formación y de los estudiantes de cuarto grado de EBP en cuanto a la creación de textos	Producción textual	Expresión de ideas	1. ¿Qué entiende por creación de textos?	Estudiantes- Maestros en formación	Entrevista semi estructurada
		Propiedades textuales			
		Pensamiento crítico			
		Géneros literarios Cuentos Fábulas Ensayo Poesía Canciones	2. ¿Qué fue lo último que escribió y hace cuánto tiempo?	Estudiantes- Maestros en formación	Entrevista semi estructurada
		Escritura académica Resúmenes Informes Tareas Reflexiones			

Identificar las estrategias didácticas implementadas por los Maestros en Formación en el desarrollo de la escritura creativa	Motivación o desmotivación en la escritura	Imposición de la escritura	¿Cuáles son las razones que le motivan o desaniman al momento de escribir?	Estudiantes- Maestros en formación	Entrevista semi estructurada
		Estado emocional			
		Hábito de lectura	¿Es la escritura creativa una práctica habitual para usted?		
Estrategias didácticas en el proceso de escritura		Escritura libre	En su rol como docente ¿qué estrategias didácticas plantearía para facilitar el proceso de escritura creativa en sus estudiantes?	Estudiantes- Maestros en formación	Entrevista semi estructurada
		Actividades lúdicas			
		Actividades de lectura			

Resultados

En cumplimiento de los primeros dos objetivos específicos, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (Maestros en Formación) y un taller diagnóstico aplicado a los estudiantes de cuarto grado de EBP, enfocado en el desarrollo de la escritura creativa. Con el propósito de sintetizar los resultados obtenidos, se identifica y categoriza las principales categorías y subcategorías que facilitan la interpretación de los datos, con el fin de responder a las categorías planteadas inicialmente.

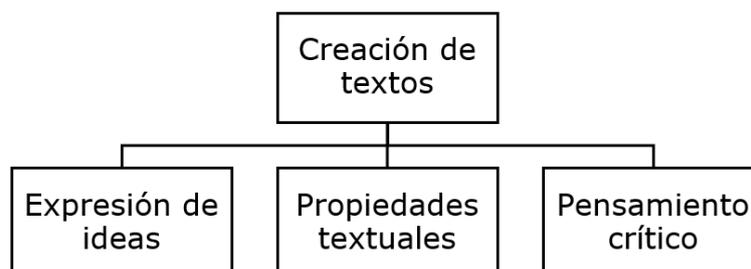
En este orden de ideas, los datos fueron recopilados de manera sistemática mediante la utilización de cuadros sintéticos de información, los cuales fueron procesados y analizados para su interpretación.

Interpretación y discusión de resultados entrevista semiestructurada implementada a MEF

Creación de textos

Figura 1

Subcategorías de la creación de textos



Como respuesta a la primera pregunta de la entrevista, se pudo observar errores generales en redacción, coherencia, sintaxis, signos de puntuación, abuso del gerundio, entre otros. En su mayoría, los MEF no responden a la interrogación planteada sobre la definición de creación de textos; algunos tienen ideas aproximadas sobre el concepto y, muy pocos tienen un concepto claro sobre la temática en cuestión.

Ahora bien, desde un análisis más puntual, once de los 27 estudiantes exponen que crear textos es "plasmear ideas", apreciación que puede considerarse poco adecuada como respuesta a esta primera pregunta. Otra apreciación es que una de las MEF entrevistadas considera que el lector está obligado a entender aquello que lee; no obstante, el lector entiende, comprende y puede ser atrapado por el texto, cuando el contenido y el sentido de la creación de textos es realmente de su agrado e interés.

Siete estudiantes de los 27 entrevistados expresan que los textos escritos deben tener sentido, dado que el mensaje que se quiera plantear y comunicar textualmente requiere de un propósito para que el lector lo comprenda. Al mismo tiempo, cinco de ellos plantean la importancia de que la escritura se base en la expresión de emociones y sentimientos, afirmación interesante por cuanto se observa que las vivencias personales son dimensiones del ser humano de vital relevancia para la construcción de experiencias y, además, fuente de inspiración en el proceso escritural de textos. Así mismo, es primordial para el proceso mencionado, el uso de la imaginación y la creatividad, por cuanto estas habilidades cognitivas son idóneas en la escritura significativa que posiblemente sea de interés para los lectores.

Cabe resaltar que en las respuestas se hace alusión a que, producir textos literarios facilita el desarrollo del pensamiento crítico; así entonces, la deficiencia en el proceso de escritura refleja una deficiencia en el pensamiento. Los errores en las

composiciones son, de hecho, errores en la formulación del pensamiento. Es fundamental reconocer la importancia y la estrecha relación entre la escritura y el pensamiento crítico. Aprender a escribir es, en esencia, aprender a pensar, y estos procesos representan una mediación entre el individuo y el mundo.

Así, la relación existente entre la escritura y el pensamiento crítico pone en manifiesto su influencia en todo acto educativo, para que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de analizar, argumentar, proponer, comprender e interpretar el contexto y, además, materializarlo en la escritura. Uno de los estudiantes entrevistados expresó que, escribir textos literarios parte de una ideología. Para Triglia (2015), una ideología es un "sistema de ideas fundamentales que definen un modo de pensamiento político, religioso, cultural, identitario, etc. propias de una persona o colectividad" (párr. 3) que, en opinión de las investigadoras, tiene que ver con la concepción y la percepción del mundo y de la vida, donde entran en juego, vivencias, experiencias, intereses, formación, educación, entre otras. Otro estudiante refiere que la escritura de textos parte de la necesidad y gusto por expresar ideas; en este sentido, el MEF valora el acto de escritura como un interés por liberarse, al escribir aquello que se esconde en el ser y que, por lo tanto, desea sacar a la luz; agrega que, estas ideas que se escribe deben ser plasmadas de forma organizada.

Es importante conocer la estructura de un texto al momento de plasmar ideas en él; por esta razón, el conocimiento del tema y una redacción adecuada cumplen un papel relevante, dado que es un proceso que requiere cierto grado de complejidad, que permite la comprensión y la comunicación del mensaje que se pretende expresar en el marco de la aplicación de las normas de textualidad. De las respuestas anteriores se puede decir que la creación de textos comprende factores que van más allá de la escritura misma; por tanto, se deduce que los estudiantes, al no incluir los aspectos que se involucran en el proceso escritor,

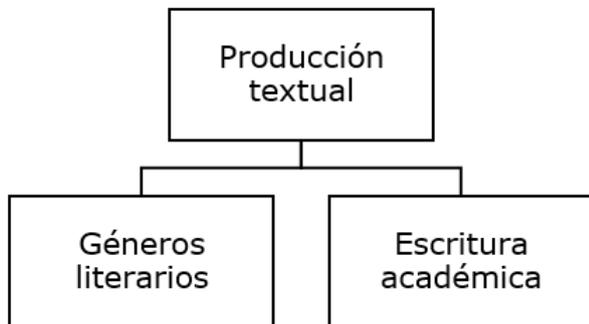
ponen de manifiesto el desconocimiento de la definición que tienen por creación de textos y, por ende, no conocen su verdadera intencionalidad dentro del acto comunicativo.

Producción textual

[...] los docentes están llamados a comprender la importancia de la expresión escrita, a resignificar los planes y procedimientos empleados para su enseñanza y, a que se favorezca significativamente el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. (Vallejo y Villota, 2022, p. 61)

Figura 2

Subcategorías de la producción textual



Con respecto a la segunda pregunta, se puede decir que los MEF responden con diversas percepciones sobre su propio acto de escribir; se pudo evidenciar que las creaciones textuales vigentes de los estudiantes se basan en diferentes temas y géneros, como cuentos, canciones, reflexiones, entre otros, lo cual permite tener un acercamiento al interés por escribir.

De igual modo, algunos de los entrevistados aseguran que lo último que escribieron fueron ensayos dentro del ámbito académico; dicho de otro modo, en la escritura de ensayos subyace la argumentación y se demuestra la capacidad del estudiante, así como también la postura en algún tema en específico. De esta manera, este tipo de escritos cumple con la exigencia de alguna asignatura, como plantean algunos de los discentes. Se infiere que

escriben solamente cuando es para dar cumplimiento a algún requerimiento de una autoridad educativa.

En el mismo marco de observaciones, tres educandos expresan que lo escrito recientemente se relaciona con la práctica pedagógica, ejercicio que permite entrever las experiencias que construyen dentro del quehacer educativo, donde están inmersos los MEF. Se debe agregar que es primordial considerar el contexto de dicha práctica y, de esta manera, poder describir mejor la realidad de las comunidades educativas.

En consonancia, cuatro estudiantes coinciden en que escribieron informes escritos con una finalidad académica, convirtiéndose en un acto escritural de cumplimiento con las disciplinas de la educación, mas no de forma espontánea o por interés personal. Esto permite constatar que los MEF no tienen claro que, escribir académicamente o por razones laborales, es diferente a producir textos de otra índole, que se conviertan en escritura creativa.

Tres de los entrevistados plantean que han escrito cartas, las cuales permiten expresar pensamientos, sentimientos y emociones en un momento determinado. En este sentido, dos afirman que en su reciente proceso escritural está implicada la poesía, como un ejercicio de expresión espontáneo que surge de la inspiración y de las vivencias diarias. Al respecto, Zondek (2021) expresa:

La poesía es la construcción de un mundo donde diversas voces se entrelazan, cuestionando lo evidente y abriendo paso a un lenguaje significativo. Es el amanecer de la palabra en la página en blanco, preparando la llegada de su propio ocaso. Un eco que se desvanece, alejándose de la anécdota que lo originó. Es convertirse en voz para encontrar expresión y persistir. (p. 317)

Lo que aquí subyace es la idea de concebir la poesía como una liberación; el poder de la palabra poética escrita se revitaliza como el puente de conexión de

los pensamientos y sentimientos que son traducidos en un homenaje a la escritura creativa. Por esta razón, la validez de las experiencias se enmarca en la fuente de inspiración para la construcción de ese bello arte escritural.

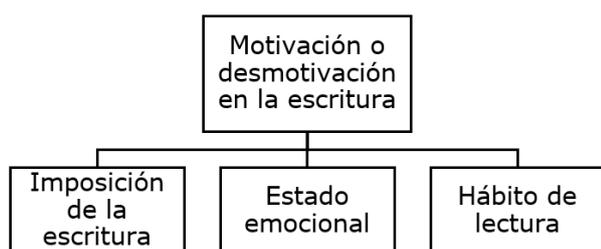
Desde otro punto de vista, tres de los estudiantes exponen que han escrito canciones y villancicos, afirmación relevante que lleva a descubrir una habilidad artística importante en los educandos, para su vida personal y profesional, con las cuales expresan sus sentimientos. Se destaca la capacidad de expresión artística de cada individuo implicado en el proceso.

Una de las MEF afirma que realizó un escrito corto en su diario personal, cuestión que deja visualizar su gusto por escribir sus propias experiencias diarias y plasmar lo que siente. Otro entrevistado plantea que realizó un escrito relacionado con el proceso investigativo, razón que expone la necesidad de involucrarse con la escritura en el acto de investigar sobre la educación, lo cual permite inferir que los MEF no logran diferenciar la escritura académica de la creativa; por tanto, la gran mayoría coincide en que solo escriben para dar cumplimiento con actividades del estudio, situación que deja en evidencia que tienen un acercamiento poco constante con la escritura creativa y, que no establecen un hábito escritor en su quehacer diario.

Motivación o desmotivación en la escritura

Figura 3

Subcategorías de la motivación o desmotivación en la escritura



En efecto, dentro de la ardua tarea de escribir están implicados diversos factores que pueden motivar o desmotivar dicho acto; así entonces, la tercera pregunta de la entrevista pretende ahondar en las situaciones particulares que vivencian los MEF al momento de poner en práctica el proceso escritural. En este orden de ideas, siete de ellos coinciden con una de las razones que los desmotiva en la escritura: la carencia o falta de ideas, alusión que hacen a la importancia de explorar con la imaginación y el pensamiento de mundos posibles donde exista la convicción de plasmar en un escrito, diversas realidades.

Siete de los entrevistados concuerdan en que su estado de ánimo y emociones influyen directa e indirectamente en el acto de escribir; de este modo, se puede decir que cada experiencia positiva o negativa en las diferentes dimensiones del ser humano permite realizar una introspección que logra despertar y descubrir en cada individuo, la necesidad de expresar de cualquier forma las sensaciones que deja el diario vivir.

Al continuar con el análisis, tres educandos de los 25 entrevistados expresaron que un factor desmotivador en el ejercicio de escribir es la imposición de la escritura como tarea obligatoria y poco adecuada que bloquea la creación de textos. Dos de ellos comparten la idea de que una de las razones desmotivadoras del acto escritural es la dificultad para redactar, siendo parte vital en la construcción de un texto, en la que se manifiesta la capacidad de poner en palabras, las ideas, los pensamientos, los sentimientos, entre otros y, la claridad en la intención comunicativa del escrito. Se deduce que esto se debe al escaso hábito de la lectura.

Dos de los MEF hacen énfasis en que la falta de inspiración desempeña un papel relevante en la motivación por escribir, al ser una herramienta primordial para despertar sensaciones que merecen ser escritas. Otros dos estudiantes plantean que, cuando existe inspiración para plasmar sus ideas en un escrito, sus

creaciones cobran sentido y significado en el marco de su capacidad creativa. Dicho de otra forma "La inspiración, llamada por el poeta o el artista 'la musa', es parte de esa composición imaginativa que todo llevamos por dentro; sin embargo, sin ella no podemos ver los caminos claros a la imaginación" (Atienzo, 2022, p. 96). Así entonces, la inspiración se manifiesta desde lo más puro y lo natural de la vida; se refleja a través de aquellos que se atreven a imaginar y crear sus propias realidades desde la expresión escrita, para lo cual el hábito de la lectura es transcendental.

Dos de los educandos afirman que los medios de comunicación y las TIC motivan a estar en constante ejercicio con la escritura; se puede decir que, si bien las herramientas tecnológicas facilitan la comunicación, limitan muchas veces la creación de textos, por cuanto las redes sociales perjudican el buen uso del lenguaje, a más de hacer un uso inadecuado del celular por parte de los usuarios.

Una de las razones que desmotiva la escritura de textos es la falta de pensamientos creativos, pues perjudica el desarrollo espontáneo del acto escritural, al cohibir al estudiante en el momento de plasmar ideas, pensamientos y sentimientos. Por ello, desde el rol del maestro, es vital motivar las diversas maneras de ver y entender el entorno, conectando la imaginación y la creatividad de los educandos. Uno de estos expresa que los problemas cotidianos permiten la reflexión de hechos que ocurren en la vida diaria y, realizar un ejercicio de escritura espontáneo y pertinente con la situación que vive en el momento.

Los MEF coinciden en que la falta de tiempo debido a sus actividades cotidianas no les permite escribir nada que no sea diferente a las actividades escolares; opinan que no existen espacios para lograr despertar la imaginación y creatividad, factores que desmotivan el acto puro de encontrarse consigo mismos a través del acto escritural. En sus respuestas se

demuestra el escaso hábito lector, pues es esta habilidad básica cotidiana la que nutre la imaginación para luego crear literariamente; por esta razón, leer se convierte en un proceso enriquecedor que busca alimentar el espíritu y el pensamiento creativo.

La cuarta pregunta estuvo relacionada con las categorías y subcategorías de este apartado, cuyo propósito era indagar si existía una práctica habitual de la escritura. Se pudo evidenciar que esta es una habilidad básica que permite al ser humano plasmar ideas, pensamientos, sentimientos y vivencias personales, entre otras, con una intención comunicativa que da sentido y significado al proceso escritural. Al analizar las respuestas y saber si esta era una práctica habitual, diez de los entrevistados sostienen que, desarrollar trabajos en diferentes áreas del conocimiento hace que la escritura se convierta en una práctica habitual en su rol como estudiantes; además, les permite un acercamiento frecuente, pero a su vez impuesto, en el proceso escritural. Seis de ellos exponen que, es una práctica habitual, dado que la escritura es un ejercicio constante en las diferentes actividades diarias dentro de su campo de formación. Cabe resaltar que este ejercicio es objeto de una actividad académica, mas no hacen referencia al acto de la escritura creativa.

Cuatro estudiantes afirman que la estabilidad emocional de las personas facilita la liberación de emociones y sentimientos, que pueden ser expresados en un escrito. Escribir sobre experiencias lleva a una comprensión profunda del ser humano y del entorno que le rodea. Así entonces, siguiendo las palabras de Lema (como se cita en Calero, 2022),

La estabilidad emocional es esencial en la vida de las personas, ya que [desempeña] un papel clave en el desarrollo integral de la personalidad. Cuando la estabilidad emocional es baja, el individuo se enfrenta a situaciones de riesgo que pueden llevar a una frustración aún mayor. (p. 12)

En este sentido, la estabilidad emocional es relevante para el acto escritural, en tanto sitúa al individuo en un equilibrio mental y afectivo que le permite la interacción con sus sentimientos y el texto. Dos de los MEF consideran que la imposición de la escritura desde el aula de clases cohibe al educando a realizar escritos de interés, limita la creatividad e imaginación, dos de los procesos cognitivos fundamentales para desarrollar y transformar los escritos tradicionales en producciones con autenticidad. Se intuye que son muy pocos los que escriben literariamente, porque posiblemente a sus docentes no les interesa este acto, al solicitar escribir textos académicos únicamente.

De manera semejante, dos discentes están de acuerdo con que la falta de gusto por la escritura no permite que esta sea una práctica habitual, a pesar de que, desde su papel como MEF están en contacto con diversas situaciones que les permiten reflexionar y dar sentido a sus ideas a través de composiciones escritas. Dos de ellos responden que la argumentación promueve la escritura como práctica habitual; es decir, ayuda a plasmar ideas, opiniones, reflexiones, entre otros, al proponerse como objetivo comunicar y dar sentido a un escrito. Un estudiante manifiesta que la escritura es una práctica habitual porque ayuda a la redacción y a la ortografía, dos elementos esenciales para comunicar ideas con claridad y mejorar el proceso escritural. Otro cree que las redes sociales se han convertido en una práctica habitual diferente de escritura, que facilita la comunicación con otras personas. No obstante, el mal uso que se le da al lenguaje perjudica la intención comunicativa y entorpece el ejercicio escritural. Hecha esta salvedad, en las respuestas analizadas de la presente pregunta se puede decir que la escritura creativa no es una práctica habitual en los MEF, puesto que confunden dicho proceso con la escritura convencional en el marco de lo académico; en otras palabras, esta problemática surge como una respuesta a la enseñanza tradicional de la escritura y al escaso hábito lector del estudiante, causal de la misma.

Estrategias didácticas en el proceso de escritura

Figura 4

Subcategorías de las estrategias didácticas en el proceso de escritura



Al asumir este punto, es relevante la quinta pregunta de la entrevista aplicada, en vista de que responde al segundo objetivo, el cual busca identificar las estrategias didácticas implementadas por los MEF en el desarrollo de la escritura creativa. Así, el maestro, desde su quehacer educativo, es conocedor de que el proceso de escritura es una herramienta fundamental que fortalece en los estudiantes, elementos como: ortografía, redacción, fluidez, entre otros. Desde su rol y sus experiencias dentro del aula, se centra en los intereses y necesidades de los educandos, identifica y promueve estrategias de lectura que facilitan aprendizajes significativos en el proceso escritural.

Al analizar las respuestas de los MEF, tres exponen que implementarían estrategias didácticas para facilitar el proceso de escritura, de suerte que sea dinámico, lúdico y participativo, con el fin de lograr un acercamiento ameno a la escritura de textos. Por otra parte, cuatro discentes consideran que las actividades lúdicas son esenciales y facilitan el proceso de escritura en los estudiantes, puesto que les permite hacer de su clase una actividad en la cual el juego y la diversión cumplen con el papel de transformar el proceso de enseñanza y de aprendizaje tradicional basado en la transmisión y memorización de conocimientos, a un proceso que tiene como eje central, los intereses de los educandos.

Por otro lado, tres educandos sustentan que, en una estrategia para facilitar el proceso de escritura se debe tener en cuenta la intención de los estudiantes por aprender y, reconocer sus capacidades y fortalezas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el maestro debe ser el promotor de actividades que conlleven experiencias significativas que motiven el gusto e interés estudiantil. Se debe agregar que tres entrevistados sostienen que la escritura libre, como estrategia, favorece el proceso escritural, siendo una forma de expresión en la que los estudiantes construyen mundos diferentes que les posibilitan estar en contacto con sus propias experiencias. Así, la escritura debe ser un acto libre que enriquece y viabiliza diversos significados de una realidad.

Tres de los MEF creen que la libre expresión facilita el proceso de escritura, permite expresar libremente las diferentes concepciones que se tiene de la realidad y del mundo que circunda y, favorece la capacidad de escribir con argumentos, al articular ideas y darlas a conocer. Otros tres sustentan que la motivación debe estar presente en el proceso de escritura, dado que permite al maestro fortalecer las diferentes capacidades y destrezas de los educandos, así como también, despertar el interés y agrado por la tarea que se realiza. Tres de los 27 entrevistados plantean que la expresión de sentimientos en todo acto escritural se ve inmersa de sensaciones y emociones; de ahí que las vivencias personales tomen significado importante, como una manera de liberación y de relacionarse con los demás, cuando se identifican con los escritos. Dos revelan que el reconocimiento de la lateralidad permite conocer y respetar los procesos en los que se encuentran los estudiantes, con el uso de las diferentes herramientas que esta posibilita en la escritura desde la etapa inicial.

Cuatro certifican que una estrategia que facilita el proceso de escritura son los ejercicios de lectura como actividad lúdica y participativa acorde con los gustos de los estudiantes, que sirve como ejemplo

para sumergirse en lugares, personajes y situaciones que van más allá de una realidad existente, con lo cual se motiva el ejercicio propio de escribir. Desde otra perspectiva, dos educandos opinan que la creatividad permite romper con los esquemas comúnmente determinados al momento de escribir, aspecto que motiva la voluntad de expresar con propiedad, originalidad y sentido lo que se quiere comunicar con la escritura. Otros dos están de acuerdo en que la expresión de ideas facilita la escritura, puesto que surge de expectativas reales para redactar un escrito, con lo cual se fortalece la capacidad argumentativa y la fluidez.

Cabe destacar la importancia de la lectura habitual asociada a la escritura desde el primer momento en el aprendizaje; no cabe duda que, para poder escribir se debe leer bien; estos dos procesos no solo se enmarcan como los pilares de la educación, sino también en habilidades humanas que permiten plasmar y difundir el conocimiento. Si bien la lectura se empieza a fomentar desde los primeros años de vida, la escritura surge como una habilidad natural; por tanto, el hábito lector se convierte en un medio de incalculable valor para incrementar el deseo de aprender y escribir. Dos educandos hacen alusión a que el gusto por la escritura va más allá de una tarea escolar, pues en la actualidad, el acto de escribir está inmerso en casi todos los ámbitos donde el ser humano se desarrolla. Otros dos argumentan que, dentro del proceso de escritura se debe tener en cuenta los intereses de los estudiantes, para promover habilidades de construcción de un texto y un desarrollo adecuado de la escritura como herramienta de expresión.

Un MEF expone que la enseñanza tradicional obstaculiza el proceso escritural, condiciona, impone, impide al estudiante ir más allá de lo que está dado y, cohibe la imaginación y la creatividad, factores de un ejercicio libre y espontáneo. Con relación a las respuestas analizadas, los entrevistados dejan entrever que son concedores de diferentes estrategias didácticas que

facilitan el proceso de escritura; parten de la idea de atender los intereses de los estudiantes para flexibilizar y dinamizar este proceso. De acuerdo con esto, es esencial entender que la escritura, como objeto de enseñanza, conduce a que el docente se cuestione sobre la necesidad de brindar al estudiante la oportunidad para escribir, mediante la implementación de estrategias didácticas alternativas que permitan el uso de habilidades para comunicar sentimientos, pensamientos y acciones.

En este orden de ideas, Altamirano (como se cita en Yana et al., 2019) expresa que

Las estrategias didácticas no son simplemente un conjunto de actividades estrictas ni se enfocan en un producto final como objetivo; en su lugar, su secuencia puede ajustarse a las necesidades de los estudiantes, considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje, a través de un proceso sistemático. (p. 212)

Expuesto lo anterior, promover estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de la escritura creativa permite motivar y desarrollar en los estudiantes las habilidades y destrezas, acciones que el docente debe llevar a cabo para dar cumplimiento a los objetivos de aprendizaje; en este caso, fortalecer el proceso escritural. En este sentido, en las respuestas de los MEF se destaca algunas perspectivas que tienen ellos sobre la enseñanza de la escritura creativa que, en su medida, debe ser didáctica, como las mismas estrategias lo proponen; así entonces, forjar desde la docencia el interés y la motivación por el proceso escritural creativo puede cimentar las bases para involucrar nuevos senderos en la enseñanza y en la búsqueda por el aprendizaje significativo y autónomo.

Interpretación del taller diagnóstico aplicado a estudiantes del grado 4.5 de la ENSUP

En cumplimiento del primer objetivo específico de la presente investigación, que era develar las fortalezas y dificultades de los educandos en la creación de textos, se aplica el taller diagnóstico a estudiantes del grado 4-5 de la ENSUP, de lo cual se expone y se deduce lo siguiente:

La primera parte del taller aplicado consiste en la creación de un escrito corto que parte de la imaginación y originalidad de los estudiantes, por medio de una estrategia llamada 'La bolsa mágica', la cual contiene diferentes imágenes de personajes, lugares, objetos y animales, con la intención de solicitarles extraer una de ellas y construir un escrito de su preferencia. En la segunda actividad, denominada 'Letras viajeras' se les pide que describan sus experiencias de las vacaciones que más recuerdan, en un pequeño escrito. En cada una de las producciones se aprecia la autenticidad, la coherencia y la fluidez, como aspectos a considerar para la interpretación, así como también, la destreza para el dibujo.

Tabla 2

Actividades: 'La bolsa mágica' y 'Letras viajeras'

	Aspectos a valorar	Estudiantes con dificultades	Estudiantes sin dificultades	Total estudiantes
1.	Autenticidad	25		25
2.	Coherencia			
3.	Fluidez			
		100 %		100 %

Al realizar un análisis minucioso de las producciones textuales de los estudiantes se deduce que, es necesario trazar un nuevo camino, lejos de lo tradicional y lo convencional en la enseñanza de la escritura, puesto que los educandos sienten temor al momento de expresar sus ideas frente al texto; por esta razón, implementar estrategias novedosas que motiven la escritura permite desarrollar habilidades y relacionarlas con la creatividad e imaginación; así mismo, se fortalece la autonomía y la libertad.

Dicho esto, se infiere que los 25 estudiantes participantes del taller presentan dificultades que se relacionan con los aspectos a valorar incorporados en la Tabla 1, como la coherencia, autenticidad y fluidez, así como también, los errores ortográficos más comunes como la carencia de los signos de puntuación, cambio de letras, entre otros; igualmente, errores de sintaxis y dislexia, situación que limita la recreación de escenarios imaginarios con la escritura. Cabe señalar, además, que las dificultades en la fluidez permiten trazar la necesidad de enriquecer el vocabulario para posibilitar infinidad de formas para expresar los sentimientos, emociones e ideas; por tanto, es importante que en la relación de la lectura y la escritura se dé en un espacio de práctica continua.

Desde otra perspectiva analítica en cuanto a los escritos de los educandos, se puede evidenciar que evidencian otro tipo de dificultades que no les permite conectar ideas con sentido y coherencia, parte relevante en la construcción de un texto; por ello, es preciso implementar estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de la habilidad comunicativa escrita.

Desde otro punto de vista, se aprecia potencialidades estudiantiles como el dibujo, que está presente en las formas de expresión de los niños y su manera de relacionarlo con la producción escrita, situación que posibilita entrever que la inspiración por una imagen dibujada sirve como puente de creatividad para

que logren relacionarse con su capacidad de desarrollar ideas y emociones que se conectan con la realidad y las experiencias que se genera en ella.

Hallazgos investigativos encontrados en el ejercicio diagnóstico a MEF

En contraste y, como dato curioso, guardadas las proporciones, se encontró no solo errores por parte de los niños de cuarto grado, sino también, el temor a enfrentarse a la página en blanco, la cohibición de ideas, fenómeno común entre los estudiantes, así como, errores ortográficos, falta de conexión de ideas, incoherencia y falta de fluidez en el texto escrito.

Algunos de los MEF expresaban ansiedad constante a escribir, cuando esta tarea era impuesta; sin embargo, muchos lograron expresar algunos de sus sentimientos o emociones que en el momento deambulaban en su mente. De este modo, se logró rescatar una parte fundamental del ejercicio de escritura, cuando los estudiantes asumieron una postura de autoexigencia al hallarse frente a frente con la hoja de papel y el lápiz, al tener la incertidumbre de no saber para qué escribían ni el propósito del ejercicio. Una vez expuestas las razones, la mayoría de ellos tuvo inquietudes y expresaron que escribir era una tarea compleja en el marco de la creatividad, dado que muchas veces se sintieron cohibidos al momento de expresar sus ideas por escrito, alejándose de una idea literaria y creativa de la escritura.

Conclusiones

La escritura creativa es un proceso auténtico en el que la experiencia vital es esencial para crear arte a través de las palabras, permitiendo imaginar y expresar una voz propia sin límites. Es esencial fomentar la creatividad mediante la escritura desde la formación docente, ya que los maestros que practican la escritura creativa son capaces de desarrollar e implementar estrategias innovadoras para involucrar

a los estudiantes en el aprendizaje de maneras nuevas y motivadoras. Cuando el maestro establece una relación con el estudiante en el contexto de la escritura creativa, facilita el desarrollo de sus habilidades de pensamiento divergente. Esto permite adoptar diferentes perspectivas para comprender el mundo, además de conocer y expresar emociones. En resumen, la escritura creativa no solo enriquece la enseñanza, sino que potencia el crecimiento personal y emocional de los estudiantes.

De igual modo, la escritura creativa brinda al MEF la posibilidad de fomentar valores como la empatía y el compañerismo, al escribir desde las experiencias e historias de vida de los estudiantes. Por esta razón, es primordial que el docente sepa reconocer el contexto propio y el de los educandos, que lleve a la resolución de problemas y, de esta manera, trascienda al enfrentar los desafíos en el aula y, proyectarlos hacia la transformación de la sociedad.

Por otra parte, desde la labor docente se debe generar espacios de interacción donde se fomente el amor por la escritura y la lectura, lo cual tiene que surgir como una iniciativa en el proceso de enseñanza; que sea el maestro quien motive con su ejemplo el proceso lector y escritor; que fortalezca y motive al estudiante a través de estrategias didácticas alternativas que hagan que la escritura creativa sea más llamativa, al involucrar con actividades prácticas que los conecten emocionalmente y los lleven a participar activamente en ellas. Así, cuando sus docentes son los guías y dinamizadores de todo proceso, los estudiantes se comprometen y se motivan por aprender.

Las estrategias didácticas alternativas que favorecen la escritura creativa y, por ende, el proceso formativo de los estudiantes, deben ser establecidas de forma transversal en el currículo. Es esencial que los docentes potencien las habilidades y competencias de los alumnos, integrando la escritura en las

diferentes áreas del conocimiento; esto crea un espacio para el desarrollo y la motivación de la creatividad, la libre expresión y la autenticidad, al tiempo que fortalece el proceso de aprendizaje. Además, el docente, desde su formación hasta su desempeño como mediador de la enseñanza, debe implementar estrategias que faciliten y flexibilicen el proceso educativo de los niños; esto permitirá alcanzar objetivos que, en última instancia, resignifican el currículo y mejoran la calidad educativa.

Referencias

- Atienzo, H. (2022). Reseña de arte. La inspiración. *Clío, Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 3(3), 96-114. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5851757>
- Barreto, J. I. y Lezcano, A. (2018). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell. *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117.
- Calero, M. I. (2022). *Incidencia de un padre alcohólico en la estabilidad emocional de una adolescente de 14 años en la ciudad de Babahoyo* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13585>
- González, M., Machin, J. y Tarango, J. (2020). Evaluación diagnóstica de habilidades de pensamiento e informacionales a través del diseño y aplicación de tres instrumentos para estudiantes de primer grado de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 429-453. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.21>
- Mijangos, K. (2023). Autoetnografía de la entrevista cualitativa. *TZHOECOEN*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.26495/tzh.v15i1.2452>

- Pascual, C. y López, V. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 19(2), 173-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>
- Triglia, A. (2015). ¿Qué es la ideología? <https://psicologiaymente.com/social/que-es-la-ideologia>
- Vallejo, M. E. y Villota, O. A. (2022). *Evaluación de la producción escrita*. Editorial Universidad de Nariño.
- Yana, M., Arocutipa, A., Alanoca, R., Adco, H. y 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>
- Zondek, V. (2021). Arte poética. En M. Rodríguez (Ed.) *Poetas hispanoamericanas contemporáneas: Poéticas y metapoéticas (siglos XX-XXI)* (pp. 306-306). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110736274-023>

La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición

Esteban Jurado García¹
Diana Marcela Plazas Paz²

Cómo citar este artículo: Jurado-García, E. y Plazas-Paz, D. M. (2024). La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición. *Revista Fedumar*, 11(1), 24-50. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4284>

Fecha de recepción: 5 de julio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de septiembre de 2024

Resumen

La investigación tuvo como finalidad, analizar la inteligencia emocional (IE) en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de los niños de grado transición; así mismo, identificar cómo se manifiesta en el contexto, en unión con familias e institución educativa. Para ello, se desarrolló una metodología mediada por el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y el tipo de investigación fenomenológico. El proyecto nació a partir de la observación de las diferentes estrategias de trabajo que realiza el docente dentro del aula, donde sus acciones se ven afectadas por la falta de autorregulación de los niños.

Palabras clave: inteligencia emocional, aprendizaje cooperativo, autoconocimiento emocional, autorregulación, motivación, empatía



Artículo derivado de la investigación de Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana titulado 'La inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje cooperativo de niños de grado transición'.

¹ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Uniminuto. Licenciado en Educación Preescolar, Universidad Cesmag. Investigador grupo FORMA, Universidad Mariana. Correo electrónico: ejuradog@umariana.edu.com

² Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos. Licenciada en Educación Física, Universidad Cesmag. Correo electrónico: diplazas@umariana.edu.com

Introducción

Para Rouse (s.f.), el temperamento y la personalidad de un niño o niña son las capacidades innatas de autorregulación. A través de lo investigado, se revela acciones relacionadas con el autoconocimiento emocional, la motivación y la empatía, para conocer cómo estas hacen parte fundamental del conocimiento sobre la IE y cómo afectan positivamente el trabajo cooperativo entre los niños. Morin (2022) señala que el autoconocimiento emocional es un proceso que se inicia en la infancia, cuando los niños comienzan a reconocer y nombrar sus emociones, identificar sus fortalezas y desafíos, así como, a distinguir sus preferencias y aversiones. Para gestionar eficazmente la IE, es crucial considerar la singularidad de cada individuo y su entorno, la reflexión sobre sus propios intereses y de los demás. Desde la perspectiva de Gómez (2016) la empatía es un concepto que permite en el niño, sentar las bases para la afectividad en la edad adulta; de ahí la importancia de realizar un análisis de la misma.

La etapa inicial de la educación es un mundo fascinante y fundamental en la vida de los pequeños, donde se sumergen en una realidad subjetiva, experimentando y viviendo situaciones nuevas y desafiantes. Durante este periodo, los niños y niñas no solo aprenden conceptos básicos, sino que desarrollan habilidades sociales, emocionales y cognitivas que serán cruciales a lo largo de toda su vida. Este proceso tiene como objetivo principal, invitarles a convertirse en seres sociables, afectivos e independientes, abordando todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, esenciales para su desarrollo integral.

En el Centro Educativo 'Colores de Paz' se pone un énfasis particular en estos primeros años de formación; los niños y las niñas del nivel de transición, con edades comprendidas entre los cinco y los seis años, son guiados a través de un camino

educativo cuidadosamente diseñado para fomentar su crecimiento integral. En este entorno se reconoce que cada experiencia y cada interacción contribuyen significativamente al desarrollo de sus capacidades y habilidades.

El presente trabajo de investigación surge a partir de la necesidad apremiante de integrar la IE como un componente central en los procesos de aprendizaje cooperativo durante la etapa inicial educativa, entendida como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás (Goleman, 1996), que se revela como una herramienta fundamental en la educación temprana. Esto es particularmente notable porque es en estos primeros años de vida cuando los sentimientos y emociones relacionados con el juego y la alegría se evocan con mayor facilidad, siendo esenciales para el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños (Piaget e Inhelder, 2008).

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender, interpretar y construir una visión detallada de las situaciones que surgen en los diversos contextos en los que los niños y las niñas se desenvuelven. Este enfoque cualitativo incluye el uso del diseño fenomenológico y el enfoque histórico-hermenéutico, los cuales se convierten en aliados indispensables en este proceso.

El diseño fenomenológico, actualizado por estudios recientes, se centra en la descripción de las experiencias vividas desde la perspectiva de los participantes, permitiendo una comprensión profunda de los fenómenos estudiados (Smith et al., 2009). Este método es particularmente útil para captar la esencia de las experiencias de los niños y niñas en sus contextos cotidianos, ya que busca revelar el significado de estas experiencias, tal como son percibidas por ellos mismos.

Aguirre y Jaramillo (2013) sostienen que “la fenomenología favorece la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié en las experiencias de los representantes del proceso formativo” (p. 51). En este sentido, es fundamental que el maestro acepte la importancia del método fenomenológico, pues permite la comprensión y reflexión profunda de las experiencias, hallando el significado de las mismas, para ser capaz de crear acciones que conlleven mejorar la práctica pedagógica.

Por su parte, el enfoque histórico-hermenéutico se ocupa de interpretar y comprender el contexto histórico y cultural en el que los niños desarrollan las experiencias. Este enfoque, fundamentado en la teoría hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (como se cita en Petit, 2018), permite situar las experiencias individuales dentro de un marco más amplio de significados compartidos. Gadamer sostiene que la comprensión es siempre un proceso histórico y lingüístico en el cual el intérprete se encuentra inevitablemente influenciado por sus propios prejuicios y el horizonte de su tiempo.

En el contexto del Centro Educativo ‘Colores de Paz’ se implementa diversas estrategias para fomentar la IE y el aprendizaje cooperativo. Goleman (1996) subraya la importancia de la IE en el desarrollo infantil, indicando que habilidades como el reconocimiento y la gestión de las propias emociones son cruciales para el bienestar y el éxito académico. Johnson y Johnson (1999) argumentan que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que promueve habilidades sociales esenciales como la cooperación y la resolución de conflictos.

La investigación buscó resaltar la importancia de la IE en el aprendizaje cooperativo, evidenciando cómo, a través del juego y la interacción positiva, los niños pueden desarrollar habilidades

socioemocionales que les servirán a lo largo de toda su vida. Según Goleman (1996), la IE es crucial para el desarrollo infantil, ya que habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales son esenciales no solo para el bienestar emocional, sino para el éxito académico y personal.

Estudios como el de Brackett et al. (2011) han demostrado que los programas educativos que incorporan la IE pueden mejorar significativamente el clima escolar y las relaciones entre los estudiantes, facilitando un entorno propicio para el aprendizaje cooperativo.

El juego y la interacción positiva son herramientas poderosas en este proceso. Según Smith y Pellegrini (2013), el juego permite a los niños explorar, experimentar y entender el mundo que les rodea, de forma natural y divertida. A través de él, aprenden a colaborar, compartir, resolver conflictos y expresar sus emociones saludablemente, desarrollando habilidades socioemocionales que son fundamentales para su desarrollo integral.

Metodología

El proyecto de investigación se encaminó al paradigma cualitativo, ya que se busca destacar las potencialidades de los niños y niñas, dar a conocer hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos elementos. Particularmente, los resultados cualitativos son análisis e interpretaciones de conceptos verbales y sus asociaciones; por esta razón, el estudio se enmarca en este tipo de investigación, ya que pretende dar a conocer aquellas fortalezas que no necesariamente son medibles, sino todos aquellos conocimientos y aprendizajes que poseen, adquiridos a través de sus costumbres, cultura y formas de crianza.

En este sentido, se retoma el aporte teórico de Bonilla y Rodríguez (2005), quienes

mencionan que la investigación cualitativa capta el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y que es validada y transformada por los mismos sujetos. La investigación cualitativa es ideográfica, porque busca las nociones e ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social, en aras de profundizar en el fenómeno y, no necesariamente generalizar. Con ello se parte hacia el trasfondo de las dificultades que tienen los niños y, las actitudes que demuestran al realizar actividades, para llevar a cabo el desarrollo adecuado de los ejercicios propuestos y, que los asimilen para su propio beneficio. Se tuvo en cuenta los ritmos y formas de aprendizaje y la manera como aprenden.

En virtud de lo anterior, se orientó la investigación al enfoque histórico hermenéutico que, según Flórez (1994), se refiere a la búsqueda de la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana, en un contexto de las ciencias del espíritu; para ello, se fundamenta en la descripción detallada de las cualidades de los fenómenos. Con esto se pretende determinar el entendimiento del comportamiento de los niños y niñas en los diferentes contextos, tales como el hogar, la institución educativa, con sus pares, la calle o espacios de sana distracción y así, estudiar su participación en las diferentes actividades que desarrollan.

El enfoque histórico hermenéutico busca la direccional basada en la percepción, en la fenomenología (estudio de los fenómenos 'hechos'), en la sociología (estudia lo relacionado con el hombre y con su medio, la herencia, la vida en comunidad, en la familia y en la sociedad en general); aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresadas por los actores involucrados.

De esta forma, se parte de las creencias, culturas y pensamientos de los niños y sus familias, para dar inicio a una organización estructurada de información y trabajo colectivo en donde se busca principalmente dar a conocer cómo es la IE en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta la búsqueda de la comprensión y el sentido que desde la primera infancia se brinda a este punto tan importante y significativo desde los diferentes contextos a que los niños tienen acceso.

Si bien la fenomenología no ansía descartar nada de lo representado en la conciencia, prioriza aquello que se 'muestra', ya que el individuo únicamente puede hablar de su experiencia; de aquí se deriva que el comportamiento del ser humano está definido por sus vivencias (Husserl, 1992; 2013).

La reflexión fenomenológica admite pensar e investigar campos esenciales de la educación y, articularla en el análisis de la complejidad de los problemas humanos que exige toda ciencia social, dado que hace de la existencia y de la experiencia vivida, el núcleo de sus planteamientos, en el mundo en el que estamos inmersos siempre.

Por consiguiente, fueron los investigadores quienes tomaron la iniciativa de llevar una responsabilidad sobre el proyecto investigativo, al abordar conscientemente procesos reflexivos para obtener datos relevantes que permitan la comprensión de las situaciones; en este caso, profundizar en los procesos que se efectúa al interior del aula, dando a conocer paulatinamente los resultados obtenidos a través de las observaciones del trabajo de los niños y niñas y las entrevistas con los padres de familia de la institución educativa.

Para lograr llevar el proceso, se utilizó la matriz de operacionalización de objetivos para una mayor orientación, la cual se describe a continuación:

Tabla 1

Matriz operacional de variables y categorías

Resultados					
Objetivos	Categoría	Subcategoría	Pregunta orientadora	Técnica e instrumento	Fuente
Identificar la percepción de los padres de familia respecto a la inteligencia emocional en los niños de grado transición.		Autoconocimiento emocional	¿Cómo perciben los padres de familia la inteligencia emocional de los niños de grado transición?	Entrevista semi estructurada	Padres de familia
Describir la inteligencia emocional de los niños en el desarrollo del aprendizaje cooperativo.	Inteligencia Emocional	Autorregulación	¿Cómo describir la inteligencia emocional de los niños en el desarrollo del aprendizaje cooperativo?	Observación Diario de campo	Niños y Niñas
Fundamentar teóricamente estrategias pedagógicas que permitan motivar la inteligencia emocional de los niños para promover el aprendizaje cooperativo.		Motivación Empatía	¿Cómo fundamentar teóricamente las estrategias pedagógicas que permitan motivar la inteligencia emocional y promover el aprendizaje cooperativo de los niños?	Cartilla pedagógica	Investigadores

Procesamiento y análisis de la información

Para llevar a cabo el procesamiento de la información se elaboró una matriz de vaciado que permitió organizar la información recolectada en la entrevista realizada a los padres de familia y, la observación a los estudiantes de grado transición, realizando una transcripción puntual de los sucesos y conservando la esencia de cada una de las respuestas dadas; posteriormente, se relacionó la información mediante las proposiciones agrupadas.

Luego se hizo una matriz de categorías deductivas e inductivas que son el resultante del análisis de la información recopilada por los investigadores gracias a los instrumentos utilizados. Esto condujo a su homologación, para efectuar el proceso de codificación, espacio que permitió relacionar lo manifestado por los padres de familia y lo observado por los investigadores con las categorías. Los datos codificados emanan unas recurrencias,

que son las circunstancias que se reitera durante la observación y que dan paso a implementar una triangulación que permite ampliar y comprender la información desde varios puntos de vista.

Tabla 2

Procesamiento de la información

Categoría	Subcategoría	Preguntas Entrevista	Vaciado de información	Proposiciones
Categoría	Subcategoría	Vaciado de información d. c.	Proposiciones	
Subcategorías	Proposiciones entrevista	Proposiciones diario de campo	Proposiciones agrupadas	
Categorías inductivas Entrevista	Categorías inductivas diario de campo	Homologación de categorías inductivas	Código	

Para la interpretación de los resultados, se abordó los hallazgos encontrados a partir de la implementación de la entrevista semiestructurada a padres de familia y la observación al grupo sujeto de estudio registrada en el diario de campo, con lo cual se pretendió dar respuesta a los objetivos expuestos en la investigación, mediante el proceso de triangulación.

El primer objetivo específico fue: identificar la percepción de los padres de familia respecto a la IE en los niños en el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Para esto se atendió las subcategorías de: Autoconocimiento emocional, Autorregulación, Motivación y Empatía, para lo cual se hizo necesario un acercamiento con las familias de los estudiantes, que permitió aplicar la entrevista semiestructurada, con un total de ocho preguntas para cada individuo en una jornada extraescolar.

Respecto a la subcategoría Autoconocimiento emocional, Goleman (1996) afirma que el autoconocimiento

personal consiste en reconocer un sentimiento mientras este se presenta; es la clave de la IE; es decir, conocer y adecuar las emociones es imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria. En este sentido, se puede decir que conocer las emociones que se experimenta a diario es de vital importancia para el ser humano, más aún cuando se encuentra en las primeras etapas de vida, permitiendo un mejor desenvolvimiento en los diferentes entornos en los que interactúe.

En consonancia, la respuesta que se obtuvo por parte de los padres de familia en cuanto a que mencionara qué sabía o había escuchado acerca de las emociones positivas y negativas que tiene el ser humano, denotó que gran parte manifestó que, en algún momento de sus vidas habían escuchado acerca de las emociones y que estas eran importantes en la vida del ser humano, ya que a través de ellas, fuesen positivas o negativas, dependería el estado anímico de la persona, lo cual repercute notoriamente en el desempeño de las labores familiares, escolares,

laborales o sociales. Algunas de las expresiones significativas manifestadas por parte de la familia de los niños sujeto de estudio fueron: "las emociones positivas son las que nos hacen sentir felices, tranquilos, alegres"; "entiendo que las expresiones negativas nos hacen sentir tristes, preocupados, angustiados y no permiten que fluyamos naturalmente". Esto permite vislumbrar la importancia de conocer acerca de las emociones experimentadas y la forma de expresarlas. Además, lo indispensable que resulta propiciar un clima afectivo, armónico y de mutua confianza en cada uno de los entornos educativos y de aprendizaje en los que los infantes se desenvuelven día a día, de modo que esto favorezca las relaciones interpersonales, haciendo efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el conocimiento y el trabajo cooperativo.

Para Buceta (2019), las emociones positivas son aquellos sentimientos agradables que se percibe cuando se alcanza una meta y que tienen como ventaja, influir en el razonamiento, resolución de conflictos y habilidades sociales. En consonancia, el grupo de padres de familia partícipes manifestaron que hay emociones positivas como la alegría y la felicidad, que hacen sentir bien a la persona y generan un comportamiento y un estado anímico favorables para llevar a cabo armónicamente diversas actividades en compañía de sus pares, facilitando así los procesos de aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, Lazarus (1991) menciona que las emociones negativas "son desagradables; se generan cuando se bloquea o se halla obstáculos en la consecución de una meta, ante una amenaza o una pérdida y alteran el estado de bienestar" (p. 199). De este modo, se puede decir que las emociones negativas hacen parte activa del ser humano y afectan notablemente su estado de ánimo y comportamiento. Los padres de familia concuerdan en que emociones negativas

como la tristeza y la preocupación crean enfado y angustia y, ocasionan cambios de comportamiento en las personas, con impulsos exacerbados de malgenio y estados de ánimo inadecuados en las diversas situaciones que se vive a diario.

Con respecto a la pregunta: ¿Considera que el estado emocional de los padres de familia influye en el comportamiento de los niños en determinados contextos?, los entrevistados creen que las emociones familiares forman parte del estado emocional, influyendo positiva o negativamente en sus hijos y en los diferentes contextos en los que se desarrollan, especialmente en la escuela. Su estado emocional repercute en el comportamiento de los niños, ya que se sienten el ejemplo a seguir de los menores; por tanto, los niños adoptan naturalmente conductas de sus progenitores o de familiares que se encuentran a cargo de manera continua de su cuidado y bienestar.

Lo anterior lleva a reflexionar acerca del papel tan importante que representa la familia en el proceso de aprendizaje de los niños ya que, a partir del manejo de la emocionalidad en el hogar, ellos podrán relacionarse positiva o negativamente en el contexto, permitiendo adquirir nuevos conocimientos a través de la resolución de situaciones problema, actuando en equipo para resolverlas y, aportando desde su experiencia en la construcción de un aprendizaje cooperativo y significativo.

Dando continuidad a la presentación de resultados, es momento de hablar de la subcategoría Autorregulación; Goleman (1996) alude que, es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándose a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad, mientras que aquellas que poseen un mejor control emocional tienden a recuperarse más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

Con esto se quiere decir que, el ser humano experimenta a diario emociones y sentimientos diversos en el contexto inmediato, lo cual genera reacciones emocionales espontáneas que deben ser gestionadas al momento de expresarlas, sin que esto implique reprimir o eliminar la emocionalidad, posibilitando así una acción canalizadora de emociones que permita interactuar armónicamente con los demás en el quehacer cotidiano.

Al preguntar a los padres de familia: ¿Cómo ayuda usted a su hijo (a) a controlar sus emociones en momentos de enojo, frustración, dolor o dificultad?, se evidenció que algunos consideran que, dejar llorar a los niños cuando presentan emociones de frustración, enojo o desagrado, da un control pausado en las mismas, ya que piensan que en un lapso de tiempo les pasará el enojo. Sin embargo, al observar que esto no sucede, proceden a contentar al niño con un premio, contándole cuentos o entregando obsequios que son de su interés. Algunas de las manifestaciones más significativas durante la entrevista fueron: "Ayudo a mi hija a expresar las emociones negativas dejándola llorar, luego le leo un cuento y hacemos cosas que le gustan para que se olvide de lo que pasó"; "Permito que llore por un tiempo y luego lo hago respirar para que se calme y hacer actividades de juego fuera de casa". Por otra parte, un grupo de padres expresó que la manera de contribuir a que los niños controlen sus emociones es mediante el diálogo, la respiración y el contacto visual: "Para mí, es importante tener contacto visual con mi hija cuando se encuentra enojada; me acerco a ella y la veo fijamente para iniciar un diálogo con voz pausada y hacer caer en cuenta a la niña de la equivocación que cometió o, simplemente, le doy las razones del porqué no debe ofuscarse en determinada situación". Esto permite vislumbrar que, enseñar a los niños a controlar las emociones es un papel relevante que debe manejarse no solo en la casa, sino también en la escuela, ya

que el refuerzo de gestión emocional que se imparta en cada uno de los ambientes ayudará a que afronten apropiadamente las situaciones positivas o negativas que vivencian en su cotidianidad.

Se aprecia en alta recurrencia por parte de los padres de familia, la utilización del diálogo como medio para gestionar las emociones de sus hijos, llamados primeros auxilios básicos emocionales. Al respecto, Torres-Hernández y Mares-López (2020) precisan al diálogo como un proceso de comunicación en el cual se resuelve o afronta el conflicto, se llega a acuerdos entre personas, se comprende emociones, sentimientos e ideas que se quiere dar a entender mediante palabras y expresiones, logrando superar malos entendidos. Así, el diálogo actúa como primer medio de asistencia emocional, permitiendo a los padres comunicarse y conectarse con los niños y niñas para comprender sus sentimientos y emociones, al escuchar las preocupaciones, temores y pensamientos que experimentan en el momento, contribuyendo a fortalecer el vínculo familiar y, a favorecer un ambiente seguro y de confianza.

Por otra parte, en la pregunta: ¿Considera que la adecuada expresión de pensamientos y control de emociones de su hijo (a) en el aula de clases genera una mejor convivencia y aprendizaje escolar?, el grupo de padres y madres entrevistados está de acuerdo en que sus hijos deben aprender a manejar y controlar las emociones para tener una sana convivencia y que el aprendizaje sea efectivo en el aula de clase, partiendo de la expresión de pensamientos para mejorar las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos que ayuden a evitar agresiones físicas o verbales. Entre las respuestas recolectadas se encuentra: "los adecuados comportamientos y la sana expresión de las emociones de nuestros hijos son el factor principal para una sana convivencia entre compañeros y profesores"; "también es un factor

fundamental para que su aprendizaje sea más efectivo”; “al expresar sus emociones tiene un mejor ambiente escolar, mejor convivencia, ya que entre ellos se pueden ayudar y evitar agresiones físicas o verbales”.

Para la Asociación Española contra el Cáncer (s.f.), “enseñar a controlar las emociones es diferente a reprimirlas. Es importante que el niño aprenda a expresarlas de acuerdo con el momento, la situación y las personas presentes” (p. 7). Por consiguiente, es relevante tener presente que la expresión de emociones es un proceso espontáneo que no se puede detener; pero sí se puede regular los impulsos y comportamientos manifestados en cada circunstancia; para ello, los padres de familia son los principales promotores de infundir confianza y seguridad en sus hijos desde el hogar, para mediar un diálogo que lleve a expresar sentimientos, pensamientos y emociones consecuentes al momento.

Escalante (2019) sostiene que el diálogo interpreta y reinterpreta el conflicto, aprendiendo del otro, fortaleciendo la escucha y la empatía, siendo una técnica exploratoria en la cual se necesita de voluntad e intención tanto del contexto como de los involucrados; la escucha activa es un proceso activo en el que intervienen los sentidos, requiriendo esfuerzo y concentración, que significa prestar atención no solo a lo que dice la otra persona, sino a cómo lo expresa, e ignorar el problema y, negarse a la connotación negativa que contrae el problema.

Lo anterior destaca la importancia del diálogo entre los grupos humanos, como acción que admite explorar y comprender diferentes perspectivas y puntos de vista sobre el conflicto, lo que permite generar nuevas ideas y soluciones. Además, el diálogo facilita el aprendizaje del otro, ya que brinda la oportunidad de escuchar y entender sus experiencias, emociones y necesidades; en este caso, los niños y niñas

que, al expresar de forma autorregulada pensamientos, sentimientos y emociones, fortalecen su capacidad de empatía en cualquier entorno que les rodee, en especial el ámbito familiar y escolar, donde se construye y fortalece una base sólida para la resolución de conflictos. Sin embargo, es esencial destacar que el diálogo requiere voluntad e intención tanto del contexto como de los involucrados, ya que implica escuchar activamente, respetar al otro y estar dispuesto a cuestionar las propias interpretaciones.

Ahora se da paso a la categoría Motivación. Ander-Egg (1991, como se cita en Alviárez y Pérez, 2009), menciona que:

La motivación es la capacidad para enviar energía en una dirección específica con un propósito específico. En el contexto de la inteligencia emocional significa usar el sistema emocional para catalizar todo el sistema y mantenerlo en funcionamiento. En esta perspectiva, Goleman (1996) expone que hay cuatro fuentes principales de motivación: el individuo mismo, los amigos, la familia y colegas, realmente nuestros soportes más relevantes; un mentor emocional (real o ficticio) y el propio entorno (aire, luz, sonido, objetos motivacionales). (p. 99)

En este orden de ideas, para un adecuado manejo de la IE, es fundamental tener en cuenta la esencia como ser único del individuo y el medio en el que se desenvuelve, así como la forma de relacionarse con los otros, observando sus propios intereses y expectativas sin olvidar los intereses de los demás.

Se procedió a realizar la pregunta: ¿De qué manera motiva a su hijo (a) para que se esfuerce y esmere a cumplir sus objetivos a pesar de que existan situaciones difíciles? Se pudo vislumbrar la importancia de mencionar palabras y frases positivas a los niños cuando ellos sienten que no pueden realizar las cosas

y sus padres se dan cuenta de ello. Las manifestaciones de la mayoría de los entrevistados se asemejaban y coincidían en la forma de motivar a sus hijos en cuanto a asertividad de palabras y elogios para que no caigan en la frustración al sentir que no podían lograrlo. Entre ellas: "Motivo a mi hija diciéndole constantemente que es inteligente y que es muy capaz de lograr todo lo que se proponga"; "Motivamos a nuestro hijo mediante actividades lúdicas y recreativas que llaman la atención de él para que se pueda ir tranquilo y motivado a sus clases y tenga una buena relación con sus compañeritos y profesora"; "En algunas ocasiones les ofrezco recompensas a mis hijos ante algunos esfuerzos; en otras ocasiones el mismo esfuerzo conlleva obtener una recompensa". Lo anterior permite ver lo valioso de trabajar la IE desde la motivación y el esfuerzo, para lograr un verdadero interés por aprender y construir un conocimiento significativo que pueda desarrollar de forma integral un individuo autónomo y capaz de desenvolverse en los diferentes ámbitos en compañía de sus pares o los familiares que lo rodean.

Piaget (como se cita en Ferrer, 2023) define a la motivación como "la voluntad de aprender, [entendida] como un interés del niño por absorber y aprender todo lo relacionado con su entorno" (p. 4). Por lo anterior, la motivación en la primera infancia tiene una influencia directa en el desarrollo cognitivo de los niños, ya que cuando estos están motivados, muestran un mayor interés en las actividades de aprendizaje, lo que les permite concentrarse, retener información y aplicarla de manera efectiva. Además, la motivación les impulsa a perseguir metas y desafíos cognitivos, promoviendo el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas y la toma de decisiones; por otro lado, su ausencia puede limitar el desarrollo cognitivo, dificultando el

proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en los infantes.

Por otra parte, es interesante analizar una frase manifestada por una familia, quien respondió: "La manera como motivo a mi niña para felicitarla o motivarla a lograr algo es invitándola al parque, jugar con ella, contarle un cuento y comprarle un dulce"; esto denota que no siempre prevalecen los estímulos externos en especie para lograr motivar a un niño y generar un verdadero interés por el aprendizaje y que no solo sea una forma pasajera de distraer a un infante. La motivación en la primera infancia tiene una gran relevancia en el desarrollo de los niños y niñas, ya que influye significativamente en su capacidad de aprendizaje y adquisición de habilidades; actúa como un impulso interno que estimula el interés y la curiosidad de los niños, motivándolos a explorar su entorno, a interactuar con otras personas y a enfrentar nuevos desafíos.

Cuando se les preguntó: ¿Sabe o ha escuchado sobre qué es la inteligencia emocional? La familia manifiesta conocimiento del significado de la IE, haciendo referencia al entendimiento, control adecuado y comprensión de las emociones, expresadas en la gestión de respuestas a través de comportamientos, aspectos que tienen relevancia, independientemente de la edad, que permiten manejar las relaciones interpersonales alcanzando los objetivos propuestos.

Es importante destacar expresiones de algunos padres de familia, como: "Sí, la inteligencia emocional es precisamente el proceso de entendimiento, control y comprensión de las emociones al momento de expresarlas y cómo estas afectan las relaciones en los diferentes círculos sociales, en este caso de nuestros hijos"; "Hace referencia al control adecuado de las emociones en cada una de las situaciones de la vida diaria"; "Lo que entiendo acerca

de la inteligencia emocional es cómo cada persona actúa u organiza sus emociones frente a cada situación, cómo esta reacciona o cómo planea actuar"; "Es la capacidad que tiene cada ser humano de sentir sus emociones, y saber identificar, entender y gestionar sus emociones sin llegar a lastimar a otras personas". Las respuestas permiten identificar cómo, desde el seno del hogar, se puede promover con los padres de familia la expresión de sentimientos, al ser trabajados en ellos mismos, dando a conocer sus propios sentimientos y respetando los ajenos, motivando constantemente hacia una forma de crecimiento con relación a los demás, permitiendo que existan entornos pacíficos de sana convivencia.

Para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se puede incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

En este sentido, la IE se define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás; implica ser consciente de las emociones, tanto las positivas como las negativas y, utilizar esa información para tomar decisiones inteligentes. Además, la IE incluye la habilidad de manejar el estrés, establecer relaciones satisfactorias, controlar los impulsos y adaptarse a diferentes situaciones emocionales; por tanto, la IE es fundamental para el bienestar emocional y el éxito en diferentes áreas de la vida.

Algunos otros padres de familia expresan que "la inteligencia emocional es la manera propia de conocer nuestros propios sentimientos y ajenos, los cuales pueden motivar o desfallecer en

los objetivos propuestos y manejar las relaciones interpersonales en los entornos donde nos desarrollamos"; "la capacidad que tenemos, independientemente de la edad, género, aprender a distinguir las emociones y manejarlas, pero no solo las que genera uno, sino también la de los demás. Saber distinguir las emociones positivas y negativas y cómo yo reacciono a ese tipo de emociones"; "es la capacidad de gestionar respuestas a través de comportamientos responsables frente a una situación de la vida".

Por consiguiente, las respuestas de los padres de familia permiten profundizar y comprender que la IE se ve inmersa en todas las situaciones de la vida cotidiana, haciendo que cada uno de los pensamientos, emociones y sensaciones lleve a reaccionar de diferentes maneras de acuerdo con el contexto en el que cada una de las personas se desenvuelve. Así también, al interior de las jornadas de trabajo, es necesario enseñarles a los niños y niñas adecuadamente y desde diferentes puntos de vista, la forma adecuada de cómo actuar y reaccionar en el momento preciso, acentuando significativamente en el aprendizaje y comportamiento consigo mismo y con los demás, lo cual contribuye en la identificación de las emociones a poner en práctica.

Para Mayer y Salovey (1997)

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento; también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (p. 10)

La IE en infantes es de suma importancia ya que les permite comprender y manejar sus propias emociones, así como también, reconocer y entender las emociones de

los demás; esto les ayuda a regular su comportamiento y a establecer relaciones saludables con los demás. Al desarrollar una adecuada IE desde temprana edad, tienen más probabilidades de alcanzar un mejor desempeño académico, mayor bienestar emocional, mayor capacidad de resolución de problemas y una mayor habilidad para adaptarse a diferentes situaciones y enfrentar los desafíos de la vida.

Dando continuidad al análisis de subcategorías, se encuentra la empatía. Hernández et al. (2018) aluden que:

La empatía es una conducta que hace parte de este componente humano. El desarrollo de la misma permite que niños y niñas sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo. (p. 229)

La importancia de la empatía en la primera infancia radica en su capacidad para desarrollar habilidades sociales, fomentar la empatía hacia los demás y mejorar la comunicación emocional; durante esta etapa crucial del desarrollo, los niños experimentan un rápido crecimiento en términos de su capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás; esto les permite establecer conexiones más fuertes con sus pares, aprender a cooperar y resolver conflictos de manera efectiva.

En este sentido, se procedió a preguntar al padre de familia: ¿Considera usted importante trabajar la inteligencia emocional para desarrollar las habilidades sociales en su hijo? Ante lo cual, el grupo de padres y madres de familia que participaron de la entrevista, afirmaron la relevancia de trabajar la IE en sus hijos desde la primera infancia, para desarrollar habilidades de convivencia, comunicación, libre expresión y

socialización, aspecto fundamental en las relaciones personales e interpersonales en función de un aprendizaje integral dentro y fuera de la academia.

Entre algunas de las respuestas se pudo evidenciar: "Sí, es importante. No es exactamente necesario mencionar el término para los niños, pero sí es vital trabajar con ellos el tema para no tener inconvenientes de convivencia con nuestros hijos y que puedan mejorar las relaciones, incluso con nosotros los padres y en casa con algunos familiares"; "Frente a la actualidad y carencia de amor propio considero que la inteligencia emocional es muy importante para el desarrollo de dichas habilidades para que cada niño no solo sea fuerte físicamente, sino también emocionalmente"; "Considero que sí es importante trabajar la inteligencia emocional en nuestros hijos, inculcarles y fortalecer la capacidad de poder tener mejores relaciones personales e interpersonales y que de esta manera puedan socializar y ser sociales en los entornos, partiendo de la libre expresión". En vista de lo manifestado, es relevante profundizar en el trabajo de la IE para generar habilidades sociales significativas en los niños y niñas, puesto que se desenvuelven frecuentemente en diferentes contextos como instituciones educativas, centros comerciales, parques, reuniones familiares y con pares. Esta serie de acontecimientos genera situaciones de interacción que implican al infante aprender a escuchar, interactuar, gestionar las emociones y sentimientos de manera constante, fortaleciendo sus procesos comunicativos y acciones empáticas con el otro.

Davis (1996) define la empatía como: "conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas" (p. 12). En este sentido, la empatía se basa en la capacidad de comprender y compartir las emociones de los demás y, para lograrlo, es esencial desarrollar

habilidades de comunicación efectivas, que incluyen la capacidad de escuchar activamente, expresar adecuadamente las emociones y promover la empatía en situaciones de conflicto.

En la misma línea, Mehrabian y Epstein (1972) hablan de la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas; es decir, sentir lo que la otra persona siente. Consideran que se trata de una disposición para la que existen diferencias individuales.

La empatía y la IE son habilidades fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables y efectivas. La empatía permite comprender y compartir las emociones y experiencias de los demás, lo que ayuda a conectar a un nivel más profundo y fomentar la empatía recíproca.

En conclusión, los padres de familia tienen un punto de vista muy relevante sobre la importancia que tiene el trabajar la IE al interior de las aulas, ya que esta fortalecerá significativamente aspectos integrales de los niños y niñas, haciendo que su desarrollo físico, cognitivo y emocional vaya acorde con las necesidades y expectativas del medio que lo rodea.

Finalmente, para culminar el proceso del primer objetivo desde la subcategoría 'Empatía', se efectuó la pregunta: ¿Está de acuerdo en que se implemente una propuesta investigativa sobre inteligencia emocional para determinar la incidencia que tiene en el aprendizaje cooperativo de su hijo? Para lo cual, efectivamente, la totalidad de los padres de familia del grado transición partícipes de la entrevista está de acuerdo, puesto que fortalecer esta inteligencia sirve como mediación del aprendizaje cooperativo, permitiendo que sus hijos afiancen habilidades de concentración, socialización, diálogo y respeto entre semejantes, que ampliarán sus conocimientos al desarrollar nuevas

estrategias para el aprendizaje, desde la parte emocional.

Se puede resaltar las respuestas concordantes entre sí, de algunos padres de familia: "Sería muy importante, ya que la inteligencia emocional influye en el aprendizaje de mis hijos"; "Es muy importante ya que de esta manera el personal docente y administrativo puede empezar a fortalecer la inteligencia emocional que es parte de nosotros y que con ciertas actividades se pueda fortalecer, partiendo de un buen aprendizaje y así se familiaricen con los términos y cómo trabajarla"; "Totalmente de acuerdo en la implementación de una propuesta investigativa para potenciar la inteligencia emocional como mediadora del aprendizaje cooperativo, porque permitirá a mi hijo afianzar habilidades de concentración, socialización entre semejantes, basadas en el diálogo y el respeto".

Uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la educación emocional es la escuela, y es que "el periodo escolar se considera fundamental en la vida del ser humano, pues las actitudes radicales se adquieren en la infancia mediante la configuración de las convicciones" (Perea, 2001, p. 32).

La IE infantil se entiende como la capacidad de los niños para reconocer y comprender sus propias emociones, así como las emociones de los demás y, utilizar esa información de forma efectiva en su comportamiento y relaciones interpersonales, implica la habilidad de regular las emociones, mostrar empatía hacia los demás, resolver conflictos constructivamente y establecer relaciones sanas. La IE se considera esencial para el desarrollo de habilidades sociales, la adaptabilidad emocional y el éxito académico de los niños.

Con lo manifestado por parte de los padres de familia, se puede evidenciar que existe un interés particular por que

se lleve a cabo un proyecto en donde se trabaje la IE, ya que puede fortalecer diariamente el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, así como también, el inicio en un nuevo proceso de aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta que comprender las bases teóricas y prácticas de este tema permitirá a los profesionales y padres involucrados en la educación de los niños de primera infancia, promover su desarrollo integral de manera efectiva.

En este orden de ideas, se da paso a dar respuesta al segundo objetivo planteado en esta investigación, el cual hace referencia a describir la IE de los niños en el desarrollo del aprendizaje cooperativo; para ello se atendió las subcategorías de 'Autoconocimiento emocional', 'Autorregulación, motivación y empatía', para lo cual se hizo necesario un acercamiento con los niños y niñas de grado transición del Centro Educativo Colores de Paz a través de un proceso de observación que permitió registrar los hechos destacados en el diario de campo.

En consonancia, el análisis detallado de las observaciones realizadas durante las actividades propuestas por la maestra revela una serie de manifestaciones emocionales y conductuales en los niños, que reflejan una dificultad en la comprensión y expresión de sus emociones. Estos hallazgos ponen de relieve la importancia del autoconocimiento emocional en el desarrollo infantil y la necesidad de promover estrategias efectivas para abordar estas experiencias emocionales.

En primer lugar, durante la realización de las actividades en el aula se observó una clara resistencia por parte de los niños hacia las instrucciones dadas por la maestra. Las expresiones verbales como "Nooo", "Qué pereza" y "Síííí", junto con gestos de incomodidad, sugieren una falta de conexión con la actividad propuesta y una dificultad para expresar sus verdaderas emociones. Según Goleman (1995, como se cita en Serrano

y García, 2008), la empatía es una habilidad fundamental para comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, lo que resalta la importancia de que los niños desarrollen la capacidad de reconocer y gestionar sus propias emociones. Durante la realización de la actividad en el aula, los niños expresaron una clara resistencia hacia las instrucciones de la maestra, manifestando verbalmente su descontento y, aunque la maestra intentó justificar las reglas de la actividad para mantener a los niños tranquilos, su gestualidad confusa y los comportamientos inquietos y hostiles de los niños sugieren una desconexión emocional y una dificultad para expresar sus verdaderos sentimientos.

Lo descrito conlleva develar la categoría inductiva 'Comportamientos hostiles o agresivos', los cuales pueden surgir como una respuesta a la frustración o al estrés en el entorno educativo. Según Smith y Sharp (1994), "estos comportamientos no solo afectan negativamente al niño que los manifiesta, sino también a sus compañeros y al ambiente de aprendizaje en general" (p. 77). La agresividad puede ser una manifestación de la incapacidad del niño para expresar sus emociones adecuadamente, reflejando una necesidad subyacente de atención, comprensión y apoyo emocional. La falta de estrategias efectivas para gestionar estas emociones puede intensificar estos comportamientos, creando un ciclo de negatividad y malestar que afecta tanto al niño como a su entorno (Olweus, 1993).

Asimismo, se logra apreciar como categoría inductiva, al desinterés, que puede ser igualmente perjudicial para el menor en el ambiente en el que se desenvuelva, si no se aborda correctamente. Un niño que muestra desinterés en las actividades escolares puede estar indicando que las tareas no son lo suficientemente estimulantes o relevantes para él. Según Deci y Ryan (2009), este desinterés puede ser un síntoma de una falta de

conexión con el material de aprendizaje o, de una desconexión emocional con el entorno educativo. La falta de motivación intrínseca y el desinterés pueden llevar a una disminución en el rendimiento académico, afectando la autoestima del niño y su percepción de autoeficacia.

Además, la manifestación de movimientos inquietos, golpes en la mesa y constantes salidas al baño evidencian un estado de angustia y ansiedad en los niños, quienes parecen no saber cómo expresar sus emociones de manera adecuada. Según Goleman (2024), "la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como las de los demás" (párr. 1). Al aplicar este concepto al contexto de los niños que pueden estar experimentando dificultades en el desarrollo de esta habilidad, podemos interpretar que es fundamental abordar estas dificultades de manera efectiva. Las observaciones realizadas dan a entender que los niños pueden estar teniendo problemas para reconocer y comprender sus propias emociones, así como las de los demás, lo que les dificulta gestionarlas adecuadamente.

En segundo lugar, durante una actividad de integración en el centro educativo, se observó una variedad de respuestas emocionales en los niños. Mientras algunos se mostraban asustados y angustiados ante la presencia de personajes disfrazados, otros lograban integrarse con normalidad y expresaban una actitud más positiva. Gottman (1997) sostiene que "los niños con mayor inteligencia emocional son capaces de comprender y regular sus emociones de manera más efectiva, lo que les permite adaptarse mejor a nuevas situaciones y relacionarse de manera positiva con los demás" (p. 63).

En tercer lugar, la organización de los grupos durante una actividad específica reveló diferentes dinámicas de interacción entre los niños. Mientras en un grupo más

grande se observaba constantes peleas y discusiones por el turno de participar, en un grupo más pequeño predominaba el individualismo y la falta de interacción. Salovey y Mayer (1990) afirman que "la inteligencia emocional incluye la capacidad de percibir y entender las emociones, así como la habilidad para regular y manejarlas adecuadamente" (p. 186). Esta dificultad en la interacción social puede estar relacionada con un bajo nivel de habilidades emocionales en los niños.

Por último, durante una actividad de observación e interpretación de imágenes, algunos niños mostraron dificultades para comprender la tarea y expresaron confusión y malestar emocional. Según Baron-Cohen (1995), "la capacidad de comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás es fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales y la construcción de relaciones interpersonales saludables" (p. 93), lo que sugiere que los niños en este contexto pueden estar experimentando dificultades en su IE, entendiéndose que estas pueden afectar su capacidad para comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás, lo que a su vez podría obstaculizar su desarrollo social.

Es relevante decir que el autoconocimiento emocional, pilar fundamental de la IE, emerge como una brújula invaluable para navegar las aguas inexploradas de las emociones infantiles. Goleman (1996; 2024) subraya el papel crucial de que los niños sean capaces de identificar, comprender y regular sus propias emociones, sentando las bases para una interacción sana con su entorno. Esta habilidad no solo abarca la comprensión de las emociones positivas como la alegría, la gratitud y el amor, sino también, la gestión de las emociones negativas como el miedo, la tristeza y la ira, lo cual da paso a profundizar las categorías inductivas 'Emociones positivas' y 'Emociones negativas'.

Las emociones positivas representan un rol vital en el desarrollo emocional de los niños. Fredrickson (2001) destaca que “la alegría no solo mejora el bienestar inmediato, sino que también expande la capacidad de los niños para pensar de manera creativa y resolver problemas, fomentando relaciones más sólidas y constructivas” (p. 223). La gratitud, estudiada por Emmons y McCullough (2003) está asociada con una mayor satisfacción y cohesión social, facilitando la formación de vínculos afectivos profundos y duraderos. El amor, por su parte, “es fundamental para el desarrollo de una autoimagen positiva y la construcción de una base segura desde la cual los niños pueden explorar el mundo y relacionarse con los demás” (p. 377).

Por otro lado, las emociones negativas, aunque a menudo son percibidas como indeseables, son igualmente esenciales para el crecimiento emocional. Lazarus (1991) y Ekman (1992, como se cita en Chóliz, 2005) han demostrado que, emociones como el miedo y la tristeza tienen un papel adaptativo decisivo; el miedo puede alertar a los niños sobre peligros potenciales, fomentando comportamientos de autoprotección y prudencia. La tristeza, aunque dolorosa, permite la introspección y puede ser una vía para recibir apoyo emocional de otros, fortaleciendo los lazos sociales. La ira, cuando se maneja adecuadamente, puede convertirse en una fuerza motivadora para el cambio y la defensa de los propios derechos y los de los demás.

Esta dualidad en la experiencia emocional no solo facilita una mejor adaptación al entorno, sino que fortalece su IE, preparando a los niños para enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y empatía. Al ser conscientes de sus propias emociones, ellos desarrollan una mayor capacidad para entender y responder a las emociones de los demás.

Igualmente, la autorregulación emocional es un aspecto crucial del desarrollo infantil que influye en el bienestar y el éxito académico de los niños en la escuela. Según Eisenberg et al. (1998), “la socialización parental desempeña un papel fundamental en la formación de las habilidades de autorregulación emocional de los niños” (p. 243). Esta afirmación resalta la importancia del entorno familiar en la adquisición de habilidades emocionales durante la infancia.

Durante una actividad observada en el aula de grado transición, se evidenció patrones de comportamiento que reflejan la dificultad de los niños para manejar sus emociones en situaciones de frustración o estrés. Thompson (1994) destaca que “la expresión de estas emociones intensas puede estar influenciada por factores familiares y contextuales” (p. 30). Esto sugiere la relevancia del entorno familiar y social en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños; indica que las emociones intensas que ellos expresan pueden ser moldeadas y afectadas por los factores que rodean su vida cotidiana, tanto en el hogar como en su entorno más amplio.

El entorno familiar, compuesto por la dinámica entre padres, hermanos y otros miembros de la familia, así como las prácticas de crianza y el clima emocional del hogar, puede influir significativamente en la forma como los niños aprenden a manejar sus emociones

Además del entorno familiar, los factores contextuales, como la comunidad en la que viven los niños, la calidad de las relaciones sociales y las experiencias escolares, también desempeñan un papel primordial en su desarrollo emocional. Por ejemplo, un entorno escolar que promueva la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos, puede contribuir positivamente al desarrollo de la autorregulación emocional de los niños, lo cual conlleva la generación de

la categoría inductiva 'Diálogo'. Según Brackett et al. (2011), el diálogo entre maestros y alumnos, así como entre los propios compañeros, es básico para crear un ambiente donde sea posible expresar abiertamente las emociones, se resuelva los conflictos de forma constructiva y se promueva la comprensión y el apoyo mutuo. El fomento de un ambiente escolar inclusivo y colaborativo puede beneficiar el desarrollo emocional de los niños al brindarles oportunidades para practicar habilidades de comunicación efectiva, la empatía y la resolución de problemas en un entorno seguro y de apoyo.

Los resultados obtenidos durante la actividad revelan que "los niños y niñas presentan una variedad de respuestas emocionales, desde el llanto y los gritos hasta la agresión física hacia sus compañeros o hacia el material de trabajo" (Observación 5). Esta observación resalta la complejidad y la diversidad de las respuestas emocionales de los niños en situaciones de estrés. Es importante tener en cuenta estas diferencias individuales al abordar la autorregulación emocional en el aula.

Además, se observó una variabilidad en las respuestas emocionales de los niños, lo que sugiere que "el desarrollo de la autorregulación emocional es un proceso individual y dinámico" (Thompson, 1994, p. 45). Esta variabilidad en las respuestas emocionales observadas sugiere que no hay una única forma de aprender a autorregular las emociones, ya que cada niño experimenta y maneja sus emociones de manera única y, que estas habilidades no son desarrolladas de manera uniforme o lineal en todos los niños; esto indica que algunos pueden mostrar una mayor capacidad para regular sus emociones desde una edad temprana, mientras que otros pueden necesitar más tiempo y apoyo para desarrollar estas habilidades.

Bajo este escenario, se encuentra la categoría inductiva 'Trabajo en equipo',

aspecto que puede desempeñar un papel relevante en este proceso, permitiendo que los niños aprendan y practiquen habilidades emocionales de manera cooperativa.

El trabajo en equipo proporciona a los niños la oportunidad de interactuar con sus pares, compartiendo experiencias y perspectivas que pueden enriquecer su comprensión emocional. Según Johnson y Johnson (1999), "el trabajo en equipo promueve la colaboración y el intercambio de ideas entre los miembros del grupo, lo que puede ayudar a los niños a ver diferentes formas de abordar y manejar las emociones" (p. 77). Al trabajar juntos en actividades que requieren comunicación efectiva, resolución de problemas y toma de decisiones compartida, los niños pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales fundamentales, como la empatía, la comprensión y el respeto mutuo.

Según Durlak et al. (2011), "el trabajo en equipo en entornos educativos puede mejorar significativamente la autoestima y el bienestar emocional de los niños al proporcionarles un sentido de pertenencia y colaboración en la resolución de problemas" (p. 406). Integrar actividades de trabajo en equipo en el aula no solo les ayuda a desarrollar habilidades sociales y emocionales, sino que promueve un clima escolar positivo y solidario.

Además, según Tuckman (1965, como se cita en Grupo Clave, 2021), el trabajo en equipo en entornos educativos puede facilitar el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y colaboración, preparando a los niños para enfrentar desafíos emocionales y sociales de forma efectiva en el futuro. El trabajo en equipo puede ser una herramienta valiosa para promover el desarrollo emocional de los niños al proporcionarles oportunidades para colaborar, compartir y aprender de sus pares.

De acuerdo con McClelland et al. (2007), "el ambiente en el aula y las interacciones con los educadores desempeñan un papel significativo en el desarrollo de estas habilidades" (p. 949). Se destaca la influencia que el ambiente escolar y las interacciones con los educadores tienen en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los niños. Esto implica que, más allá de la enseñanza directa de estrategias de autorregulación, el entorno en el aula y la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos representan un papel esencial en el desarrollo de estas habilidades.

Ahora se da paso a la subcategoría 'Motivación', que es un componente esencial de la IE en el contexto educativo, ya que impulsa el aprendizaje y el rendimiento académico (Goleman, 1996). En este sentido, se analiza la motivación del grupo de niños de preescolar con relación a actividades físicas y grupales, enmarcado en las teorías de la motivación intrínseca, la autorregulación y las necesidades psicológicas básicas.

Los resultados revelan una marcada variabilidad en la motivación de los niños en función del tipo de actividad. Durante las actividades físicas, se observa un alto nivel de entusiasmo y dinamismo, coincidiendo con la teoría de la motivación intrínseca de Deci y Ryan (2009): "la libertad de movimiento y la percepción de competencia parecen alimentar esta motivación" (p. 236). Cuando se les propuso una actividad en equipo, los niños y niñas mostraron señales evidentes de desinterés y desánimo, expresando abiertamente su falta de entusiasmo y su deseo de abandonar la actividad. Al sentir que no pueden ejercer su libertad de movimiento y que la competencia con sus compañeros les genera ansiedad o presión, su motivación intrínseca disminuye, reflejando en sus gestos faciales, posturas corporales y expresiones verbales de aburrimiento, somnolencia y desgano. Es el momento

de abordar la categoría inductiva 'Estado de ánimo y desmotivación'. El estado de ánimo de los niños puede ser un factor determinante en su nivel de participación y compromiso durante una actividad en equipo. Si los niños experimentan emociones negativas como el aburrimiento o la frustración, es más probable que pierdan interés y se desmotiven para participar activamente. Según estudios de Lazarus (1991) y Ekman (1992, como se cita en Chóliz, 2005), las emociones negativas pueden influir en la percepción de una situación, afectando la motivación y el comportamiento de los individuos. Por lo tanto, es importante considerar cómo el estado emocional de los niños puede afectar su participación en actividades grupales y, tomar medidas para fomentar un ambiente emocionalmente positivo y motivador.

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2009), "la percepción de autonomía, competencia y relevancia es fundamental para la motivación intrínseca de los individuos" (p. 253). Por lo tanto, es fundamental diseñar actividades en equipo que sean significativas y desafiantes para los niños, brindándoles oportunidades para ejercer control sobre su aprendizaje y demostrar sus habilidades. El sentimiento de estado de ánimo y desmotivación pueden influir significativamente en su participación y compromiso durante actividades en equipo.

Atendiendo lo dicho, cuando perciben la actividad como una competencia individual, como se observó en la reacción entusiasta de algunos niños al enterarse de que se trataba de una competencia de relevos por grupos, muestran un mayor nivel de motivación y compromiso; esto sugiere que la percepción de competencia y control sobre la situación puede ser un factor determinante en la motivación intrínseca de los niños en el entorno escolar. Sin embargo, cuando se les informa que las actividades físicas serán

en equipo, surge un cambio drástico en su estado de ánimo. La motivación inicial se transforma en desmotivación, lo que podría estar relacionado con la teoría de la autorregulación de Bandura (1997), de que es posible que los niños perciban las actividades en equipo como más desafiantes o menos controlables. El desánimo, aburrimiento, pereza y somnolencia que ellos muestran pueden interpretarse como respuestas emocionales ante la percepción de un desafío que consideran difícil de superar o poco interesante.

Los resultados resaltan la complejidad de la motivación en el contexto educativo, especialmente en niños de preescolar. Para Deci y Ryan (2009), la comprensión de las teorías de la motivación y su aplicación práctica por parte de los educadores son primordiales para fomentar una motivación positiva y duradera en los estudiantes, lo que contribuye a su bienestar emocional y su éxito académico.

La importancia de la comprensión de las teorías de la motivación por parte de los profesores para fomentar una motivación positiva y duradera en los estudiantes, resalta un punto crucial en el contexto educativo de los niños de preescolar. Por ejemplo, cuando estos muestran gestos faciales de aburrimiento y desánimo, expresan su desinterés con frases como 'me siento triste y no quiero hacer nada' o, 'no quiero hacer nada, estoy aburrido', revelando una clara falta de motivación para participar en las actividades grupales. Además, durante la asignación de equipos y el inicio de las actividades, vemos cómo algunos niños revelan entusiasmo inicial, pero luego pierden interés rápidamente, manifestando aburrimiento y deseos de abandonar la actividad. Esta pérdida de motivación puede ser atribuida a la falta de comprensión por parte de las maestras sobre cómo mantener el interés y la participación de los niños a lo largo del tiempo.

En este punto, es preciso mencionar la inactividad corporal como categoría inductiva, que también puede ser un indicador de la falta de compromiso de los niños en las actividades grupales. Cuando estos muestran una postura corporal pasiva y poco movimiento durante las actividades en equipo, pueden indicar desinterés o desconexión con la tarea en cuestión. Según estudios de Harter (1999), la inactividad corporal puede ser una señal de falta de implicación emocional y cognitiva en una actividad, reflejando una baja autoestima y autoeficacia percibida. Por lo tanto, es importante observar no solo las expresiones verbales y faciales de los niños, sino también su comportamiento corporal durante las actividades grupales, para evaluar su nivel de compromiso y motivación. Según Johnson y Johnson (1999), "un ambiente de trabajo en equipo positivo y colaborativo puede mejorar la motivación y el rendimiento de los niños en actividades grupales al fomentar la confianza, el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida" (p. 66). Por ello, es primordial establecer normas claras y proporcionar orientación adecuada para promover una experiencia de trabajo en equipo positiva y enriquecedora para todos los niños involucrados.

En este sentido, el papel del educador es crucial para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los niños y niñas, promoviendo un sentido de pertenencia y autonomía, incluso en actividades grupales (Deci y Ryan, 2009): "la creación de un ambiente de apoyo y comprensión puede ayudar a los niños a desarrollar una motivación intrínseca y a superar los desafíos que pueden enfrentar en las actividades grupales" (p. 234).

Por último, pero no menos importante, se ubica la subcategoría 'Empatía', donde el análisis detallado del grupo sujeto de investigación revela una profunda dificultad en la comprensión y aceptación de las diferencias individuales durante

las actividades cooperativas, lo que enfatiza la crítica necesidad de fomentar la empatía en el entorno educativo. Como sostiene Goleman (1996), la empatía es una habilidad fundamental para comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Esta afirmación cobra especial relevancia en un contexto escolar, donde los niños están en constante proceso de desarrollo social, aprendiendo a interactuar y colaborar con sus compañeros en diversas situaciones.

Además, las discusiones y conflictos surgidos por las diferencias en la velocidad de ejecución de las dinámicas evidencian una falta de tolerancia y comprensión hacia las habilidades individuales de cada niño. Esta falta de empatía contribuye a generar un ambiente de exclusión y rechazo, donde los niños se sienten desvalorizados y marginados. En este sentido, la falta de empatía y comprensión emocional entre ellos durante las actividades cooperativas no solo dificulta el desarrollo de relaciones positivas, sino que afecta negativamente su bienestar emocional y el desempeño académico. Para abordar esta situación, es esencial fomentar el desarrollo de la categoría inductiva 'Habilidades sociales entre los niños'. Según Bandura (1997), "las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten a un individuo interactuar eficazmente en su entorno social" (p. 18). En el contexto de las actividades cooperativas, estas habilidades son fundamentales para facilitar la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la colaboración entre los niños. Al enseñarles cómo expresar sus emociones de manera constructiva, escuchar activamente a sus compañeros y trabajar juntos hacia un objetivo común, se promueve un ambiente de convivencia armoniosa y respetuosa.

Conjuntamente, se da paso a la categoría inductiva 'Convivencia escolar'. Es importante enseñar a los niños el valor de una convivencia positiva en el entorno escolar, lo cual implica cultivar la aceptación

de las diferencias individuales y promover el respeto mutuo entre los compañeros. Según Vygotsky (1978), "el aprendizaje ocurre a través de la interacción social y la colaboración con otros" (p. 29). Al fomentar un ambiente inclusivo donde cada niño se sienta valorado y aceptado por quien es, se crea un entorno propicio para el crecimiento personal y académico de todos los estudiantes.

Por último, Piaget (1932, como se cita en Pérez, 2017) enfatizó la importancia del juego cooperativo en el desarrollo social y emocional de los niños. Según él, el juego cooperativo proporciona a los niños la oportunidad de practicar habilidades sociales, como la comunicación, la negociación y la resolución de problemas, mientras fortalece su sentido de pertenencia y colaboración. Integrar actividades lúdicas y cooperativas en el currículo escolar no solo enriquece la experiencia educativa de los niños, sino que promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.

De acuerdo con Baron-Cohen (1995), "la empatía es un elemento crucial para la comprensión y la comunicación efectiva en las interacciones sociales" (p. 96). La ausencia de estas habilidades puede obstaculizar el desarrollo de relaciones positivas y saludables entre los miembros del grupo; la empatía es un elemento crucial para la comprensión y la comunicación efectiva en las interacciones sociales. Sin embargo, durante las actividades observadas, los estudiantes muestran falta de empatía hacia sus compañeros, lo que dificulta significativamente el desarrollo de relaciones positivas y saludables, evidenciando una serie de comportamientos que reflejan una ausencia de la misma por su parte.

Las frecuentes disputas y conflictos surgidos debido a las diferencias en la velocidad de ejecución de las dinámicas evidencian una falta de tolerancia y comprensión hacia las habilidades

individuales de cada niño. Gardner (2005) enfatiza sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje en el aula, lo cual se relaciona estrechamente con los desafíos enfrentados por los estudiantes durante las actividades ya que, durante la realización de las dinámicas, se observó una clara falta de reconocimiento y valoración de la diversidad de habilidades entre ellos.

Para abordar esta situación, es trascendental fomentar la construcción de relaciones personales positivas entre los estudiantes, categoría inductiva relevante en este proceso de interpretación. Según Bowlby (1969), "las relaciones personales seguras y afectuosas son fundamentales para el bienestar emocional y el desarrollo social de los niños" (p. 45). Al promover la empatía, la comprensión y el respeto entre los compañeros, se crea un entorno en el que cada niño se siente valorado y aceptado por quien es, reduciendo así la exclusión y el malestar emocional en el aula.

Para abordar la exclusión en el aula, es básico crear un ambiente que promueva la aceptación y la diversidad; esto puede incluir actividades que fomenten la colaboración y el entendimiento entre los estudiantes, así como programas de sensibilización sobre la importancia de respetar las diferencias individuales. Además, es fundamental que los maestros estén atentos a las señales de exclusión y brinden apoyo emocional y académico a aquellos estudiantes que lo necesiten. Al trabajar juntos para combatir la exclusión y promover la inclusión, se crea un ambiente escolar donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados (Dweck, 2006).

Erikson (1950, como se cita en Regader, 2015) enfatizó la importancia de la formación de la identidad y el desarrollo de las relaciones interpersonales durante la infancia y la adolescencia. Según él, la

interacción social en la infancia representa un papel vital en la formación de la identidad personal y la capacidad para establecer relaciones significativas con los demás. Esta perspectiva subraya la relevancia de promover un entorno escolar en el que se fomente la aceptación y la colaboración entre los estudiantes, contribuyendo así a un desarrollo emocional saludable y relaciones interpersonales positivas.

Discusión

Es fundamental analizar los resultados obtenidos en esta investigación para determinar cómo la IE de los niños de grado transición del Centro Educativo Colores de Paz se desarrolla en el aprendizaje cooperativo. Iniciamos con la percepción de los padres de familia al respecto; esta desempeña un papel crucial en el desarrollo del aprendizaje cooperativo. Este proyecto de investigación se propuso identificar cómo los padres perciben y valoran la IE de sus hijos, considerando las subcategorías de Autoconocimiento emocional, Autorregulación, Motivación y Empatía, junto con las categorías inductivas de Diálogo, Convivencia y Emociones. Para esta discusión, se integra las perspectivas de tres autores influyentes en el campo de la IE: Daniel Goleman (1996; 2024), Reuven Bar-On y James Parker (2018) y, Maurice J. Elias (1997; 2018).

Daniel Goleman (2024), en sus trabajos más recientes sostiene que la IE incluye cinco componentes esenciales: autoconocimiento emocional, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales; argumenta que el autoconocimiento emocional, la capacidad de los individuos para reconocer sus propias emociones y sus efectos, es fundamental para el desarrollo de una IE efectiva. Este autoconocimiento permite a los niños participar en actividades cooperativas con una mejor comprensión de sus reacciones emocionales. La

autorregulación, la habilidad para manejar las propias emociones de manera adecuada, es igualmente relevante, ya que permite a los niños mantener el control y adaptarse a diferentes situaciones sociales, esenciales para el aprendizaje cooperativo. Además, destaca la motivación, definida como la pasión interna que impulsa a una persona a alcanzar sus objetivos. En el contexto del aprendizaje cooperativo, los padres pueden observar cómo la motivación intrínseca de sus hijos les ayuda a enfrentar desafíos y a persistir en tareas colaborativas.

Bar-On (2006), con su modelo de inteligencia emocional-social (ESI), también subraya la importancia del autoconocimiento y la autorregulación como componentes clave de la IE; sugiere que estos componentes son vitales no solo para el bienestar personal, sino para la interacción social efectiva. Los padres que perciben altos niveles de autoconocimiento y autorregulación en sus hijos están más propensos a verlos prosperar en entornos de aprendizaje cooperativo, donde la habilidad para gestionar las emociones y comportamientos es crucial.

Elias (2018) ha trabajado extensamente en la aplicación de la IE en la educación y la crianza; destaca que los padres desempeñan un papel vital en el desarrollo de la IE al proporcionar un entorno que promueva el diálogo, la convivencia y el manejo de las emociones, y argumenta que aquellos que fomentan la empatía en sus hijos, contribuyen significativamente a su capacidad para trabajar en equipo y crear un ambiente de aprendizaje positivo.

Integrando las perspectivas de Goleman, Bar-On y Parker y, Elias, se puede decir que la percepción de los padres sobre la IE de sus hijos influye significativamente en su éxito en el aprendizaje cooperativo. Los componentes de la IE, como el autoconocimiento, la autorregulación,

la motivación y la empatía, junto con las categorías inductivas de diálogo, convivencia y emociones, proporcionan un marco comprensivo para entender cómo los padres pueden apoyar y fomentar el desarrollo de habilidades cooperativas en sus hijos.

Ahora bien, la IE en los niños es fundamental para el desarrollo efectivo del aprendizaje cooperativo; este proyecto de investigación se enfocó en describir la IE de los niños en este contexto, abordando las subcategorías de Autoconocimiento emocional, Autorregulación, Motivación y Empatía y, las categorías inductivas de Habilidades sociales, Convivencia escolar, Inactividad corporal y Desinterés. Para esta discusión, se integra las perspectivas de Carol S. Dweck (2006), Howard Gardner (2005), Linda Darling-Hammond (2006) y, Darling-Hammond et al. (2023).

Carol S. Dweck, conocida por su teoría sobre la mentalidad de crecimiento, sostiene que la IE es crucial para que los niños desarrollen una mentalidad que favorezca el aprendizaje y la cooperación. Según esta autora, el autoconocimiento emocional permite a los niños identificar sus propias emociones y comprender cómo estas afectan su aprendizaje y sus interacciones con otros; este autoconocimiento es esencial para fomentar una mentalidad de crecimiento, donde los errores son vistos como oportunidades para aprender.

Howard Gardner, conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, ha explorado cómo diferentes tipos de inteligencia, incluida la inteligencia interpersonal, están relacionados con la IE. Resalta que, la motivación intrínseca y la pasión por aprender son elementos clave que impulsan a los niños a involucrarse activamente en el aprendizaje cooperativo. Considera que la empatía es una manifestación de la inteligencia interpersonal, es esencial para comprender las perspectivas de los demás y, trabajar eficazmente en grupo.

Por su parte, Linda Darling-Hammond, una destacada educadora e investigadora, ha trabajado extensamente en cómo las escuelas pueden apoyar el desarrollo de la IE y las habilidades sociales. Argumenta que el autoconocimiento emocional y la autorregulación son fundamentales para que los niños manejen el estrés y la ansiedad, lo que les permite participar más efectivamente en el aprendizaje cooperativo. La motivación, especialmente la intrínseca, es crucial para mantener a los estudiantes comprometidos y activos en su aprendizaje. Destaca la importancia de la empatía en la construcción de una comunidad escolar inclusiva y solidaria, lo cual también contribuye a reducir la inactividad corporal y el desinterés, ya que los estudiantes se sienten más conectados y motivados en un entorno que valora sus emociones y relaciones.

En virtud de lo anterior, la IE es primordial para el desarrollo del aprendizaje cooperativo en los niños. El autoconocimiento emocional, la autorregulación, la motivación y la empatía son componentes esenciales que les permiten interactuar de manera efectiva y participar activamente en actividades grupales. Además, la IE fomenta habilidades sociales y una convivencia escolar positiva, reduciendo problemas como la inactividad corporal y el desinterés.

Para fundamentar teóricamente estrategias pedagógicas que motiven la IE de los niños y promuevan el aprendizaje cooperativo, es esencial explorar las subcategorías de Autoconocimiento emocional, Autorregulación, Motivación y Empatía. Estas estrategias fueron integradas en el desarrollo de una cartilla pedagógica que facilita la aplicación práctica de estos conceptos en el contexto educativo. Para esta discusión, se presenta las perspectivas de tres autores relevantes en el campo: Marc Brackett et al. (2011), Daniel Goleman (1996; 2004) y Linda Lantieri.

Marc Brackett, conocido por su trabajo en el Yale Center for Emotional Intelligence, ha investigado ampliamente sobre la integración de la IE en entornos educativos; sostiene que la autorregulación puede enseñarse mediante estrategias como la respiración consciente y la resolución de conflictos interpersonales, habilidades esenciales para fomentar un entorno de aprendizaje cooperativo efectivo.

Daniel Goleman (1996; 2024), pionero en el estudio de la IE, destaca la importancia de estas competencias para el éxito académico y personal de los estudiantes; argumenta que el autoconocimiento emocional permite a los niños identificar y manejar sus emociones de manera efectiva, lo cual es significativo para su desarrollo social y emocional.

Linda Lantieri (2009), una experta en educación emocional, ha investigado cómo las prácticas basadas en la IE pueden transformar el ambiente escolar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes; enfatiza que las estrategias pedagógicas deben integrar la IE en el currículo escolar de forma sistemática y coherente. La motivación, según esta autora, se nutre al reconocer y celebrar los logros personales y grupales, mientras que la empatía se fortalece al promover la colaboración y el apoyo mutuo en actividades cooperativas.

La integración de estrategias pedagógicas fundamentadas teóricamente en la IE puede potenciar el aprendizaje cooperativo en niños. El desarrollo de una cartilla pedagógica que incorpore actividades para fortalecer el autoconocimiento emocional, la autorregulación, la motivación y la empatía no solo promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso, sino que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y sociales con mayor habilidad emocional y colaborativa.

Conclusiones

Con el primer objetivo relacionado con la percepción de los padres de familia respecto a la IE, gracias a la aplicación de la técnica de recolección de información, se alcanza a establecer que estos son el primer referente emocional de los niños y niñas, ya que son el modelo de cómo reaccionar, actuar y controlar sus emociones ante cualquier situación; de igual forma, son quienes dan las pautas iniciales para desenvolverse en los diferentes contextos, sobrellevar una situación positiva o negativa y, manifestar sus deseos e inconformidades, mediante espacios de diálogo permanente.

De igual manera, coinciden en que es importante trabajar la IE desde las primeras etapas de vida y en el ámbito escolar, lo cual repercute favorablemente en los procesos de aprendizaje, convivencia, empatía, diálogo y relaciones interpersonales, que se ven reflejados en la formación integral. Por otra parte, los padres de familia muestran preocupación e interés por el desarrollo de sus niños y para ello apoyaron el proyecto de IE que se trabajó en el Centro Educativo Colores de Paz.

En cuanto al segundo objetivo, algunas de las manifestaciones encontradas están asociadas con el desconocimiento de las emociones y el reconocimiento de las mismas en sus pares, al igual que la regulación de la mismas en las actividades y el entorno, el desinterés y poca participación en las dinámicas de equipo, aunado todo esto a la desmotivación por permanecer prolongados espacios de tiempo inactivos corporalmente.

Igualmente, los niños y niñas no expresan reguladamente sus emociones, porque no cuentan con las orientaciones de educación emocional por parte de los adultos y la escuela, ya que en esta se enseña contenidos desligados a los

intereses de la población y acciones reales de cada escolar en los equipos cooperativos, lo cual genera conflictos para identificar las situaciones cotidianas, comprender su función y la de los demás en el grupo, motivo por el cual, les cuesta trabajo ponerse en el lugar del otro e interesarse por las condiciones personales y emocionales de sus pares, demostrando así falta de empatía, reflejada en comportamientos hostiles y agresivos.

Para el tercer objetivo se deduce que la cartilla pedagógica para motivar la IE y promover el aprendizaje cooperativo es una alternativa favorable para el trabajo con la primera infancia, puesto que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la cooperación y la lúdica incentivan los procesos de aprendizaje, ya que se encuentran propuestos según los intereses y necesidades del grupo. Asimismo, la fundamentación de la cartilla se basa en dinámicas de movimiento y manifestaciones corporales con desplazamiento, que implican la participación de todos los niños en equipos cooperativos, enfatizando en el rol que desempeña cada uno dentro de su grupo.

Finalmente, el desarrollo de la metodología mediada por el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y el tipo de investigación fenomenológico, permitió recoger la perspectiva de los padres de familia para interpretar los juicios de valor y, con ello, diagnosticar la situación de la población, a fin de proponer estrategias para contribuir al fomento de la IE y optimizar las prácticas pedagógicas con el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2013). Tesis de la carga teórica de la observación y constructivismo. *Cinta de Moebio*, 47, 74-82. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200002>

- Alviárez, L. y Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15(30), 94-117.
- Asociación Española contra el Cáncer. (s.f.). Las emociones: comprenderlas para vivir mejor. <https://www.psicok.es/guias/las-emociones>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Extra 1), 13-25.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2018). *EQ-i:YV Inventario de inteligencia emocional de Bar-On: versión para jóvenes (7-18 años)* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). TEA Ediciones.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Buceta, R. (2019). *Propuesta de unidad didáctica sobre las emociones en educación infantil* [Tesis de pregrado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/91159>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2023). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

- Elias, M. J. (2018). *Educación con inteligencia emocional* (Trad. Patricia Antón). Editorial Debolsillo.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Escalante, G. (2019). El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar. *El Cotidiano*, 34(215), 99-109.
- Ferrer, J. (2023). *La importancia de la motivación en los niños de cuatro años* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Valencia. San Vicente Mártir]. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/4108>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 17-26.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2024). Tipos de inteligencia emocional según David Goleman. <https://acortar.link/h8LhV3>
- Gómez, M. C. (2016). La empatía en la primera infancia. *Psicodebate*, 16(2), 35-50. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.593>
- Gottman, J. M. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon and Schuster.
- Grupo Clave. (2021). ¿Qué es el modelo Tuckman y cómo puede ayudarte? <https://grupoclave.es/blog/modelo-tuckman-equipos/>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hernández, J. E., López, R. S. y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21), 217-244. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9407>
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Grupo Planeta (GBS).
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Instituto de Investigaciones Filosóficas y Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (Trad. A. Grandal). Aguilar.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Mayer, J. D. & Salovey, R. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>

- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Morin, A. (2022). Qué es el autoconocimiento. <https://www.understood.org/es-mx/articles/the-importance-of-self-awareness>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Perea, R. (2001). La educación para la salud. Reto de nuestro tiempo. *Educación*, 21(4), 15-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.4.0.361>
- Pérez, L. (2017). El juego, su origen y evolución. <https://core.ac.uk/download/pdf/235855127.pdf>
- Petit, D. (2018). La hermenéutica de Gadamer como fundamento teórico-filosófico de la historia conceptual en Reinhart Koselleck. *Revista de la Academia*, 25, 6-23.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño* (Trad. A. L. Hernández). Ediciones Morata.
- Regader, B. (2015). La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson. <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson>
- Rouse, M. H. (n.d.). How can we help kids with self-regulation? childmind.org/article/can-help-kids-self-regulation.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Serrano, M. E. y García, D. (2008). Niveles de presencia de la habilidad Empatía y su diferenciación entre estudiantes de 16 a 18 años de ambos sexos. *Telos*, 10(3), 472-482.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.
- Smith, J. A., Flowers, M. & Larkin, P. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications Ltd.
- Smith, P. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1479972>
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Torres-Hernández, S. y Mares-López, K. J. (2020). La resolución de conflictos: una estrategia de formación hacia la convivencia para la paz. *RECIE, Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 119-128. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.1044>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Impacto de práctica pedagógica e investigativa 2022-2 a 2023-2 en LEBP

Jairo Giovanni Ortega Villota¹

Lenys Marley Iguad Urbano²

Cómo citar este artículo: Ortega-Villota, J. G. y Iguad-Urbano, L. M. (2024). Impacto de práctica pedagógica e investigativa 2022-2 a 2023-2 en LEBP. *Revista Fedumar*, 11(1), 51-64. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4264>

Fecha de recepción: 26 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de septiembre de 2024

Resumen

El objetivo principal del estudio es evaluar el impacto de la práctica pedagógica en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria en los departamentos de Nariño, Cauca y Putumayo. La metodología empleada es de carácter descriptivo, con un enfoque cuantitativo, en donde se recolectó datos de una muestra de estudiantes practicantes de 7º, 8º y 9º semestres, así como de docentes y rectores de las instituciones participantes. Los resultados más destacados indican que las prácticas pedagógicas tienen un impacto positivo y significativo tanto en el desarrollo profesional de los futuros docentes como en el aprendizaje de los estudiantes. Las conclusiones subrayan la necesidad de una formación docente integral que combine teoría y práctica, y destacan la importancia de la participación activa de la comunidad educativa en la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para asegurar estrategias pedagógicas contextualmente adecuadas y eficaces.

Palabras clave: práctica pedagógica, enseñanza, profesor, evaluación, impacto

Artículo resultado del informe técnico denominado 'Informe impacto de práctica pedagógica e investigativa 2022-2 a 2023-2' Licenciatura en Educación Básica Primaria.

¹ Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad CESUN México. Profesor vinculado a la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: jaortega@umariana.edu.co 

² Licenciada en Matemáticas. Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Profesora vinculada a la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: liguad@umariana.edu.co 

Introducción

La práctica pedagógica constituye un componente esencial en la formación de los futuros docentes, permitiéndoles aplicar y consolidar los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación académica. Este informe técnico de práctica pedagógica, correspondiente al periodo académico 2022-2 a 2024-1 tiene como objetivo principal, documentar y evaluar el desarrollo de las actividades pedagógicas llevadas a cabo por los estudiantes en formación en diversas instituciones educativas. A través de esta práctica, los futuros docentes no solo adquieren experiencia en el aula, sino que desarrollan habilidades críticas para su desempeño profesional, como la planificación, la implementación de metodologías de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y la adaptación a diversas realidades educativas.

El contexto de la práctica pedagógica se enmarca dentro de un enfoque de mejora continua, donde se busca constantemente la reflexión y el análisis de las experiencias vividas. Según Frigerio et al. (1992), la gestión educativa implica la planificación estratégica de las actividades y recursos de la institución, considerando el entorno interno y externo en el que se desenvuelve. Esta planificación estratégica se refleja en las actividades de práctica pedagógica, donde los practicantes deben identificar y adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y la comunidad educativa.

Un elemento clave del informe es el análisis del impacto educativo de las prácticas pedagógicas aplicadas. Este proceso facilita la identificación de las fortalezas y áreas de mejora de los futuros docentes, así como el perfeccionamiento de sus métodos de enseñanza. La evaluación constante es esencial en la gestión educativa, ya que proporciona la base para tomar decisiones fundamentadas y realizar los ajustes necesarios para

optimizar la calidad de la educación ofrecida (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2008).

La metodología empleada en la práctica pedagógica incluye una variedad de técnicas y estrategias didácticas diseñadas para fomentar un aprendizaje significativo y activo entre los estudiantes. Estas metodologías no solo buscan transmitir conocimientos, sino desarrollar habilidades críticas y creativas en ellos. Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la educación debe promover el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida personal, profesional y social.

El Decreto 1860 de 1994 complementa esta visión, al establecer las normas para la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, regulando la elaboración y ejecución del PEI, el cual es una herramienta clave que guía la gestión escolar y la práctica pedagógica, permitiendo a las instituciones definir su misión, visión, objetivos y estrategias de acuerdo con las necesidades de su comunidad educativa, cuya participación activa en la elaboración y ejecución del PEI asegura que las estrategias pedagógicas sean pertinentes y contextualmente adecuadas.

Durante el desarrollo de la práctica pedagógica se utilizó una variedad de instrumentos de evaluación, como observaciones directas, entrevistas semiestructuradas y diarios pedagógicos, para recopilar datos sobre el desempeño de los practicantes y el impacto de sus actividades en los estudiantes. Estos datos fueron analizados de manera crítica para identificar patrones y tendencias, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas educativas en el aula.

Los resultados de la práctica pedagógica destacan la importancia de una gestión educativa eficiente y contextualizada. La capacidad de los practicantes para

adaptarse a diferentes realidades educativas y su disposición para reflexionar sobre sus experiencias y aprender de ellas, son aspectos cruciales para su desarrollo profesional. El Decreto 1075 de 2015, que establece los lineamientos para la formulación e implementación del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), subraya la necesidad de una autoevaluación constante y una mejora continua en las instituciones educativas (MEN, 2019).

En conclusión, este informe técnico de práctica pedagógica no solo documenta las actividades realizadas por los estudiantes en formación, sino que proporciona una base para reflexionar sobre las mejores prácticas en la enseñanza y la gestión educativa. A través de la implementación de metodologías efectivas y la evaluación constante, se busca mejorar la calidad de la educación y preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos del sistema educativo colombiano.

Metodología

Este estudio adopta un diseño descriptivo con un enfoque cuantitativo, buscando medir y analizar el impacto de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana. La población de estudio comprende a los estudiantes de 7º, 8º y 9º semestres que realizaron sus prácticas pedagógicas durante los períodos 2022-2 y 2023-2, con una muestra final de 82 estudiantes practicantes. Adicionalmente, se incluyó como informantes, a los docentes, coordinadores y rectores de las instituciones educativas donde se llevó a cabo las prácticas. Para la recolección de datos se diseñó un formulario en línea, específico para este estudio, accesible a través del enlace: <https://forms.gle/rxMpLDJizPfYd8rM6>, el cual fue completado por los docentes, coordinadores o rectores de las instituciones educativas participantes.

El instrumento se estructuró en cuatro secciones principales: Información general, Dimensiones de impacto de la práctica pedagógica, Aportes de los maestros practicantes, y Evaluación de las prácticas pedagógicas. El formulario incluyó una combinación de preguntas cerradas con escalas de valoración de 1 a 5 y, preguntas abiertas para obtener información más detallada. Los principales dominios evaluados incluyeron competencias pedagógicas y metodológicas, habilidades de gestión del aula, innovación y creatividad en la enseñanza, impacto en el aprendizaje de los estudiantes, relaciones interpersonales y trabajo en equipo, así como valores y ética profesional.

La recolección de datos se realizó digitalmente a través del formulario en línea, facilitando la participación de los informantes y la sistematización de la información. Para el análisis cuantitativo se utilizó estadísticas descriptivas, incluyendo frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Las respuestas a preguntas abiertas fueron sometidas a un análisis de contenido para identificar temas y patrones comunes. Los objetivos del estudio fueron determinar las dimensiones de impacto en la práctica pedagógica en las instituciones participantes, identificar los aportes de los maestros practicantes en los estudiantes y, evaluar las prácticas pedagógicas en sus diversas dimensiones de impacto.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad de los participantes y la participación voluntaria en el estudio, para proteger la identidad individual. Esta metodología proporciona un marco riguroso para la recolección y análisis de datos, permitiendo una evaluación comprehensiva del impacto de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana.

Resultados

El análisis de los datos recolectados revela información valiosa sobre el impacto de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura. Como primer punto, se debe tener en cuenta que estos están llevando a cabo sus prácticas pedagógicas en una amplia gama de localidades, cubriendo gran parte del territorio de los departamentos de Nariño y Cauca. Esta distribución permite un impacto significativo en diversas comunidades, beneficiando tanto a los practicantes como a las poblaciones locales. A continuación, se menciona las ubicaciones donde desarrollan estas prácticas:

En Nariño: Puerres, Ipiales, Buesaco, La Cruz, San Juan de Pasto, El Tablón de Gómez, Albán, Santiago, San Bernardo, La Unión, Samaniego, Túquerres, Funes, San Lorenzo, Providencia, Gualmatán, Tumaco y Cabrera.

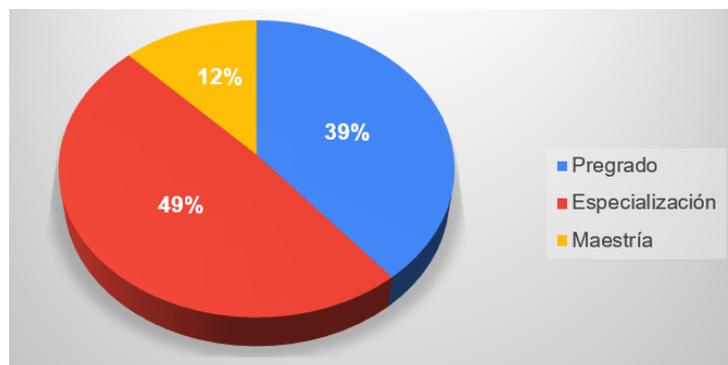
En Cauca: Popayán, Arboleda, Mercaderes y La Mesa.

En otras localidades: Pitalito, Valledupar, Cesar, Santiago Putumayo, Colón Putumayo, Neiva, La Paz y San Diego Cesar.

Esta distribución geográfica muestra la amplitud y el alcance de las prácticas pedagógicas, abarcando tanto zonas urbanas como rurales, lo cual es primordial para la formación integral de los estudiantes y el desarrollo educativo de las comunidades.

Figura 1

Nivel educativo de los docentes o directivos



Nota. Porcentaje de nivel educativo de docentes y directivos de las instituciones educativas.

La Figura 1 permite determinar que el 61 % de los docentes y directivos de las instituciones educativas donde los estudiantes realizan la práctica pedagógica e investigativa tienen nivel de postgrado, el cual se encuentra dividido en: un 49 % ha realizado especialización y el 12 %, maestría; asimismo, se evidencia que solo el 39 % tiene estudios de pregrado.

Dimensiones de impacto de la práctica pedagógica

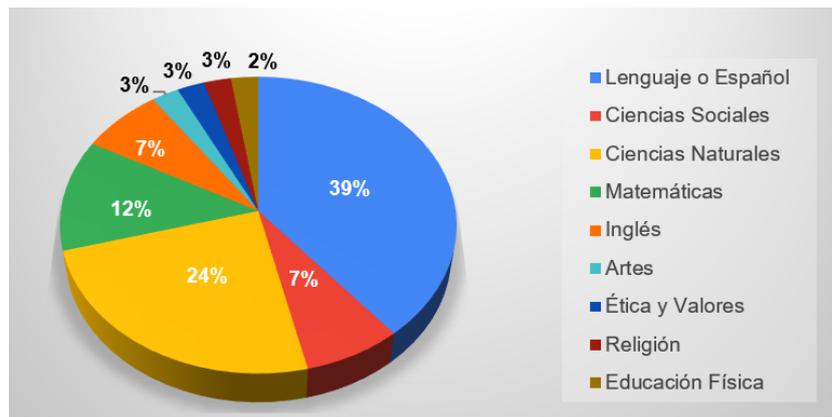
Las dimensiones de la práctica pedagógica son categorías o aspectos específicos que se considera al evaluar y analizar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos. Estas dimensiones permiten desglosar la complejidad de la práctica docente en componentes más manejables y observables, facilitando así la evaluación, el desarrollo profesional y la mejora continua. Tener esta información

proporciona una visión integral de la calidad y eficacia de la enseñanza, así como del desarrollo profesional de los futuros docentes.

En la primera pregunta, que hace referencia a: ¿En qué áreas o asignaturas han participado los maestros practicantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana?, se puede observar lo siguiente:

Figura 2

Asignaturas

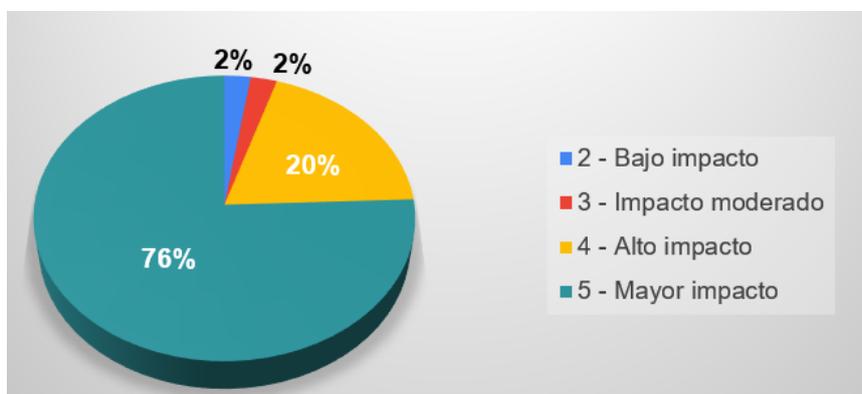


Nota. Porcentaje de asignaturas en las cuales se desempeñan los practicantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria.

En la Figura 2 se puede observar que el 39 % de los estudiantes está realizando prácticas en la asignatura de Lenguaje o español; el 24 % en Ciencias naturales; el 12 % en Matemáticas; el 7 % en Ciencias sociales; un 3 % en Artes, Religión e Inglés y, un 2 % en Educación física. Esto puede reflejar la importancia de la competencia lingüística en el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, que se debe seguir desarrollando el pensamiento crítico y lógico, necesario para las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales.

Figura 3

Metodologías de enseñanza, innovación y creatividad

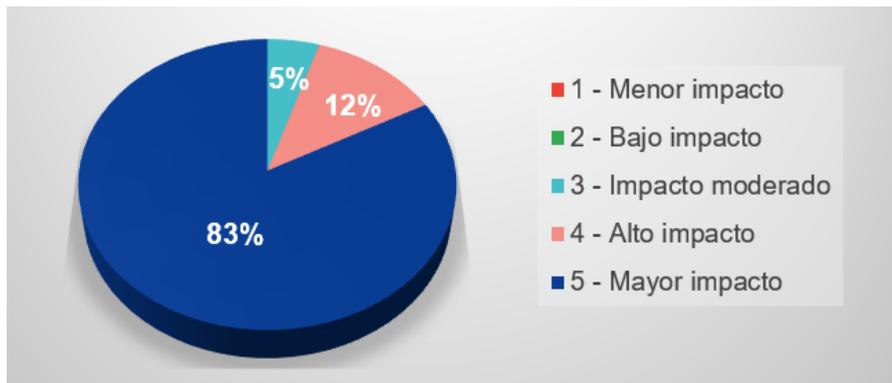


Nota. Porcentaje de impacto en cuanto a metodologías de enseñanza, innovación y creatividad.

En la primera dimensión que se encuentra en la Figura 3, la cual hace referencia a la metodología de enseñanza, innovación y creatividad de los practicantes, el 76 % de los docentes titulares y directivos de las instituciones los valora con un nivel de 5 (mayor impacto), mientras que el 20 % lo hace en un nivel de 4 (Alto impacto). Esto significa que los practicantes tienen una buena capacidad para introducir nuevas ideas, tecnologías y métodos en sus enseñanzas, reflejando su capacidad para emplear técnicas pedagógicas efectivas, innovadoras y adaptativas.

Figura 4

Uso de materiales y recursos didácticos

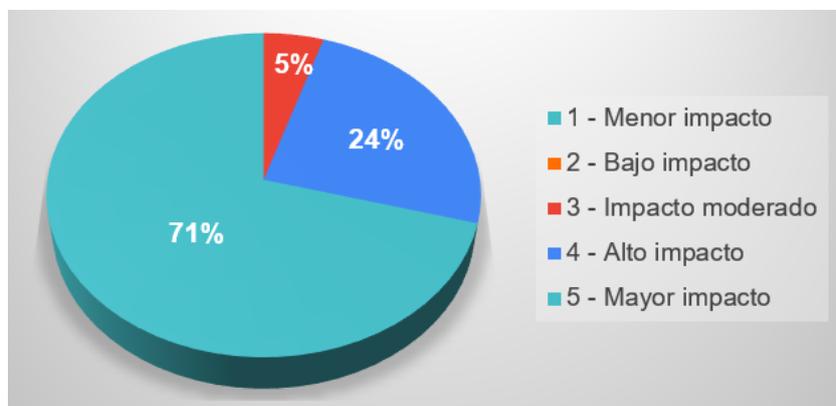


Nota. Porcentaje de impacto en el uso de materiales y recursos didácticos por parte de los practicantes.

En la Figura 4 se aprecia la valorización que dieron los docentes titulares y directivos a los practicantes, en cuanto al uso de materiales y recursos didácticos. Se puede analizar que el 83 % de ellos los valoraron con 5, mientras que el 12 % con una nota de 4 y solo un 5 % con una nota de 3. Esta dimensión demuestra que los practicantes seleccionan, utilizan y adaptan de manera efectiva diversos recursos educativos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que el docente emplea estos materiales no solo de manera creativa, sino también estratégicamente, para maximizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Figura 5

Gestión del aula

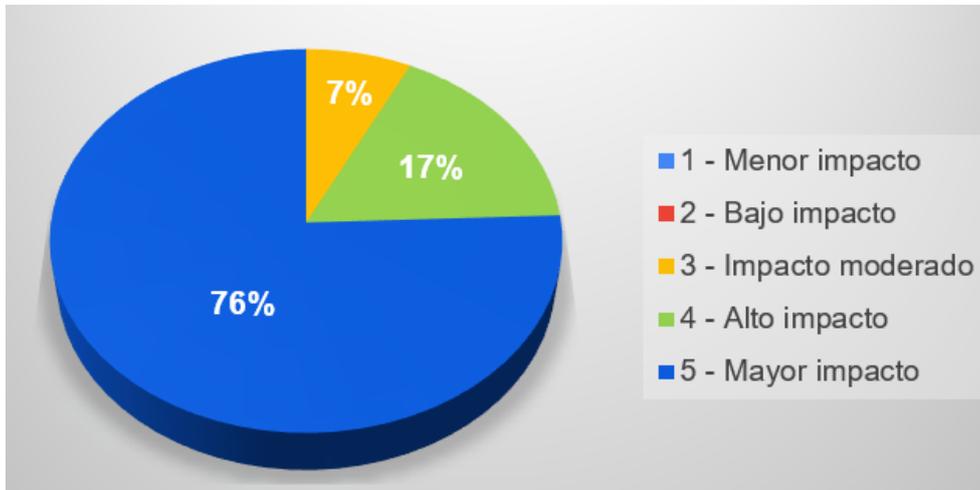


Nota. Impacto sobre gestión del aula que tienen los practicantes de la licenciatura en educación básica primaria.

Como se observa en la Figura 5, el 71 % de los docentes y directivos evaluaron a los practicantes con 5 y el 24 % con 4, demostrando que los estudiantes de nuestro programa son capaces de crear un entorno educativo donde se promueve el aprendizaje, el respeto y la responsabilidad, a través de normas claras, relaciones positivas, estrategias proactivas y el manejo efectivo de problemas de comportamiento.

Figura 6

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

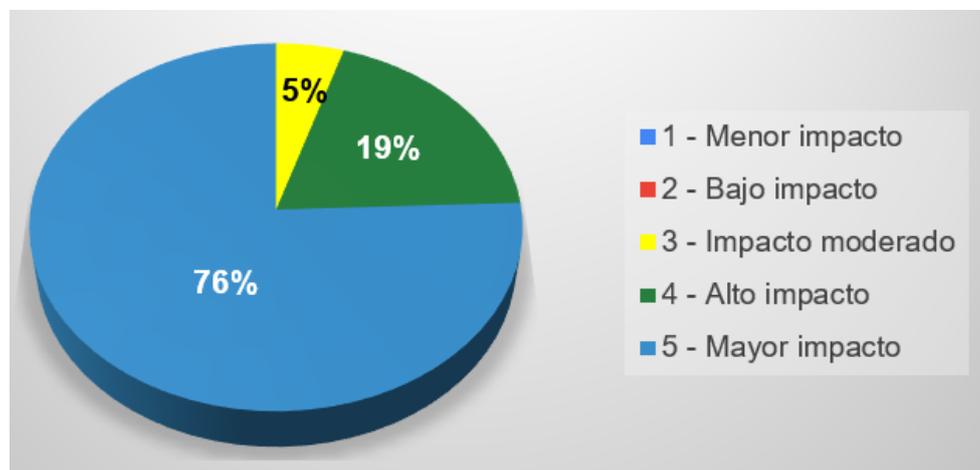


Nota. Porcentaje de impacto en el aprendizaje de estudiantes de las instituciones educativas.

Realizando el análisis a la Figura 6, se puede notar que el 76 % valoró con 5, el impacto de nuestros practicantes en el aprendizaje de los estudiantes y el 17 % obtuvo una valoración de 4, lo cual significa que están logrando influir significativa y beneficiosamente en el desarrollo académico y personal de los alumnos. Esta valoración implica que los practicantes están siendo efectivos en varios aspectos fundamentales de la enseñanza y, que su influencia está siendo favorable para los estudiantes.

Figura 7

Diferenciación y atención a la diversidad



Nota. Porcentaje de atención a la diversidad en las instituciones educativas.

Como se muestra en la Figura 7, el 76 % valora a los practicantes con 5 y, el 19 % con 4 en cuanto a la individualización de los estudiantes y atención a la diversidad; esto significa que nuestros estudiantes tienen competencias que son esenciales para crear un ambiente educativo equitativo, inclusivo y efectivo. Estas prácticas reconocen las diferencias individuales entre los estudiantes y buscan adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades únicas de cada uno. Al hacerlo, no solo se promueve la equidad y la inclusión, sino que se mejora el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, preparándolos para una sociedad diversa y global. En última instancia, una educación que valora y atiende a la diversidad, beneficia a todos los estudiantes, ayudándoles a alcanzar su máximo potencial.

En cuanto a la pregunta ¿Qué fortalezas ha identificado en los maestros practicantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana? (mencione tres), realizada a directores y docentes titulares de las instituciones educativas en donde están realizando la práctica pedagógica e investigativa nuestros estudiantes, se ha categorizado las respuestas con base en los temas comunes y habilidades mencionadas, las cuales son:

1. Responsabilidad y cumplimiento.
2. Creatividad e innovación.
3. Habilidades de enseñanza y metodológicas.
4. Dinámica y disposición.
5. Trabajo colaborativo y ética.
6. Uso de tecnología.
7. Interacción y empatía.
8. Paciencia y cuidado.
9. Investigación y espíritu crítico.

Estas fortalezas no solo son decisivas para el desarrollo de competencias docentes, sino para el impacto positivo en los estudiantes y el entorno escolar donde realizan las prácticas. Los maestros practicantes destacan por su responsabilidad y cumplimiento, evidenciado en su puntualidad y compromiso institucional. Estas características son fundamentales para el desarrollo de una ética profesional sólida y para establecer la confianza y el respeto tanto de los colegas como de los estudiantes.

Aportes de los maestros practicantes

Los maestros practicantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria contribuyen significativamente al entorno escolar; sus aportes incluyen la implementación de metodologías innovadoras, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, la introducción de nuevas perspectivas pedagógicas. Estos maestros en formación aportan energía y entusiasmo, promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico y motivador. En esta categoría se determina cuáles son esos aportes a partir de la visión de los directivos y docentes titulares de las instituciones educativas.

En cuanto al ítem: Describa los principales aportes o contribuciones de los maestros practicantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se revela una serie de fortalezas y beneficios significativos para la comunidad educativa:

1. Innovación y creatividad

Los practicantes son valorados por su creatividad en el aula y por implementar estrategias innovadoras. Este enfoque permite que las clases sean más dinámicas y atractivas para los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje lúdico y significativo. La innovación en las actividades y la utilización de recursos didácticos diversos promueven un aprendizaje más efectivo y motivador.

2. Calidad educativa y compromiso

La entrega, compromiso y calidad educativa de los practicantes son destacados como ejemplos para los estudiantes. Ser modelos de responsabilidad y dedicación no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que inspira a los estudiantes a adoptar estos valores en su propio comportamiento y esfuerzo académico.

3. Formación integral y pedagógica

Los practicantes contribuyen a la formación integral de los estudiantes, abordando el saber, hacer y ser. Este enfoque holístico asegura que los estudiantes desarrollen no solo conocimientos académicos, sino también, habilidades y competencias esenciales para su crecimiento personal y social. Además, el acompañamiento pedagógico oportuno y significativo fortalece sus saberes.

4. Uso de tecnologías

La implementación de tecnología en la planeación y desarrollo de las clases es un aporte importante. El uso adecuado de herramientas tecnológicas no solo moderniza el proceso educativo, sino que prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digital. La integración de las TIC facilita un aprendizaje más interactivo y personalizado.

5. Organización y manejo del aula

La buena preparación de contenidos, el uso adecuado del tiempo, y el manejo efectivo del grupo son aspectos valorados en los practicantes. Estas habilidades organizativas y de gestión del aula aseguran un ambiente de aprendizaje ordenado y productivo, donde los estudiantes pueden concentrarse y aprender de manera eficiente.

6. Motivación y evaluación

Los practicantes motivan a los estudiantes a través de recursos didácticos y nuevas estrategias de evaluación. Este enfoque

no solo mantiene el interés de estos, sino que les ofrece diferentes formas de demostrar su aprendizaje y progresar académicamente. La evaluación constante y variada permite un seguimiento más preciso del desarrollo de los estudiantes.

7. Trabajo en equipo y colaboración

La capacidad de los practicantes para trabajar en equipo y brindar confianza y orden en el aula es crucial. Estas habilidades colaborativas no solo benefician la dinámica del aula, sino que enseñan a los estudiantes la importancia del trabajo conjunto y la cooperación en el logro de objetivos comunes.

En cuanto a la pregunta ¿En qué competencias considera que los maestros practicantes han logrado impactar positivamente en los estudiantes?, se observa que han logrado impactar positivamente en diversas competencias de los estudiantes, como:

• Competencias pedagógicas y académicas

Español y Sociales: los practicantes han fortalecido el dominio de asignaturas clave, contribuyendo a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en estas áreas fundamentales.

Lectora y Escritora: estas competencias han sido notablemente impactadas, mejorando la capacidad de los estudiantes para interpretar textos y expresar ideas de manera coherente y estructurada.

Pensamiento crítico: los estudiantes han desarrollado habilidades para analizar información, formular preguntas significativas y sacar conclusiones fundamentadas, esenciales para un aprendizaje profundo y reflexivo.

Pensamiento matemático: su enseñanza ha permitido a los estudiantes mejorar en la resolución de problemas y en la comprensión de conceptos matemáticos.

● **Competencias socioafectivas y humanas**

Socioafectivas y valores humanos: los practicantes han promovido estas competencias, ayudando a los estudiantes a desarrollar empatía, respeto y una actitud positiva hacia los demás.

Comunicación afectiva: la mejora en la comunicación afectiva ha facilitado un ambiente de aprendizaje más inclusivo y colaborativo, donde los estudiantes se sienten escuchados y valorados.

Trabajo en equipo: su fomento ha enseñado a los estudiantes la importancia de la colaboración y la cooperación en la consecución de objetivos comunes.

Compromiso y moralidad social: los practicantes han inculcado en los estudiantes un sentido de compromiso y responsabilidad social, preparando a ciudadanos conscientes y participativos.

● **Competencias metodológicas y organizativas**

Planeación y organización: los practicantes han impactado positivamente en la capacidad de los estudiantes para planificar y organizar su tiempo y sus actividades, una habilidad primordial para el éxito académico y personal.

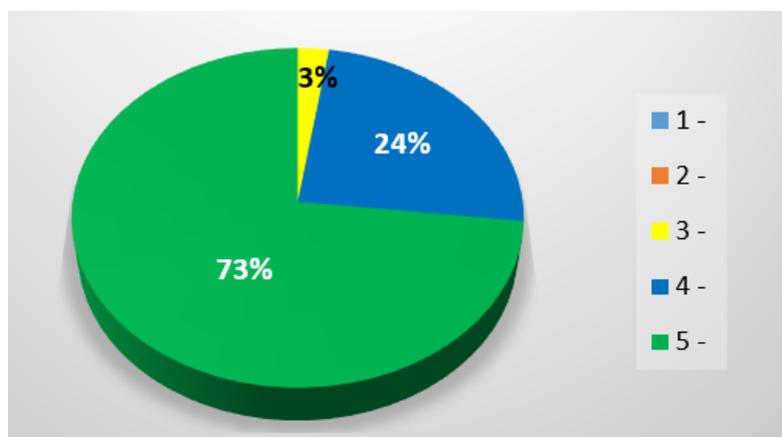
Evaluación y gestión del tiempo: la competencia en la evaluación de logros y en la gestión del tiempo ha mejorado la capacidad de los estudiantes para autoevaluarse y gestionar sus tareas de manera efectiva.

Evaluación de las prácticas pedagógicas

Evaluar las prácticas pedagógicas es esencial para mejorar la calidad de la educación, desarrollar competencias profesionales en los maestros practicantes, beneficiar a los estudiantes, asegurar la calidad institucional y adaptar los currículos educativos de forma efectiva. Este proceso continuo de evaluación y mejora es fundamental para construir un sistema educativo robusto y efectivo que prepare a los estudiantes para los desafíos del futuro.

Figura 8

Planificación y organización de las prácticas pedagógicas



Nota. Evaluación de la planificación de las prácticas pedagógicas.

En la Figura 8 se puede observar que el 73 % de los directivos y docentes dieron a nuestros practicantes una calificación de 5, mientras que el 24 % dio una nota de 4 y el 3 % una nota de 3. Esto refleja que la organización realizada por la Universidad Mariana respecto al envío de estudiantes a práctica es excelente, ajustándose a los tiempos y necesidades de las instituciones educativas, proceso que hay que seguir fortaleciendo, con el fin de no tener por menos dicha planificación.

En cuanto a la pregunta: ¿Qué aspectos positivos resaltaría de las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes de la Universidad Mariana? los aspectos positivos más destacados son: la innovación y el uso de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza, incluyendo enfoques lúdicos y el aprovechamiento de recursos tecnológicos. Se destaca la preparación exhaustiva de las actividades, el buen manejo de grupo y la organización. Adicionalmente, se resalta la actitud positiva, el entusiasmo, la motivación hacia el aprendizaje, la ética profesional y el compromiso demostrado. Otros aspectos valorados son la paciencia, la amabilidad, el respeto, el trabajo en equipo y la formación integral que reciben los futuros docentes.

Igualmente, en los aspectos a mejorar de la práctica pedagógica que se considera debe mejorarse con relación a las prácticas pedagógicas, están:

- Aumentar el tiempo y continuidad de las prácticas pedagógicas, realizándolas con mayor frecuencia semanal y por periodos más prolongados; esto permitiría un mejor seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y, fortalecer las competencias prácticas.
- Mejorar la articulación y comunicación entre la universidad y las instituciones educativas donde se realiza las prácticas, para facilitar

el seguimiento, la retroalimentación y el ajuste de estrategias según las necesidades identificadas.

- Implementar una mayor variedad de estrategias didácticas y evaluativas, incluyendo actividades lúdicas, gamificación y proyectos que involucren a padres de familia.
- Fortalecer las habilidades para el manejo de grupo, la disciplina en el aula y la adaptación a los diferentes ritmos, necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.
- Enfatizar en la formación en valores y el desarrollo integral de los futuros docentes.
- Mejorar la gestión del tiempo y la organización de las actividades durante las prácticas.

En el ítem: Mencione qué valores considera que caracterizan a los maestros practicantes de la Universidad Mariana, se puede efectuar el siguiente análisis:

Los valores más resaltados son la responsabilidad, el respeto, el compromiso y la puntualidad. Estos valores reflejan el profesionalismo, la ética laboral y la consideración hacia los estudiantes y la labor docente que deben demostrar los futuros maestros.

Además, se destaca valores como la vocación, el amor por la enseñanza, la dedicación, el esfuerzo y el compromiso con su formación y desempeño. Esto denota la pasión, entrega y motivación intrínseca que deben tener los docentes para ejercer su profesión de manera efectiva.

Otros valores ampliamente mencionados son: empatía, amabilidad, respeto, tolerancia y solidaridad. Estos valores apuntan a las habilidades blandas y el trato humano que deben tener los maestros al relacionarse con sus

estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.

Asimismo, se resalta cualidades como la creatividad, innovación, autonomía y liderazgo, fundamentales para diseñar e implementar estrategias pedagógicas efectivas y adaptarse a diferentes contextos educativos.

Finalmente, valores como la honestidad, disciplina, organización y sentido de pertenencia, refuerzan la ética profesional, el orden y el compromiso institucional que deben tener los practicantes.

Por último, el 100 % de los directivos afirma que estarían abiertos a recibir más maestros practicantes de nuestro programa, resaltando el buen trabajo que han venido desarrollando en las instituciones educativas.

Discusión

En el presente estudio, los resultados obtenidos se alinean significativamente con las investigaciones previas y las teorías establecidas en el ámbito de la educación y la formación docente. La práctica pedagógica, un componente crucial en la formación de futuros docentes, ha sido objeto de numerosas investigaciones que subrayan su importancia. Estudios como el de Aldana-Rivera et al. (2019) han demostrado que la práctica pedagógica es esencial para el desarrollo de habilidades críticas y la adquisición de experiencia práctica, elementos fundamentales para la preparación profesional de los estudiantes en formación.

Los resultados de este estudio refuerzan esta premisa, mostrando cómo los estudiantes en formación adquieren habilidades básicas y experiencia práctica valiosa, lo cual mejora su preparación profesional. En particular, la valoración alta (76 %) del impacto de los practicantes en el aprendizaje de los estudiantes sugiere que las prácticas

pedagógicas son efectivas en mejorar los resultados educativos. Este hallazgo está en consonancia con las teorías educativas que enfatizan la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo de competencias docentes efectivas, como lo establece el MEN (2022).

Además, la amplia distribución geográfica de las prácticas, abarcando tanto zonas urbanas como rurales, sugiere que los practicantes están expuestos a diversas realidades educativas, mismas que les permiten un desarrollo más integral de sus habilidades y una mejor adaptación a diferentes contextos educativos. La evaluación positiva de las metodologías de enseñanza y el uso de materiales didácticos, con una valoración del 83 % y 76 % respectivamente, indica que los practicantes no solo están bien preparados teóricamente, sino que son capaces de aplicar estos conocimientos de forma innovadora y efectiva en el aula.

En términos de recomendaciones, se sugiere fortalecer la formación en áreas clave. Dado que una proporción significativa de los practicantes realiza sus prácticas en asignaturas como Lenguaje y Ciencias naturales, es esencial mejorar la formación en estas áreas, integrando estrategias didácticas específicas que aborden las necesidades de estas disciplinas. Asimismo, es esencial promover la innovación y el uso de las TIC. Los resultados muestran una apreciación por la innovación y el uso de tecnologías en la enseñanza, por lo que se recomienda seguir promoviendo el desarrollo de competencias digitales y metodológicas innovadoras entre los futuros docentes, asegurando que estén equipados para integrar las TIC de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas.

Las implicaciones para la gestión educativa también son significativas. La planificación estratégica y la mejora continua deben ser enfoques centrales en la gestión educativa. Utilizar los resultados de las

evaluaciones de prácticas pedagógicas para realizar ajustes y mejoras en los programas de formación docente es notable. La autoevaluación y la adaptación son procesos críticos para mantener la relevancia y efectividad de la formación docente, como lo sugiere el Decreto 1075 de 2015. Además, la participación activa de la comunidad educativa en la elaboración y ejecución del PEI es fundamental; esto asegura que las estrategias pedagógicas sean contextualmente adecuadas y respondan a las necesidades específicas de cada entorno educativo, siguiendo las directrices del MEN.

En resumen, los resultados del estudio destacan la importancia y el impacto positivo de las prácticas pedagógicas en la formación de los futuros docentes. Estos hallazgos, en consonancia con investigaciones previas y teorías educativas, subrayan la necesidad de seguir promoviendo la práctica pedagógica como una herramienta esencial para la preparación de docentes efectivos y adaptativos. Las recomendaciones propuestas buscan fortalecer aún más este componente crítico de la formación docente, asegurando que los futuros educadores estén bien equipados para enfrentar los desafíos del sistema educativo contemporáneo.

En definitiva, la práctica pedagógica no solo mejora la competencia profesional de los futuros docentes, sino que tiene un impacto directo en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Esto refuerza la necesidad de una formación docente integral que combine teoría y práctica, preparando a los educadores para adaptarse y responder a las diversas demandas del contexto educativo actual. La promoción de metodologías innovadoras y el uso efectivo de las TIC son aspectos que deben seguir siendo prioritarios en los programas de formación docente. De este modo, se asegura no solo la preparación adecuada de los futuros docentes, sino la mejora continua del sistema educativo en su conjunto.

Conclusiones

La práctica pedagógica tiene un impacto significativo y positivo en el aprendizaje de los estudiantes, siendo crucial para el desarrollo profesional de los futuros docentes y para mejorar los resultados educativos de sus estudiantes.

La amplia distribución geográfica de las prácticas, tanto en zonas urbanas como rurales, permite a los futuros docentes adquirir una experiencia rica y variada, lo que contribuye a un desarrollo integral de sus habilidades pedagógicas y a su capacidad de adaptación a diferentes contextos educativos.

La valoración positiva de las metodologías de enseñanza y el uso de materiales didácticos indica que los practicantes no solo poseen una sólida formación teórica, sino que son capaces de aplicar estos conocimientos de manera efectiva e innovadora en el aula.

Dado que una proporción significativa de las prácticas se realiza en asignaturas como Lenguaje y Ciencias naturales, es importante continuar fortaleciendo la formación en estas áreas específicas, integrando estrategias didácticas que aborden sus particularidades y necesidades.

Los resultados demuestran una apreciación significativa por la innovación y el uso de las TIC en la enseñanza; esto subraya la necesidad de seguir promoviendo el desarrollo de competencias digitales y metodologías innovadoras entre los futuros docentes.

La gestión educativa debe enfocarse en la mejora continua, utilizando los resultados de las evaluaciones de prácticas pedagógicas para ajustar y mejorar los programas de formación docente. Además, la participación activa de la comunidad educativa en la elaboración y ejecución del PEI asegura estrategias pedagógicas contextualmente adecuadas y eficaces.

Referencias

- Aldana-Rivera, E. E., Tafur-Castillo, J., Gil, I. y Mejía, C. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 38(2), 9-18.
- Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *La gestión educativa y la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *La formación docente en Colombia. Nota técnica*. Ministerio de Educación Nacional.

La formación integral y las representaciones sociales en la Educación Religiosa Escolar

Nora Fernanda Vargas Morante¹

Nely Amparo Suárez Rodríguez²

Cómo citar este artículo: Vargas-Morante, N. F. y Suárez-Rodríguez, N. A. (2024). La formación integral y las representaciones sociales en la Educación Religiosa Escolar. *Revista Fedumar*, 11(1), 65-74. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4204>

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2024

Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2024

Resumen

Este artículo se centra en examinar el impacto de las representaciones sociales en la formación integral de estudiantes de grado undécimo a través de la ERE. Se reconoce la importancia de comprender cómo las representaciones sociales de la religión y la espiritualidad influyen en la vida estudiantil y en su desarrollo personal y social. La ERE ha sido un asunto relevante en el campo educativo, debido a su posible influencia en el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la presente investigación se enfoca en explorar el significado que tiene el área de ERE para los estudiantes de grado undécimo de diferentes instituciones educativas, desde diferentes ámbitos como el personal, social, espiritual y familiar. Además, se explora la relación entre las representaciones sociales y la formación integral, considerando la interacción cognitiva, afectiva y social en su desarrollo, por medio de los resultados de una encuesta realizada a estudiantes del grado en mención y, se proporciona datos valiosos sobre sus conocimientos y actitudes hacia la educación ERE y su influencia en su formación integral.

Palabras clave: educación religiosa, prácticas educativas, representaciones sociales, influencia de la religión y la espiritualidad, desarrollo social y personal

Fedumar, Pedagogía y Educación Vol.11 No.1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

Enero - Diciembre 2024 pp. 65-74

ISSN Electrónico 2390-0962



Este artículo adopta un proceso investigativo que implica la recolección, análisis e interpretación de datos empíricos obtenidos a través de una encuesta aplicada a estudiantes, con el fin de generar conocimiento nuevo sobre la influencia de las representaciones sociales en la Educación Religiosa Escolar.

¹ Estudiante de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar, Universidad Santo Tomás, CAU Bogotá - Colombia. Correo electrónico: noravargas@usantotomas.edu.co

² Estudiante de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar, Universidad Santo Tomás, CAU Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: nelysuarez@usantotomas.edu.co

Introducción

La educación es una base esencial en la formación integral de los individuos, ya que moldea no solo su conocimiento académico, sino sus valores, creencias y percepciones sobre el mundo que les rodea. Dentro de este contexto, la influencia de las representaciones sociales se evidencia como un factor de gran relevancia en la construcción de la identidad y en la interpretación de la realidad. Este artículo se concentra en examinar su impacto en la formación integral de estudiantes de grado undécimo mediante la enseñanza de la Religión en el ámbito escolar.

Además, este trabajo se fundamenta en la necesidad de hacer de la Educación Religiosa Escolar (ERE), una asignatura agradable donde los estudiantes participen con entusiasmo y sabiduría en el desarrollo del encuentro pedagógico. Se aborda cómo estas representaciones, construidas socialmente, inciden en la manera como los estudiantes comprenden, internalizan y practican los valores y principios religiosos impartidos en el contexto educativo, motivo por el cual se aplica una encuesta a estudiantes de grado once de diferentes colegios privados y públicos en diferentes ciudades de Colombia. Las coinvestigadoras realizan una investigación cuantitativa y un análisis de resultados entre los que incluyen instrumentos aplicados de manera específica a estudiantes de undécimo del Colegio Jordán de Sajonia Bogotá y del Instituto Bilingüe Londres de Cúcuta. Con los datos recolectados de todos los colegios, se pudo apreciar los conocimientos y actitudes de los estudiantes hacia la enseñanza religiosa y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos. La intención de la teología coexistirá en reconocer las representaciones sociales para darles una nueva estructura a aquellas que restringen y así, facilitar nuevas representaciones a partir del

reconocimiento del otro y de la realidad social (Moncada et al., 2023). Este enfoque permitirá transformar la educación religiosa en una experiencia más inclusiva y significativa, ajustada a las realidades y necesidades contemporáneas.

El análisis detallado de los resultados de las encuestas aplicadas a jóvenes de distintas instituciones educativas permitió identificar sus opiniones en cuanto a cómo les gustaría que fueran sus clases de ERE y así, lograr impartir una educación donde exista entusiasmo por recibir el conocimiento, que despierte en ellos el deseo de participar en las diferentes actividades desarrolladas en la materia de Religión.

Es importante reconocer que los maestros, desde la escuela, desempeñan un papel esencial en la orientación de la ERE, porque esta ha sido objeto de numerosos estudios debido a su impacto en la formación moral, ética y espiritual de los estudiantes. Las representaciones sociales también se caracterizan en un resultado de una serie de procesos cognitivos que brindan un sentido de coherencia al entorno vital de las personas. En este sentido, resulta decisivo analizar cómo ellas influyen en la percepción y comprensión de la religión dentro del ámbito educativo.

La formación integral a través de la ERE es un tema relevante en el ámbito educativo, que ha generado amplio interés y debate entre investigadores, académicos y profesionales de la educación. Esta perspectiva busca integrar aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos en la formación de los estudiantes, reconociendo la importancia de la dimensión religiosa en el desarrollo humano.

El impacto de las representaciones sociales en este contexto es crucial, ya que influyen en la manera como se percibe y se valora la educación religiosa

en las instituciones escolares; son estructuras mentales colectivas dentro de un grupo social, que afectan las actitudes, creencias y comportamientos de sus miembros. Para Moscovici (1961), son un instrumento invaluable para explorar la dinámica de las acciones humanas y comprender cómo se construye y mantiene la realidad dentro de una comunidad.

Además de analizar el impacto de las representaciones sociales en el desarrollo integral de los estudiantes mediante la ERE, es fundamental considerar el contexto sociocultural en el que se desarrolla esta influencia. La diversidad cultural y religiosa presente en la sociedad contemporánea plantea desafíos significativos para la educación religiosa en las instituciones escolares. En este sentido, es necesario reflexionar sobre cómo las representaciones sociales de la religión y la espiritualidad se entrelazan con la pluralidad de creencias y prácticas religiosas presentes en la comunidad educativa.

Por lo tanto, este artículo no solo busca examinar cómo las representaciones sociales influyen en la formación integral de los estudiantes a través de la ERE, sino también, reflexionar sobre el papel crucial que desempeña la educación religiosa en fomentar el diálogo intercultural. Asimismo, se considera su contribución a la creación de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad religiosa y cultural, integrándose en el proyecto de vida de los estudiantes.

En última instancia, la educación religiosa no solo actúa como un vehículo para transmitir valores y creencias, sino que desempeña un papel central en la promoción de la convivencia pacífica en un mundo cada vez más diverso y globalizado. Al influir en la formación integral de los estudiantes, la ERE se convierte en un medio para cultivar una mentalidad abierta y crítica que valore el pluralismo y fomente el respeto mutuo. Esta capacidad para reconocer y celebrar la diversidad no solo enriquece la vida personal de los estudiantes, sino que contribuye significativamente al tejido social, promoviendo una sociedad donde la inclusión y el respeto por las diferencias son pilares fundamentales. Así, la ERE trasciende su función educativa tradicional para convertirse en una herramienta poderosa en la construcción de un futuro más justo y equitativo, alineando el proyecto de vida de los estudiantes con valores de paz y convivencia.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo, analizar la influencia de las representaciones sociales en la formación integral de estudiantes de grado undécimo a través de la ERE. Para ello, se implementó una metodología mixta con instrumentos dirigidos especialmente a estudiantes de varias instituciones educativas en diferentes ciudades de Colombia.

Tabla 1

Análisis de la influencia de las representaciones sociales

Población	De 1380(100 %) estudiantes de grado undécimo de diferentes instituciones educativas públicas y privadas de Colombia a quienes se les entregó la encuesta, solo la respondieron un 69,92 %
Instrumento	Encuesta y grupo focal

Metodología	Mixta porque se utilizó algunos instrumentos cualitativos y cuantitativos. Se diseñó un cuestionario estructurado que abordó diferentes dimensiones relacionadas con las Representaciones Sociales en la ERE y la formación integral de los estudiantes.
Condiciones	<p>Se toma la población de grado undécimo, por ser los estudiantes que tienen mayor experiencia por su recorrido académico.</p> <p>Una condición especial fue que los estudiantes respondieron de forma voluntaria.</p> <p>El grupo de investigación pertenece a Bogotá y está conformado por los investigadores Ciro Moncada, José Edwar Escobar Mejía y Gustavo Mahecha. Las coinvestigadoras son Nora Fernanda Vargas Morante de Bogotá y Nely Amparo Suárez Rodríguez de Cúcuta.</p>

Resultados

Las representaciones sociales, entendidas por Escobar et al. (2022) como un ejemplar de discernimiento arraigado en el sentido común de las comunidades, desempeñan un rol crucial en el desarrollo integral de los individuos. En el contexto de la ERE, estas ofrecen una perspectiva que camina más lejos de la simple cesión de contenidos, involucrando una reflexión profunda sobre la existencia y los valores que orientan la vida de los estudiantes. En este sentido, la educación religiosa no solo busca impartir conocimientos teóricos, sino fomentar una comprensión más amplia de la condición humana, enmarcada en un proyecto de vida coherente con las creencias y valores culturales.

Hay que destacar que las representaciones sociales en la ERE inciden en las emociones, empatía y, en la formación de una buena ética y moral, obteniendo estudiantes íntegros, manteniendo su nivel de control y alejándose de un nivel de desánimo. La ERE promueve la construcción de vínculos sociales fundamentados en el respeto, la comprensión, responsabilidad, disciplina, tolerancia y la cooperación.

Los resultados de la encuesta indican que la ERE tiene un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, que se manifiesta en la promoción de la empatía hacia los demás, la reflexión profunda sobre el misterio de la existencia, la búsqueda de un propósito en la vida y, la valoración de la propia existencia con relación a un proyecto de vida significativo. Según Coy (2009), estos elementos son esenciales para formar individuos completos, capaces de entenderse a sí mismos y a los demás en un contexto más amplio y trascendental, lo que contribuye a su crecimiento personal y social: "A través del desarrollo de esta área se forma dimensiones esenciales del ser humano, rasgos del carácter, valores y actitudes individuales y colectivas y, sobre todo, cosmovisiones y paradigmas que rigen los proyectos de vida de las personas y grupos" (p. 52), aspectos fundamentales en el enfoque de formación integral a través de la ERE, que contribuyen al crecimiento personal, social y espiritual de los estudiantes.

Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes reconocen el valor de esta área, destacando su capacidad para brindar herramientas que contribuyen al desarrollo de habilidades para la vida y su impacto en la resolución de problemas tanto dentro como fuera de las instituciones.

Tabla 2

Competencias desarrolladas en la clase de educación religiosa escolar en el marco de la trascendencia y la apertura humana

De las siguientes competencias, ¿cuáles considera que se desarrolla en la clase de educación religiosa escolar en el marco de la trascendencia y la apertura humana? (Puede elegir más de una opción)		
Opciones de respuesta	Respuestas	
La comprensión de la alteridad respecto al otro, el mundo y lo absoluto	41,74 %	364
Reflexionar sobre el misterio de la vida	43,35 %	378
Cultivar la pregunta por el sentido o sentidos de la vida	39,33 %	343
Valoración de la propia existencia con relación a un proyecto vida	42,09 %	367
Discernimiento por las implicaciones de las situaciones límite tales como: muerte, dolor, sufrimiento, asombro, vida	18,00 %	157
Armonizar la propia vida desde perspectivas de integralidad	21,67 %	189
Comprender la política como orientación del propio proyecto de vida en tanto compromiso con la comunidad.	16,28 %	142
	Respondido	872
	Saltado	93

Nota. Datos tomados de los resultados de la encuesta Investigación «Representaciones Sociales de los planes de Estudio de la Educación Religiosa Escolar e incidencia en la formación integral (2023)».

El análisis de las respuestas proporcionadas muestra que existe un alto grado de interés y participación en el tema de las competencias desarrolladas en la ERE, como lo demuestra el número significativo de respuestas contestadas: 63,18 % en total.

Las opciones de respuesta más seleccionadas, 'Reflexionar sobre el misterio de la vida' y 'Valoración de la propia existencia en relación con un proyecto de vida', reflejan que los encuestados perciben que la ERE tiene un impacto significativo en la reflexión profunda sobre cuestiones existenciales y la búsqueda de significado en la vida, partiendo de que las representaciones sociales son como una oportunidad indiscutible para identificar las realidades que necesitan ser atendidas y transformadas, dispuestas para la acción (Moncada et al., 2023). Esto indica que los

estudiantes reconocen la importancia de la ERE como un espacio que les permite explorar aspectos trascendentales de su existencia y orientar sus proyectos de vida en función de sus valores y creencias.

Otras opciones de respuesta también recibieron un porcentaje considerable de selección, como 'La comprensión de la alteridad respecto al otro, el mundo y lo absoluto' y 'Cultivar la pregunta por el sentido o sentidos de la vida'. Esto sugiere que los encuestados perciben que la ERE fomenta una apertura hacia la comprensión del otro y del mundo, así como una reflexión continua sobre el significado de la vida y su propósito.

Los resultados de la encuesta sugieren que los estudiantes valoran la ERE como un espacio que les permite reflexionar sobre aspectos trascendentales de la

existencia humana y, orientar sus vidas en función de sus valores y creencias; es aquí donde afirmamos que la ERE tiene como finalidad, la formación integral de la persona, especialmente su dimensión religiosa y de sentido, que se concreta en su espiritualidad y estilo de vida. Esto resalta la importancia de la ERE en el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para promover una apertura hacia dimensiones más profundas de la experiencia humana.

En este contexto, al analizar el entorno en el que surge y se desarrolla una representación social sobre la ERE, no solo se buscó describir el contexto, sino examinar una serie de acontecimientos y hechos relacionados con la clase, que permitan entender el escenario en el que estas representaciones sociales aparecen y son difundidas (Quintero, 2022). Esto se realiza para comprender mejor cómo la ERE impacta en la formación de los estudiantes y cómo las percepciones y experiencias de estos moldean y son moldeadas por el entorno educativo religioso.

Tabla 2

Temas desarrollados en la clase de educación religiosa escolar

Indique qué temas de la siguiente lista han sido abordados en el campo de la trascendencia y la apertura humana en sus clases de educación religiosa escolar. (Puede elegir más de una opción)

Opciones de respuesta	Respuestas	
El otro	24,66 %	215
Lo otro	13,88 %	121
Lo absoluto	32,91 %	287
El misterio	17,32 %	151
Apertura humana	21,33 %	186
Situaciones límite	6,65 %	58
Trascendencia	34,75 %	303
Preguntas existenciales	22,59 %	197
Resiliencia	18,12 %	158
Proyecto de vida	58,49 %	510
La muerte	32,80 %	286
Búsqueda de sentido	31,31 %	273
Transformación de las realidades	8,49 %	74
Emancipación	4,93 %	43
Articulación entre el yo ideal y el yo real	11,81 %	103
Dios	53,10 %	463
Religiones	49,08 %	428
Angustia existencial	9,86 %	86
Dolor - sufrimiento	15,71 %	137

Dimensión política	13,88 %	121
Dimensión comunitaria	8,03 %	70
Emociones tales como: enojo, envidia, entusiasmo, miedo, gratitud	22,71 %	198
Alteridad	5,05 %	44
Sentido social	23,05 %	201
Lo sagrado	20,87 %	182
	Respondido	872
	Saltado	93

Nota. Datos tomados de los resultados de la encuesta Investigación «Representaciones Sociales de los planes de Estudio de la Educación Religiosa Escolar e incidencia en la formación integral (2023)».

El análisis de las respuestas proporcionadas muestra una variedad de temas que han sido abordados en el campo de la trascendencia y la apertura humana en las clases de ERE. Estos temas reflejan tanto aspectos filosóficos y espirituales como cuestiones prácticas relacionadas con la vida y la existencia humana.

En primer lugar, destaca la alta selección de temas como 'Proyecto de vida' (58,49 %); 'Dios' (53,10 %) y 'Religiones' (49,08 %). Estos resultados sugieren que los estudiantes perciben que la ERE aborda temas fundamentales relacionados con la búsqueda de sentido, la espiritualidad y la relación con lo divino y lo trascendente; que valoran la ERE como un espacio que les permite reflexionar sobre su propósito en la vida y explorar diferentes dimensiones de la espiritualidad y la religión.

Otros temas relacionados con la trascendencia y la apertura humana, como 'Lo absoluto' (32,91 %), 'Trascendencia' (34,75 %), 'Búsqueda de sentido' (31,31 %) y 'La muerte' (32,80 %), también fueron seleccionados en un porcentaje significativo. Esto sugiere que los estudiantes reconocen la importancia de reflexionar sobre la finitud humana, así como sobre aspectos más amplios de la existencia y la realidad.

Además, temas como 'Preguntas existenciales' (22,59 %), 'El misterio' (17,32 %) y 'Resiliencia' (18,12 %) también fueron seleccionados en una proporción considerable. Estos resultados indican que los estudiantes perciben que la ERE les brinda la oportunidad de explorar cuestiones profundas sobre la vida, la existencia y la capacidad de sobreponerse a las dificultades.

Por otro lado, temas como 'Situaciones límite' (6,65 %), 'Emancipación' (4,93 %) y 'Transformación de las realidades' (8,49 %) fueron seleccionados en menor medida. Esto puede indicar que los estudiantes los consideran menos centrales en el contexto de la ERE o, que perciben que no son abordados con la misma frecuencia o profundidad en las clases.

Las opciones de respuesta como 'Trascendencia', 'Dios' y 'Religiones' fueron seleccionadas por un alto porcentaje de encuestados. Destacamos la importancia de la trascendencia porque es inherente al ser humano, formando parte integral de su esencia, como si fuera un miembro del cuerpo, una extensión física que se fusiona con el espíritu (Escobar y Ballesteros, 2024). Esto sugiere que hay un reconocimiento de la jerarquía de los conceptos religiosos en la exploración

sobre la relevancia de la trascendencia y la receptividad humana en el ámbito de la ERE.

Las opciones 'Proyecto de vida' y 'Búsqueda de sentido' también fueron seleccionadas por un porcentaje significativo de encuestados. Es imperativo reforzar el papel de la escuela para construir una sociedad que no solo valore el conocimiento, sino que promueva la fraternidad y el desarrollo del sentido de la vida humana (Moncada, 2020). Esto indica que los participantes perciben que se aborda la reflexión sobre la vida, el propósito y el significado en las clases de ERE.

Aunque fueron de menor selección en la encuesta, las opciones 'El otro' y 'Lo otro' también fueron elegidas por un número considerable de encuestados. Esto sugiere una conciencia de la importancia de discurrir sobre la diferencia y la diversidad en la exploración de temas relacionados con la trascendencia y la apertura humana.

La necesidad de integrar la reflexión sobre la vida, el propósito y la diversidad en la educación religiosa es un aspecto vital para el desarrollo de individuos más conscientes y sociedades más inclusivas. La educación tiene que superar el simple hecho de impartir información y, fomentar activamente la capacidad de los estudiantes para comprender su papel y significado en un mundo que se vuelve cada vez más interconectado y diverso. Se dice que la educación del futuro debe abordar no solo la adquisición de habilidades, sino el fomento de la empatía, la comprensión de la complejidad y el reconocimiento de nuestra interdependencia global. Esto refuerza la importancia de no solo proporcionar conocimiento, sino de cultivar el sentido de la vida humana y la fraternidad, promoviendo una educación que valora la diversidad y la trascendencia.

Discusión

La discusión de los resultados de las dos preguntas analizadas refleja una apreciación positiva por parte de los estudiantes sobre el impacto de esta área en su desarrollo integral. Los hallazgos sugieren que la ERE no solo se ve como un espacio para el aprendizaje de temas religiosos, sino como un medio para reflexionar sobre temas existenciales y trascendentales que influyen en la formación de la identidad y el sentido de vida de los estudiantes.

Uno de los elementos más destacados es la valoración que los estudiantes dan a la ERE como un facilitador para comprender la condición del otro, reflexionar sobre el misterio de la vida y, encontrar significado en sus propias existencias. Estos resultados revelan la importancia que los encuestados atribuyen a la ERE como un espacio para la reflexión personal y el desarrollo de habilidades para la vida, como el discernimiento en situaciones difíciles y la armonización de diferentes perspectivas.

Es interesante observar que, aunque algunos temas relacionados con la trascendencia y la apertura humana recibieron una menor atención, como el discernimiento en situaciones límite o la articulación entre el yo ideal y el yo real, aun así, reflejan una consideración significativa por parte de los encuestados. Esto sugiere que existe un reconocimiento generalizado de la importancia de abordar una amplia gama de temas en el contexto de la ERE, incluso aquellos que pueden ser más desafiantes o menos comúnmente discutidos.

En cuanto a los temas específicos abordados en las clases de ERE, destaca el alto porcentaje de estudiantes que mencionaron aspectos como el proyecto de vida, Dios, y las religiones. Estos resultados indican que los estudiantes valoran la oportunidad de reflexionar

sobre su propósito en la vida y explorar diferentes dimensiones de la espiritualidad y la religión en el contexto educativo.

Los resultados permiten evidenciar que los estudiantes de undécimo grado aprecian la educación religiosa como una asignatura útil en la reflexión profunda sobre el misterio de la vida y la búsqueda de un significado personal y existencial. El tema 'Proyecto de vida' escogido por los estudiantes en un porcentaje alto indica que estos contemplan la educación religiosa como fundamental para el desarrollo de un plan de vida, ya que contribuye significativamente a su construcción y realización. Los conceptos 'Dios' y 'Religiones' seleccionados por ellos, muestran cómo entienden estos temas a través de la ERE.

El aporte de la ERE al desarrollo de la dimensión e inteligencia espiritual se manifiesta en su enfoque hacia la creación de secuencias didácticas que fomentan el cultivo de la espiritualidad. Esta se entiende como una reflexión sobre la interioridad, el autoconocimiento, la elaboración de un proyecto de vida y la transformación personal. Todo ello está orientado hacia la búsqueda del sentido de la vida (Moncada y Cuellar, 2020). Estas ideas complementarias marcan la necesidad de abordar las representaciones sociales en la ERE no solo como creencias individuales, sino como productos sociales que pueden influir en la formación integral de los estudiantes y en la reproducción de estructuras sociales. Por lo tanto, las prácticas educativas en este espacio deben considerar cómo las representaciones religiosas pueden afectar las actitudes, valores y comportamientos de los estudiantes, así como su comprensión de la sociedad y su papel en ella.

Conclusiones

Este estudio busca contribuir a una comprensión más profunda del efecto de la ERE en el desarrollo integral de los estudiantes, así como a la valoración

de su importancia en el contexto de las representaciones sociales. Para lograr esto nos enfocamos en el análisis de dos preguntas de la encuesta aplicada.

Los resultados de los instrumentos aplicados reflejan que los estudiantes reconocen el valor de la ERE como un espacio que les permite reflexionar sobre aspectos trascendentales de la existencia humana y orientar sus vidas en función de sus valores y creencias.

La alta selección de temas como 'Proyecto de vida' y 'Reflexionar sobre el misterio de la vida' indica que los estudiantes perciben que la ERE les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su propósito en la vida y explorar diferentes dimensiones de la espiritualidad y la religión.

La discusión de los resultados resalta la importancia de considerar las representaciones sociales en la ERE como productos culturales que pueden influir en la formación integral de los estudiantes y en la reproducción de estructuras sociales.

Los resultados de este artículo nos muestran que la ERE desempeña un papel importante en la formación integral de los estudiantes, al proporcionarles herramientas que favorecen su desarrollo personal.

Exploramos la relación entre las representaciones sociales y la formación integral, considerando la interacción entre aspectos cognitivos, afectivos, sociales y de desarrollo personal de los estudiantes del grado once de diferentes instituciones educativas de Colombia.

Houtart (1998) explora cómo las instituciones religiosas pueden influir en todos los aspectos del desarrollo humano. Habla sobre cómo estas instituciones pueden impactar nuestras vidas sociales, culturales, éticas y espirituales, ayudándonos a crecer de manera integral.

Las ideas de Durkheim (1968) sobre las representaciones sociales nos ayudan

a entender mejor cómo la educación religiosa en las escuelas desempeña un papel crucial en nuestras vidas. Al enseñar valores compartidos, formar nuestra identidad, reforzar la unión entre nosotros y guiar nuestro sentido del bien y el mal, esta no solo fortalece la cohesión social, sino que nos ayuda a crecer como personas dentro de nuestra comunidad.

Sobre la construcción social de la realidad y las representaciones sociales, Berger (1969) proporciona un marco valioso para entender cómo la ERE puede formar y transmitir creencias y valores religiosos. Este enfoque destaca la importancia de la socialización y la internalización en la formación de identidades religiosas, al mismo tiempo que subraya la necesidad de adaptarse a contextos sociales cambiantes.

Luckmann y Berger (1986) consideran que su enfoque en las representaciones sociales puede proporcionar una lente útil para comprender cómo la ERE contribuye a la construcción y mantenimiento de significados y creencias religiosas en la sociedad.

Para finalizar, afirmamos que la enseñanza religiosa puede contribuir en el crecimiento emocional, cognitivo, moral, formación de identidad, valores y habilidades sociales, permitiendo una formación integral, donde el estudiante es capaz de desenvolverse libremente en las diferentes situaciones que se le presenten en la vida cotidiana.

Referencias

- Berger, P. L. (1969). *El Rumor de los Ángeles: La Sociología de la Experiencia Religiosa*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Coy, M. E. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49-70. <https://doi.org/10.21500/01201468.953>
- Durkheim, É. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Schapire, S.L.R.
- Escobar, J. E. y Ballesteros, I. L. (2024). En busca de lo Trascendental: Educación Religiosa Escolar en la fenomenología de la percepción. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (71), 105-135. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n71a6>
- Escobar, J. E., Quintero, F. A. y Moncada, C. J. (2022). Phenomenology and social representations as a research method for the theological understanding of spirituality. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-18. <https://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a03>
- Houtart, F. (1998). *Sociología de la religión*. Plaza y Valdés.
- Luckmann, T. y Berger, P. L. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Moncada, C. J., López, C. A., Escobar, J. E. y Quintero, F. A. (2023). Teología, fenomenología y representaciones sociales: un ejercicio investigativo e interdisciplinar del teólogo. *Theologica Xaveriana*, 73, 1-28. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx73.tfrs>
- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *REER, Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 10(1), 1-31.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Quintero, F. A. (2022). Representaciones sociales sobre educación religiosa escolar en una sociedad plural. *Educación y Educadores*, 24(3), e2433. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.3>



Influencia de los sesgos cognitivos para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Media Superior

Pablo Barboza Gamón¹

Cómo citar este artículo: Barboza-Gamón, P. (2024). Influencia de los sesgos cognitivos para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Media Superior. *Revista Fedumar*, 11(1), 75-83. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4312>

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2024

Fecha de aprobación: 15 de septiembre de 2024

Resumen

Este artículo muestra la influencia que tienen los sesgos cognitivos en la praxis educativa de los estudiantes que cursan educación media superior en el aprendizaje de las matemáticas, pensando en que, al hacer pronósticos o juicios de valor bajo incertidumbre, ellos no parecen seguir una metodología ideal, llevándolos así a cometer errores. El paradigma de la investigación fue cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, con diseño no experimental de tipo transversal; se trabajó con estudiantes que cursan el nivel medio superior a través de la aplicación de dos instrumentos: uno para detectar sesgos cognitivos y otro para develar su influencia en el aprendizaje. Dentro de la investigación se retoma aportes de Daniel Kahneman, los cuales funcionan como referentes para relacionar los sesgos cognitivos con la práctica educativa de los estudiantes, determinando así una serie de parámetros y niveles de influencia sobre el aprendizaje de las matemáticas.

Palabras clave: sesgos cognitivos, aprendizaje de las matemáticas, praxis educativa

Introducción

En todo nivel educativo, los y las estudiantes se encuentran en un proceso de formación que no implica solamente los conocimientos de las diferentes áreas educativas, sino también, poder desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en su contexto social; se existe en un mundo donde abunda información dudosa, precaria,

¹ Dr. (C) en Educación, Universidad Autónoma de Fresnillo, México. Magíster en Educación. Docente CECyTEZ, Zacatecas. Correo electrónico: pbarbozag1@gmail.com 

incierto, improcedente y/o parcial, que debe ser constituida con relación a lo que ya se conoce o se sabe hacer para salir adelante en la vida diaria, apropiando correctamente la adaptación que necesitan ellos y ellas y cualquier otra persona ante los cambios continuos que se vive día con día.

“Diversos estudios evidencian que, profesionales en sus desempeños laborales, no reconocen las matemáticas que usan” (Soto, 2022, p. 2); para un docente de matemáticas quizás no sea difícil entender la importancia de ellas en la vida diaria o en una profesión determinada; pero, para un estudiante, se torna más complejo el poder ser capaz de saber cómo aplicarlas en su entorno.

Es necesario entonces, realizar una inmersión en la profesión e interiorizarse de sus prácticas antes de construir un programa de formación matemática; los contenidos que el estudiante asimila en la asignatura deben aportar en su capacidad de razonamiento, abstracción, investigación y toma de decisiones, entre otras, pero, además, deberían contribuir directamente a la práctica de su profesión. (Soto, 2022, p. 4)

Sucede que, en la manera con la que los y las estudiantes intentan relacionar la atribución de las matemáticas con la vida diaria, tienen que emplear cierto cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas en la que entran en juego las distintas formas de pensar, preferencias, toma de decisiones, entre otras o, que simplemente se genere el espejismo de que ciertos resultados son correctos a pesar de que la información o datos no lo acrediten. Entonces, percibir cómo trabajan estos errores de la mente se transforma en algo necesario para poder resolver muchos de los problemas que se vive en la sociedad respecto al aprendizaje de las matemáticas; según la OECD (2000, como se cita en Estudios Internacionales, SIMCE, Unidad de

Curriculum y Evaluación, s.f.), el concepto de alfabetización en matemáticas se define como:

La capacidad para identificar y comprender el papel que [desempeñan] las matemáticas en el mundo, plantear juicios matemáticos bien fundamentados e involucrarse en las matemáticas, según lo requiera una persona en su vida actual y futura como un ciudadano constructivo, preocupado, reflexivo. (p. 84)

Aspectos como: formular, emplear, interpretar, emitir juicios y tomar decisiones, son actos cognitivos que deben demostrar los estudiantes. En el Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA), que incluye a estudiantes de educación media superior, en los últimos resultados emitidos en 2023 y que corresponden a la evaluación PISA aplicada en 2022, se observó que dos de cada tres estudiantes mexicanos no alcanzaron el nivel básico de aprendizaje de las matemáticas. De acuerdo con la información presentada por la OCDE, México tiene una puntuación media en el rendimiento matemático de 395 puntos, con una diferencia de 77 puntos respecto a la media y 126 puntos respecto a Japón, que fue el país mejor evaluado, lo que representa para México una bajada de 14 puntos respecto a los resultados de 2018, ocupando así, el lugar 35 de 37 países evaluados.

Las cifras presentadas denotan que existe una deficiencia preocupante en el aprendizaje de las matemáticas en jóvenes, donde un porcentaje significativo de ellos se ubica en el nivel medio superior. Dado que la prueba PISA involucra el desarrollo de habilidades cognitivas en el rendimiento matemático, es imperativo investigar los sesgos que se producen en el nivel cognitivo y su influencia para aprender matemáticas.

El objetivo general es develar la influencia de los sesgos cognitivos en la praxis

educativa de los y las estudiantes de educación media superior para el aprendizaje de las matemáticas.

Al intentar explicar y describir cómo trabajan los sesgos cognitivos en las personas y las variables que determinan las diferentes conductas en diversos contextos, se podría decir que se trata de un asunto puramente psicológico que abarca una serie de aspectos sociales; pero, si se aborda desde el punto de vista didáctico-pedagógico, se podrá delimitar las variables y se logrará señalar cuáles son las decisiones que conviene tomar para perfeccionar el aprendizaje en cada caso observado sobre la existencia de sesgos cognitivos, considerando en cada argumento general y particular, las diferentes necesidades y objetivos de formación que requieren y demandan los estudiantes de educación media superior en el área de las matemáticas.

El problema de investigación a tratar se delimita al área de las matemáticas de nivel medio superior, donde se busca relacionar y descubrir la influencia que los sesgos cognitivos identificados en los estudiantes tienen para el aprendizaje de las matemáticas. En cuanto a los elementos espacial y temporal, el trabajo de investigación se desarrolla en el CECyTEZ plantel San José de Lourdes, ubicado en la localidad de San José de Lourdes, perteneciente al municipio de Fresnillo, Zacatecas, México, en el periodo comprendido entre agosto de 2023 a febrero de 2024. En cuanto al contenido de investigación, se busca identificar los sesgos cognitivos presentes en los estudiantes y cómo estos influyen en la praxis educativa para el aprendizaje de las matemáticas.

Aproximación teórica a los sesgos cognitivos y el aprendizaje de las matemáticas

El presente apartado surge a partir del análisis de diferentes fuentes de información, entre las que destacan

artículos científicos, tesis doctorales y libros. Cabe mencionar que hay pocas investigaciones sobre los sesgos cognitivos en el área de la educación, dado que se empezó a relacionar este concepto en el ámbito educativo apenas hace un par de décadas; por lo tanto, lo que se hizo fue extraer información relevante que pudiera relacionarse con el tópico de investigación que se presenta.

Al hablar de sesgos cognitivos en la praxis educativa de los y las estudiantes de educación media superior, se hace referencia a los errores que aparecen en las formas o maneras de hacer la práctica didáctica y que son debidos a factores que pocas veces se toma en cuenta. La recolección de datos, análisis, interpretación, evaluación, entre otros, logra acarrear resultados que son distintos a la verdad o, inexactos acerca de los propósitos educativos, si no se determina la influencia que los sesgos cognitivos tienen.

Daniel Kahneman y Amos Tversky (1972, como se cita en Maguiña, 2018), pioneros en la identificación de los sesgos cognitivos argumentan que "el sesgo cognitivo surge de diversos procesos que a veces son difíciles de distinguir. Estos incluyen procesamiento de la información mediante atajos (heurística), motivaciones emocionales y morales, o la influencia social" (párr. 13). Tanto Kahneman como Tversky y otros investigadores posteriores a ellos, han confirmado la existencia de estándares de circunstancias en las que las decisiones sobre los resultados están lejos de lo imaginable o previsible; lo han explicado en procesos heurísticos y métodos intuitivos que causan errores sistemáticos.

Actualmente, han sido identificados más de 180 sesgos cognitivos y, aunque la mayoría de ellos son solamente hipótesis, fueron incluidos para la investigación; para ello, formamos tres grupos: aquellos concernientes con el análisis de la información, los que están relacionados

con la toma de decisiones y los que están involucrados con la emisión de juicios.

Desde que fueron definidos los sesgos cognitivos en 1972, tomaron validez como clave esencial para investigaciones en áreas como economía, psicología, derecho, entre otras, pero cabe destacar, como ya se mencionó, que los estudios encontrados en el ámbito educativo han sido escasos; los sesgos cognitivos comenzaron a ser relacionados con la educación hasta hace un par de décadas, cuando fueron detectados los problemas que provocan en la enseñanza-aprendizaje donde están involucrados tanto docentes como estudiantes.

Complementando lo anterior, "las matemáticas cuando son enseñadas y/o aprendidas, son entendidas como un elemento más de toda convivencia social en escenario académicos, donde el emprendimiento y la iniciativa es crucial y no pueden ser entendidos como situaciones mecánicas o parcelarias" (Arcía y Reyes, 2020, p. 133); entonces,

La matemática es una manifestación cultural; su oficio constituye una de las formas culturales más bellas creadas por los seres humanos, si se tiene en cuenta su potencialidad creadora, innovadora, lúdica y su manera de buscar soluciones a problemáticas que parten de la vida cotidiana. (Saumell, 2020, p. 70)

Queda visiblemente claro que la praxis educativa desde el rol de los y las estudiantes, es una concepción en la que se considera la acción estudiantil como uno de los elementos activos del proceso enseñanza-aprendizaje; son ellos y ellas, actuantes competentes, autónomos, críticos y socialmente reflexivos, desarrollando procedimientos en la acción del aprendizaje.

La presencia de diversos sesgos cognitivos que sistematizan inconscientemente la

motivación y los procesos emocionales, se relaciona principalmente con la obsesión, lo empírico, el excesivo interés experiencial por hacer las cosas bien y/o el miedo a lo desconocido. La relación entre el pensamiento actual y la acción sugiere que la alteración de los patrones de pensamiento conduce a cambios paralelos en la conducta cognitiva-conductual.

El estudio de las decisiones y los juicios frente al riesgo o, en su caso, la incertidumbre, se fue transfigurando, cuando Kahneman y Tversky (1972) desde 1972 introdujeron sus ideas sobre los sesgos cognitivos, afrontando los modelos que prevalecían en aquellos años y que eran, rigurosamente, producto de la racionalidad. La dirección que mostraron estos exponentes forjó un cúmulo importante de investigaciones posteriores en distintas disciplinas.

Los sesgos cognitivos están presentes desde la moralidad del individuo; para Conejero et al. (2022), "el ser muy trabajador puede favorecer la caída en conductas deshonestas" (p. 131); el foco de las ideas de los sesgos cognitivos es que los errores de la mente y la acción sobre el resultado se basan con frecuencia en una cantidad limitada de conceptos simplistas, más que en un proceso lógico formal, por lo que la moralidad forma parte de una correlación ilusoria.

Dentro de la instrucción matemática, se aprende a resolver los problemas de dos formas distintas: una, a través de seguir ciertas reglas matemáticas, como resolver una simple operación aritmética, algebraica o, hasta solucionar problemas complejos donde se use el cálculo; la otra forma es a través del pensamiento, donde están implicadas las funciones cognitivas; pero, en ocasiones esto suele darse mediante la misma experiencia empírica e intuitiva sin argumentos que traduzcan un problema a una solución correcta.

Respecto a esta línea que se ha estado marcando, es necesario escribir sobre las heurísticas cognitivas por su estrecha relación con los sesgos cognitivos y, quizás, como una medida que los pueda minimizar. De manera simple y generalizada, son concebidas como un conjunto de reglas que facilitan el análisis de la información, de suerte que se minimiza la situación de riesgo a fallar dentro del proceso matemático, agregado a lo que se ha descrito; Conejero et al. (2022) señalan que "la utilización de heurísticos a la hora de realizar juicios sobre los demás se ha centrado fundamentalmente en el uso de estos para hacer suposiciones sobre individuos" (p. 139).

Aunque las heurísticas proporcionan atajos efectivos en el procesamiento de la información, a veces pueden conducir a errores significativos y sistemáticos; lo que se dice es que quizás no son la solución; además, la heurística define, describe, explica y demuestra la accesibilidad, fijeza, acomodación y, las muchas desviaciones asociadas con ellas; por lo tanto, lejos de haber encontrado una solución a los sesgos cognitivos, las heurísticas pueden ser el principio de esos efectos negativos en las formas de pensar para encontrar el aprendizaje real de las matemáticas.

Indiscutiblemente, "cuando se utilizan las heurísticas para resolver problemas complejos, estas suceden muchas veces de manera automática, lo que da lugar a sesgos cognitivos. Dichos términos suelen ser igualados en la vida cotidiana" (Castro et al., 2019, p. 213); por lo tanto, también sucede en el aprendizaje de las matemáticas.

Como balance parcial de las investigaciones analizadas y lo que se ha suscrito hasta el momento, resulta interesante estudiar los sesgos cognitivos y su relación con la praxis educativa desde el perfil del y la estudiante. Su indagación y exploración arroja un sinnúmero de variantes que generan más incógnitas; entre ellas puede sobresaltar una pregunta clave,

en el siguiente término: ¿pueden ser modificados los sesgos cognitivos? Los informes de varias investigaciones parecen confirmarlo; sin embargo, este proceso de cambio es lento y está lleno de dificultades. Ahora bien, una idea conduce a otra, por lo que resulta imprescindible indagar también sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y lo que conlleva de manera paralela, como el pensamiento crítico, la comprensión matemática y su relación con la convivencia social, actitudes frente a las matemáticas en media superior, inclusión, motivación por aprender, moralidad, aprendizaje significativo, entre otros; todo esto vive estrechamente relacionado con la identificación de posibles sesgos cognitivos.

Metodología

Recientemente, el aprendizaje ha ido adquiriendo un papel más activo y adaptativo; por ello, la importancia de haber estudiado los efectos de los trances sociales y el impacto en las formas de pensar de los estudiantes de educación media superior sobre el aprendizaje de las matemáticas, tomó relevancia para establecer qué estrategias han sido eficaces y en qué grado, así como, para proponer una línea de acción que auxilie las tareas educativas.

El tipo de investigación fue no exploratoria con alcance descriptivo y correlacional; el trabajo se centró más en el 'qué' en lugar del 'por qué' y, dada su naturaleza, el propósito fue describir lo que ocurre con los sesgos cognitivos, estimando la magnitud de influencia en las prácticas escolares para el aprendizaje de las matemáticas.

El paradigma de la investigación fue cuantitativo, debido a que este enfoque es una alternativa para todo aquel objeto de investigación susceptible a la descripción, tomando como base una medición numérica; además, es el

que más se ajusta, ya que también es permisible para la construcción de teorías prácticas configuradas en el objeto de investigación, en este caso, desde la praxis educativa de las y los estudiantes al momento del aprendizaje de las matemáticas, considerando los sesgos cognitivos que fueron descubiertos para identificar aquellas reglas que subyacen o gobiernan el fenómeno educativo en cuestión.

Las investigaciones que siguen el paradigma cuantitativo tienen por naturaleza, la finalidad de asegurar la precisión en buscar las causas reales de los fenómenos, pensando en explicar, controlar o predecir lo medible, de tal manera que se posibilite incrementar el conocimiento. La pluralidad de métodos y adopción de estrategias son propios de la acción humana; oportunamente, de los estudiantes dentro de los aprendizajes de las matemáticas desde el estricto contexto social que acontece en ellos.

El diseño de la investigación fue no experimental de tipo transversal, debido a que la variable independiente (sesgos cognitivos) no fue manipulada y la recolección de datos fue en un momento específico; la variable fue observada en un contexto donde los estudiantes emplearon el pensamiento matemático para resolver diferentes situaciones.

El campo de estudio fue en el CECyTE San José de Lourdes, plantel ubicado en la localidad de San José de Lourdes, Fresnillo, Zacatecas; las y los estudiantes del plantel son los elementos que conformaron el trabajo de investigación y quienes aplicaron los diferentes instrumentos de recolección de datos. El desarrollo de la metodología de investigación fue en dos momentos, mismos que se especifica en los siguientes puntos:

- Primer momento: se hizo una selección aleatoria de estudiantes de acuerdo con la muestra calculada para que respondan un cuestionario de 30 ítems y, se determinó con base en las respuestas, si existía presencia o no de los sesgos cognitivos en la praxis educativa de las y los estudiantes.
- Segundo momento: se realizó una prueba de pensamiento matemático con los estudiantes participantes del primer momento; la distribución de los grupos se hizo sin informarles si había presencia o no de los sesgos cognitivos en su praxis educativa.

La medición de las variables fue a partir de dos instrumentos: un cuestionario con 30 ítems para determinar la presencia de los sesgos cognitivos en la praxis de los estudiantes y una prueba de pensamiento matemático con 30 reactivos para valorar el nivel de impacto de los sesgos cognitivos en su praxis educativa. Para el análisis de datos fue sustancial tomar en cuenta el nivel de medición que sirviera como entendimiento o significado de las variables que se estaba trabajando; para tal efecto, se estableció un nivel de medición de intervalo, ya que se precisó diferentes rangos de valores que concretaron si había o no presencia de los sesgos cognitivos en la praxis de los estudiantes.

Resultados

Los indicadores y parámetros de evaluación fueron determinados por la coincidencia en los sesgos cognitivos identificados para cada estudiante. En la Tabla 1 se puede observar los resultados de la primera fase descrita en la metodología, de acuerdo con el instrumento aplicado a 150 alumnos y alumnas.

Tabla 1

Resultados de la prueba para identificar la presencia de sesgos cognitivos

Estudiantes con 3 grupos de sesgos cognitivos	Estudiantes con 2 grupos de sesgos cognitivos	Estudiantes con 1 grupo de sesgos cognitivos	Estudiantes sin sesgos cognitivos
29	34	39	48

Nota. Datos tomados del instrumento aplicado para el proyecto de investigación.

Para la segunda fase, se puede evidenciar los resultados en la Tabla 2 sobre la prueba de pensamiento matemático que aplicaron las y los estudiantes de la muestra.

Tabla 2

Resultados de la prueba de Pensamiento Matemático

Grupo	Nivel 1 (0 a 8 aciertos)	Nivel 2 (9 a 15 aciertos)	Nivel 3 (16 a 23 aciertos)	Nivel 4 (24 a 30 aciertos)	Total de estudiantes
G3	21	6	2	0	29
G2	22	9	3	0	34
G1	18	9	9	3	39
G0	0	3	26	19	48

Nota. Datos tomados del instrumento aplicado para el proyecto de investigación.

Con base en la Tabla 2, se observa claramente que la mayor cantidad de estudiantes a quienes se les identificó uno, dos o tres grupos de sesgos cognitivos en su praxis educativa para el aprendizaje de las matemáticas, recae en los niveles I y II. Para el caso del nivel I, se interpreta un aprendizaje sobre el conocimiento de las matemáticas insuficiente, lo que refleja mayor dificultad para continuar con una trayectoria académica; y el nivel II es concebido como un aprendizaje elemental o básico con problemas para poder llegar a entender las matemáticas en un grado regular.

Al calcular los porcentajes de estudiantes de los niveles 1 y 2, que corresponde a los niveles más bajos o, dicho de otra manera, que tienen grado de aprendizaje de las matemáticas insuficiente o elemental, contra los niveles 3 y 4 que representan los grados más altos de aprendizaje de las matemáticas, se observa una tendencia de influencia de los sesgos cognitivos sobre el aprendizaje matemático, propensión mostrada en la Tabla 3, donde se observa que va a la baja en los niveles de carencia del aprendizaje de las matemáticas y en aumento en los niveles altos de aprendizaje conforme va disminuyendo la cantidad de grupos de sesgos cognitivos identificados.

Tabla 3

Porcentajes en los niveles de aprendizaje de las matemáticas

Grupo	Porcentaje de estudiantes en niveles 1 y 2	Porcentaje de estudiantes en niveles 3 y 4
G3	93,10 %	6,90 %
G2	91,18 %	8,82 %
G1	69,23 %	30,77 %
G0	6,25 %	93,75 %

Nota. Datos tomados del instrumento aplicado para el proyecto de investigación.

Dada la relación que tienen los sesgos cognitivos en la praxis educativa de los y las estudiantes, es de vital importancia considerarla para establecer puntos de mejora y, con ello, elevar la toma de decisiones y el aprendizaje de las matemáticas.

Conclusiones

Como la prueba aplicada sobre pensamiento matemático tiene que ver con la capacidad de los y las estudiantes para usar los aprendizajes matemáticos que les permitan interpretar, comprender, analizar y evaluar para dar solución a diferentes problemas, se está sobre un marco de funcionamiento mental, dentro del cual ocurre una actividad cognitiva, misma que

contribuye al desarrollo de la creatividad de los estudiantes, lo que, a su vez, [les] permite que [...] sean más libres para realizar las tareas asignadas, para elegir otras formas atípicas de resolverlas. Los estudiantes que son capaces de una actividad cognitiva activa son capaces de generar ideas innovadoras, que se traducen en actividades. (Chertakova et al., 2021, p. 3)

Se sobreentiende que existen otras formas de medir los aprendizajes, pero no deja de ser un instrumento de gran valor que demuestra, a través de los resultados, el nivel de comprensión no solo matemático, sino para percibir e interpretar los textos, figuras, gráficas, entre otros elementos, que describen situaciones donde hay problemas matemáticos, en su mayoría, relacionados con contextos reales que implican la puesta en marcha de las funciones cognitivas de los estudiantes.

Los resultados obtenidos confirman lúcidamente que los sesgos cognitivos influyen sobre la praxis educativa de los y las estudiantes de educación media superior para el aprendizaje de las matemáticas; su presencia representa una problemática de carácter relevante para el logro de las tareas escolares; no atenderla da pie al surgimiento de condiciones indeseables como: ausencia de cambios que mejoren la praxis educativa, toma de decisiones inapropiadas y erróneas, y en general, emisión de juicios equivocados.

La investigación se limitó a identificar la influencia de los sesgos dentro de los procesos cognitivos en la práctica estudiantil en educación media superior para el aprendizaje de las matemáticas; diseñar, proponer, transmitir o adoptar métodos o estrategias para limitar y suprimir los efectos de los sesgos cognitivos y hacer efectivas las decisiones y juicios, es parte de la formación cultural que hasta el día de hoy se muestra distante en aspectos educativos, incluyendo el aprendizaje de las matemáticas.

Se sabe sobre la existencia de diversos factores que limitan el aprendizaje de las matemáticas; es decir, es multifactorial; no obstante, estudiar los sesgos cognitivos de los y las estudiantes permite formalizar estrategias para limitar sus efectos perniciosos sobre el aprendizaje de las matemáticas. Es evidente que un cambio en las prácticas escolares que dé resultados favorables, no necesariamente implica dejar por finalizado el estudio, por lo que, queda abierto a la exploración en futuras investigaciones.

Referencias

- Arcía, P. y Reyes, R. (2020). La convivencia social y la enseñanza de la matemática: Metodología afectiva para la inclusión Universitaria. *Revista CONSENSUS*, 4(3), 116-139.
- Castro, A., Hernández, Z., Riquelme, E., Ossa, C., Aedo, J., Da Costa, S. y Páez, D. (2019). Nivel de sesgos cognitivos de representatividad y confirmación en estudiantes de Psicología de tres universidades del Bío-Bío. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 210-239. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.245>
- Chertakova, E. M., Lapshova, A. V., Vaganova, O. I., Bulaeva, M. N. y Bystrova, N. V. (2021). Formación de la capacidad de los estudiantes para la actividad cognitiva en el proceso de aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 9(919). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.919>
- Conejero, S., Pascual, A. y Etxebarria, I. (2022). ¿Por qué el trabajo duro de una persona funciona como heurístico de su carácter moral? *Edupsykhé, Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 128-143. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v19i1.4379>
- Estudios Internacionales, SIMCE, Unidad de Curriculum y Evaluación. (s.f.). Capítulo 3. Alfabetización en matemáticas y ciencias. https://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/BL011.pdf
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgement of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3(3), 430-454. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(72\)90016-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90016-3)
- Maguiña, J. C. (2018). Los sesgos cognitivos. Claves de la conducta humana. <https://josecarlosm.medium.com/un-sesgo-cognitivo-es-un-error-cerebro-mental-al-razonar-procesar-la-informaci%C3%B3n-interna-y-a5ecc3e3fbc8>
- Saumell, N. (2020). Cultura, comunidad y matemáticas, una triología necesaria en las cotidianidades. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3).
- Soto, M. (2022). Matemáticas para la profesión. *Observatorio económico*, (169), 2-5. <https://doi.org/10.11565/oe.vi169.472>

El impacto de la Didáctica Diferencial en la Inclusión Educativa en niños

Sandra Liliana Pastás Olivo¹

Cómo citar este artículo: Pastás-Olivo, S. L. (2024). El impacto de la Didáctica Diferencial en la Inclusión Educativa en niños. *Revista Fedumar*, 11(1), 84-90. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4303>

Fecha de recepción: 24 de julio de 2024

Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2024

Resumen

La investigación tuvo como objetivo, analizar cómo la didáctica diferencial puede mejorar la inclusión educativa en el Centro de Desarrollo Infantil 'Jardín del Saber' en Pupiales. Se utilizó una metodología de investigación cualitativa que integró técnicas como la observación participante, la realización de entrevistas y el mantenimiento de diarios de campo, centrándose en niños con necesidades educativas especiales. Los hallazgos revelaron la implementación de estrategias pedagógicas diferenciales que mejoraron significativamente la inclusión, facilitando el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Se concluyó que la didáctica diferencial es esencial para una educación inclusiva y se recomienda la formación continua del personal docente y la implementación de políticas institucionales que apoyen la inclusión educativa.

Palabras clave: didáctica diferencial, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, primera infancia, metodología cualitativa, desarrollo integral

Introducción

Este artículo analiza el efecto de la didáctica diferencial en la inclusión educativa en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Jardín del Saber, situado en el municipio de Pupiales. El propósito central de la investigación es examinar cómo las estrategias pedagógicas adaptadas pueden favorecer la inclusión de niños y niñas en la primera infancia, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). El estudio se basa en la importancia de ajustar los enfoques educativos para atender la diversidad de los estudiantes, fomentando un entorno equitativo e inclusivo.

Artículo resultado de investigación.

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente Jardín del Saber, Pupiales, Nariño, Colombia. Correo electrónico: sapastas@umariana.edu.co



La formulación del problema se centra en identificar el aporte de la didáctica diferencial al proceso de inclusión en los niños y niñas del CDI Jardín del Saber. Para abordar esta problemática se plantea los siguientes objetivos específicos: implementar actividades pedagógicas diferenciales, fortalecer las estrategias didácticas para la inclusión y evaluar el impacto de estas prácticas en el desarrollo integral de los niños y niñas del centro.

Diversos estudios han destacado la importancia de la didáctica diferencial en la educación inclusiva. Muñoz-Oyarce (2021) enfatiza que la educación debe adaptarse a la heterogeneidad social y cultural presente en el aula, considerando la diversidad como un elemento enriquecedor de la comunidad educativa. Este enfoque es crucial para garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades, puedan participar activamente en el proceso educativo y alcanzar su máximo potencial.

El estudio se llevó a cabo utilizando una metodología cualitativa que abarcó la observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Esta opción metodológica se eligió debido a la necesidad de profundizar en las vivencias y perspectivas de los actores implicados, permitiendo así un análisis más exhaustivo y contextualizado de las prácticas pedagógicas diferenciadas y su influencia en la inclusión educativa.

La educación inclusiva se debe dar a conocer, ya que su importancia en el ámbito de la primera infancia garantiza una atención de calidad adaptada a las características y particularidades de cada estudiante. La implementación de la didáctica diferencial en el CDI Jardín del Saber no solo busca mejorar la participación de los niños con NEE, sino fomentar un ambiente donde todos ellos sean valorados y respetados por sus capacidades únicas. Este enfoque contribuye a la creación de una comunidad educativa más cohesionada y solidaria.

Este artículo se basa en la premisa de que la didáctica diferencial es esencial para promover una educación inclusiva y equitativa. La investigación ofrece una visión comprensiva de cómo las estrategias pedagógicas adaptadas pueden transformar el entorno educativo, asegurando que todos los niños reciban una atención personalizada que favorezca su desarrollo integral.

Metodología

La investigación se estructuró bajo un enfoque cualitativo, lo que permitió una comprensión detallada y contextualizada del fenómeno en estudio. Se adoptó un enfoque etnográfico que incorporó la observación, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de los documentos. Este enfoque fue seleccionado con el objetivo de capturar las experiencias y percepciones de los actores implicados en el proceso de inclusión educativa en el CDI Jardín del Saber.

La muestra estuvo constituida por niños y niñas de edades entre 7 a 10 años con necesidades de aprendizaje especiales, seleccionados mediante un muestreo intencional, asegurando la inclusión de diversos perfiles y necesidades. Participaron también docentes, padres y especialistas del CDI, quienes proporcionaron información valiosa sobre las prácticas pedagógicas implementadas y sus impactos.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de observación participante durante seis meses, registrando detalladamente las interacciones y actividades en el aula mediante notas de campo. Esta técnica permitió observar directamente el uso de la didáctica diferencial y sus efectos en tiempo real, por medio de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a docentes, padres y especialistas, para obtener sus perspectivas sobre la inclusión educativa y las estrategias diferenciadas empleadas.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Mediante la técnica de análisis de documentos se hizo el análisis de los planes de clase, registros de progreso y otros documentos institucionales para entender cómo eran implementadas las estrategias de didáctica diferencial en la práctica.

Los datos recopilados fueron examinados a través de técnicas de análisis de contenido, permitiendo la identificación de temas y patrones repetitivos relacionados con la inclusión y la implementación de la didáctica diferencial. Para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, se aplicó la triangulación, comparando la información obtenida por medio de diversas fuentes y métodos. El enfoque cualitativo, complementado por la observación participante, entrevistas y análisis de documentos, ofreció una perspectiva completa y profunda sobre el efecto de la didáctica diferencial en el proceso de inclusión educativa en el CDI Jardín del Saber.

Resultados

Los hallazgos de la investigación han revelado importantes hallazgos sobre la implementación de la didáctica diferencial y su impacto en la inclusión educativa de los niños con necesidades de aprendizaje diferentes. En la presentación de los resultados obtenidos, destacando tanto los aspectos que confirman las hipótesis iniciales como aquellos que presentan retos y contradicciones, uno de los más destacados es la mejora significativa en la inclusión educativa de los niños con dificultades de aprendizaje. Las observaciones y entrevistas revelaron que, a través de la implementación de estrategias diferenciadas, los niños mostraron una mayor participación en las actividades escolares. Por ejemplo, en las actividades grupales, se notó que aquellos con dificultades de aprendizaje se integraban mejor con sus compañeros,

evidenciando un aumento en la interacción social y colaboración. Este resultado está en línea con el objetivo de fortalecer las estrategias didácticas para la inclusión, planteado al inicio del estudio.

El análisis de documentos y observaciones indicó un desarrollo cognitivo y socioemocional notable en los niños. Las estrategias diferenciadas, como el uso de materiales visuales y actividades lúdicas adaptadas, permitieron que los niños con diferentes estilos de aprendizaje y capacidades cognitivas comprendieran mejor los contenidos. Por ejemplo, los niños con dificultades de atención se beneficiaron de actividades más dinámicas y visuales, mostrando mejoras en su capacidad de concentración y comprensión. Conjuntamente, los docentes reportaron que, desarrollaron mayor confianza en sí mismos y mejores habilidades sociales, aspectos cruciales para su inclusión efectiva.

El estudio también destacó la relevancia de la cooperación entre docentes, especialistas y familias. Las entrevistas revelaron que esta colaboración fue esencial para el éxito de la inclusión educativa. Los docentes adaptaron sus métodos de enseñanza basándose en las recomendaciones de los especialistas, y las familias participaron activamente en el proceso educativo, proporcionando información valiosa sobre las necesidades y progresos de sus hijos. Esta colaboración interdisciplinaria no solo facilitó la implementación de estrategias diferenciadas, sino que creó un entorno de apoyo integral para los niños.

A pesar de los resultados positivos, hubo varios desafíos y resistencias iniciales; algunos docentes mostraron resistencia al cambio, prefiriendo métodos de enseñanza tradicionales. Las entrevistas revelaron que esta resistencia se debía en parte a la falta de capacitación inicial en didáctica diferencial. Sin embargo, a medida que avanzaba la formación

continua, la resistencia disminuyó y los docentes comenzaron a adoptar las nuevas estrategias con mayor entusiasmo. Este hallazgo sugiere que la formación y el apoyo constante son cruciales para la implementación exitosa de cualquier cambio pedagógico.

Otro resultado relevante fue el impacto positivo en la comunidad educativa en general. La implementación de la didáctica diferencial no solo benefició a los niños con aprendizaje diferente, sino que mejoró la dinámica educativa para todos los estudiantes. Las actividades diferenciadas hicieron el aprendizaje más accesible y atractivo, aumentando la motivación y participación de todos los niños. Este hallazgo apoya la idea de que las estrategias inclusivas pueden tener un efecto positivo amplio, beneficiando a toda la comunidad educativa.

Aunque muchos resultados confirmaron las hipótesis iniciales, también surgieron hallazgos que contraponen algunos supuestos. Por ejemplo, se esperaba que todas las estrategias diferenciadas fueran igualmente efectivas para todos los niños con NEE. Sin embargo, se observó que algunas estrategias eran más efectivas para ciertos perfiles de necesidades que para otros. Por ejemplo, mientras que los materiales visuales ayudaron a los niños con dificultades de atención, no fueron tan efectivos para aquellos con discapacidades auditivas, quienes se beneficiaron más de estrategias basadas en el lenguaje de señas y recursos auditivos. Este hallazgo sugiere la necesidad de una evaluación continua y adaptativa de las estrategias diferenciadas para asegurar su efectividad para todos los perfiles de necesidades.

La formación docente en didáctica diferencial mostró ser un factor determinante en el éxito de la inclusión educativa. Los docentes que recibieron capacitación específica y continua en estrategias diferenciadas demostraron

una mayor habilidad para adaptar sus estrategias de enseñanza a las particularidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, la investigación también reveló que la formación inicial no fue suficiente por sí sola. Fue necesario un seguimiento constante y la creación de espacios de reflexión y colaboración entre los docentes para consolidar las nuevas prácticas pedagógicas.

Los resultados demuestran que la didáctica diferencial puede mejorar significativamente la inclusión educativa de los niños con NEE en el CDI Jardín del Saber. La mejora en la participación y desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, junto con la colaboración efectiva entre docentes, especialistas y familias, subraya la importancia de adoptar estrategias pedagógicas adaptadas. No obstante, los desafíos encontrados, como la resistencia inicial de los docentes y la variabilidad en la efectividad de las estrategias, destacan la necesidad de una formación docente continua y adaptativa, así como la relevancia de evaluar y ajustar continuamente las prácticas pedagógicas para asegurar su eficacia para todos los estudiantes. Estos hallazgos contribuyen al nuevo conocimiento sobre la implementación de la didáctica diferencial y proporcionan una base firme para investigaciones y prácticas educativas inclusivas futuras.

Discusión

La implementación de la didáctica diferencial en el CDI Jardín del Saber del municipio de Pupiales ha generado una serie de resultados que permiten evaluar su impacto en la integración educativa de niños con educación diferencial por las cualidades de aprendizaje.

Los resultados indican que la didáctica diferencial ha mejorado significativamente la inclusión en la educación de los niños con cualidades diferentes en la forma de aprendizaje.

Según Tomlinson (2001), la diferenciación en la enseñanza es un enfoque que ajusta el contenido, proceso y producto de aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes. La autora aborda la diferenciación de la instrucción en las aulas de primaria, proporcionando estrategias para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. En línea con esta teoría, se observó que las estrategias implementadas permitieron una mayor participación activa de los niños en el proceso educativo, lo que es coherente con los postulados de la educación inclusiva, que destaca la importancia de adaptar las prácticas educativas para responder a la diversidad.

Una de las observaciones más significativas fue la mejora en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. La teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1978) sugiere que el desarrollo cognitivo se facilita a través de la interacción social y el apoyo adecuado de adultos y compañeros. En el CDI Jardín del Saber, la personalización de las actividades pedagógicas mediante la didáctica diferencial creó un entorno propicio para estas interacciones significativas, permitiendo a los niños no solo enseñarles a adquirir conocimientos, sino también, a desarrollar habilidades sociales fundamentales.

La investigación subrayó la relevancia de la cooperación entre los docentes, especialistas y familias en el éxito de la inclusión educativa. Este hallazgo resuena con los principios de la colaboración interprofesional sugeridos por Friend y Cook (2003), quienes argumentan que la cooperación efectiva entre todos los interesados es crucial para desarrollar estrategias educativas inclusivas y eficaces. La participación activa de las familias no solo fortaleció el apoyo emocional y social de los niños, sino que facilitó una comprensión más profunda de las necesidades individuales de cada uno de ellos por parte de los educadores.

Otro resultado relevante fue la necesidad de capacitación y formación continua del personal docente en estrategias de didáctica diferencial. De acuerdo con las teorías sobre el cambio educativo, la formación profesional constante es vital para la implementación exitosa de nuevas prácticas pedagógicas. La investigación mostró que los docentes que recibieron capacitación específica en didáctica diferencial pudieron adaptar mejor sus métodos de enseñanza, lo que resultó en una inclusión más efectiva de los niños con necesidades especiales.

La adaptación del currículo y el entorno educativo fueron elementos clave para la inclusión. Tomlinson (2001) argumenta que un currículo flexible y adaptable es fundamental para atender a la diversidad de los estudiantes. En el CDI Jardín del Saber, se hizo la implementación de ajustes razonables que permitieron a los niños acceder al currículo de forma equitativa. Estos ajustes incluyeron la modificación de actividades, el uso de materiales didácticos variados y la implementación de tecnologías asistivas, lo cual es coherente con las recomendaciones de la UNESCO (2009) para la educación inclusiva.

A pesar de los resultados positivos, la investigación también identificó varios desafíos y limitaciones en la implementación de la didáctica diferencial. Uno de los principales fue la resistencia inicial de algunos docentes a cambiar sus métodos tradicionales de enseñanza. Este fenómeno puede explicarse a través de la teoría del cambio de Lewin (1951, como se cita en Gasbarrino, 2023), que sugiere que cualquier proceso de cambio encuentra resistencia en sus etapas iniciales, debido a la inercia de los comportamientos existentes. Sin embargo, una vez superada esta fase, los docentes mostraron una mayor disposición a adoptar nuevas estrategias pedagógicas.

A partir de los resultados de la investigación, se presentan diversas recomendaciones para optimizar la práctica educativa en contextos similares. Primero, se sugiere que las instituciones educativas inviertan en la formación continua de sus docentes en didáctica diferencial y educación inclusiva. Segundo, la creación de equipos interprofesionales que incluyan a docentes, especialistas y familias, para desarrollar e implementar planes educativos individualizados. Tercero, promover una cultura institucional que valore y respete la diversidad, fomentando un entorno inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

La investigación sobre la implementación de la didáctica diferencial en el CDI Jardín del Saber ha demostrado su efectividad en mejorar la inclusión educativa de niños con cualidades diferenciales en el aprendizaje. Los resultados resaltan lo significativo de personalizar las estrategias pedagógicas para responder a la diversidad de necesidades, así como la relevancia de la colaboración entre todos los involucrados en el proceso educativo. A través de la capacitación continua de los docentes y la adaptación del currículo y el entorno educativo, es posible fomentar un entorno inclusivo que permita a todos los niños alcanzar su pleno potencial.

Conclusiones

La presente investigación ha demostrado que la implementación de la didáctica diferencial en el CDI Jardín del Saber en Pupiales mejora significativamente la inclusión educativa de los niños con cualidades educativas especiales. Los hallazgos arrojan que las estrategias pedagógicas diferenciadas no solo fomentan su participación activa, sino que promueven su desarrollo cognitivo y socioemocional, aspectos fundamentales para su integración efectiva en el entorno escolar.

Uno de los principales hallazgos es la importancia de la formación continua de los docentes. La capacitación específica en didáctica diferencial les permitió adaptar sus métodos de enseñanza, beneficiando a los estudiantes y, en particular, a aquellos con cualidades especiales en el aprendizaje. Este enfoque formativo debe ser constante y adaptativo, para asegurar la efectividad de las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo.

La colaboración interdisciplinaria entre docentes, especialistas y familias se destacó como un elemento crucial para el éxito de la inclusión educativa. Esta cooperación facilitó la implementación de estrategias diferenciadas y proporcionó un apoyo integral a los niños, creando un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Sin embargo, la investigación también reveló desafíos significativos, como la resistencia inicial de algunos docentes a adoptar nuevos métodos y, la variabilidad en la efectividad de las estrategias para diferentes perfiles de necesidades. Estos desafíos subrayan la necesidad de evaluar continuamente las estrategias implementadas y, de ajustarlas según sea necesario, para asegurar su eficacia.

En conclusión, la didáctica diferencial se presenta como una herramienta esencial para promover la inclusión de la educación en los niños. La formación continua de los docentes, la colaboración interdisciplinaria y la evaluación adaptativa de las estrategias son componentes clave para lograr una educación inclusiva y equitativa. Estos hallazgos proporcionan una base firme para investigaciones y prácticas educativas futuras que aspiran a mejorar la inclusión y el desarrollo integral de todos los niños en entornos escolares.

Referencias

- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Allyn and Bacon.
- Gasbarrino, S. (2023). Modelo de cambio de Kurt Lewin: definición, etapas y ejemplo. <https://blog.hubspot.es/sales/que-es-modelo-kurt-lewin>
- Muñoz-Oyarce, M. F. (2021). Políticas neoliberales y Primera Infancia: una revisión desde el enfoque de derechos y la inclusión educativa en Chile. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (27). <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0039>
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Marco comparativo de Pedagogía Social en seis contextos no convencionales de práctica pedagógica

Santiago Velásquez Murcia¹
Angye Alejandra Quiroga Ávila²
Pedro Eliseo Ramírez Sánchez³
Leidy Jessenia Alonso Pinto⁴
Karen Tatiana Guzmán Parra⁵
Laura Catalina Quecán Mora⁶
Angie Lorena Triana Ramos⁷

Cómo citar este artículo: Velásquez-Murcia, S., Quiroga-Ávila, A. A., Ramírez-Sánchez, P. E., Alonso-Pinto, L. J., Guzmán-Parra, K. T., Quecán-Mora, L. C. y Triana-Ramos, A. L. (2024). Marco comparativo de Pedagogía Social en seis contextos no convencionales de práctica pedagógica. *Revista Fedumar*, 11(1), 91-107. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4097>

Fecha de recepción: 22 de abril de 2024

Fecha de aprobación: 26 de agosto de 2024

Resumen

La alfabetización científica emerge como un objetivo alternativo y relevante en el ámbito de la Pedagogía Social, siendo crucial en la formación integral de los individuos en la era contemporánea. Este

Artículo resultado de la investigación titulada: *Marco comparativo de Pedagogía Social en seis contextos no convencionales de práctica pedagógica*, desarrollada desde agosto de 2023 hasta noviembre de 2023 en el marco de la Práctica Pedagógica 5 de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

¹ Estudiante de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: santiagovemu@unisabana.edu.co 

² Estudiante de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: angyequav@unisabana.edu.co 

³ Magíster en Pedagogía, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: pedro.ramirez1@unisabana.edu.co 

⁴ Estudiante de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: leidyalpi@unisabana.edu.co 

⁵ Estudiante de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: karengupa@unisabana.edu.co

⁶ Estudiante de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: lauraquumo@unisabana.edu.co

⁷ Estudiante de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de La Sabana, Colombia. Correo electrónico: angietrra@unisabana.edu.co



artículo examina cómo la integración de la alfabetización científica en la Pedagogía Social puede contribuir al desarrollo de competencias del siglo XXI, habilidades STEM y procesos de apropiación social de la ciencia y la tecnología. Se presenta experiencias desarrolladas en diversos escenarios no convencionales de práctica pedagógica en diferentes contextos educativos que ilustran las propuestas de implementación de este enfoque, destacando su impacto en la preparación de los estudiantes y la ciudadanía en general para enfrentar los retos actuales y futuros. A través de una descripción detallada de estas experiencias, se explora las posibilidades y potencialidades de la alfabetización científica en la Pedagogía Social, identificando áreas clave para la investigación futura y la mejora continua de las prácticas educativas.

Palabras clave: ciencia abierta, pedagogía social, alfabetización, práctica pedagógica

Introducción

La Pedagogía Social surge en Alemania a principios del siglo XX, en respuesta a las demandas industriales y los conflictos armados en Europa, transformando la educación, de un privilegio, en un derecho humano fundamental y un deber social (Pérez, 2002). Autores como Vélez (2010) identifican a Paul Nartop como pionero, destacando su intervención comunitaria y su atención a las condiciones sociales. Limón-Mendizábal (2017) la define como un enfoque que analiza y busca cambiar las realidades sociales para promover el bien común y la integración de comunidades vulnerables. Caride et al. (2015) enfatizan su estudio de las dimensiones sociales, culturales y políticas en diferentes contextos. Merino (1986) destaca su objetivo de facilitar la socialización exitosa a lo largo de la vida.

La pedagogía social se distingue por su actuación fuera de los entornos formales, ofreciendo alternativas a la educación tradicional (Salinas, 1997); se centra en procesos educativos no formales que permiten una enseñanza más flexible y práctica, con impacto comunitario. Limón-Mendizábal (2017) señala que esta se desarrolla en entornos no convencionales, fomentando la resolución de problemas en diversos ámbitos de la vida cotidiana, descritos como espacios donde surgen interacciones socioemocionales; el

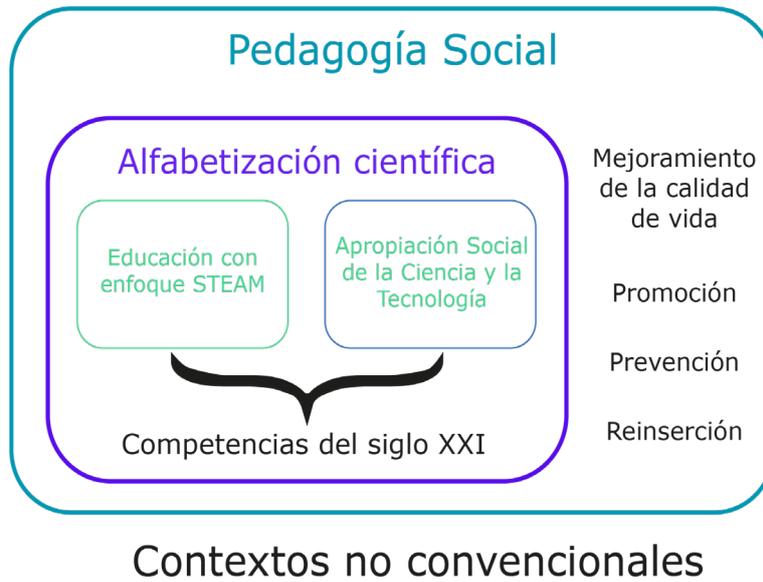
aprendizaje se adquiere a lo largo de la vida, influenciado por la experiencia y el entorno.

El presente documento aborda a la pedagogía social como una disciplina con principios y estrategias específicas, según lo presentado por López (1989). Estas estrategias se dividen en tres categorías principales: realización/mejora personal, promoción social y prevención/reinserción. La primera se enfoca en la educación para la participación social, el trabajo, el ocio, la salud, entre otros aspectos. La promoción social abarca la educación de adultos, compensatoria, institucional no formal y, ambiental. Por último, la prevención y reinserción incluyen la pedagogía carcelaria, hospitalaria, así como la educación para poblaciones marginadas asociadas con actividades delictivas, drogas y etnoculturales.

El presente escrito pretende establecer a la alfabetización científica como un fin alternativo de la pedagogía social, complementario a lo mencionado por López (1989), en el marco de una ciudadanía global del siglo XXI, el auge de las áreas STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) y la importancia de desarrollar procesos de apropiación social de la ciencia y la tecnología que promuevan la participación de las personas en diversos escenarios, alternativos a la escuela formal. Lo anterior se ilustra en el esquema conceptual de la Figura 1.

Figura 1

Esquema conceptual de la alfabetización científica como un fin alternativo de la pedagogía social



Alfabetización científica

En las últimas décadas, la alfabetización científica ha sido clave en el diseño de programas y políticas educativas. Siguiendo la definición de Fensham (1985), implica la capacidad de utilizar el conocimiento científico en la toma de decisiones, promoviendo su accesibilidad, interés y significado para la comunidad, como sugieren Reyes y Molina (2005). La Asociación Nacional de Educadores de Ciencias en Estados Unidos (NSTA) añade que una persona alfabetizada científicamente reconoce conceptos y teorías, aplicándolos para resolver problemas en su entorno mediante decisiones informadas. Además, se registra que la ciencia y la tecnología son procesos sociales y culturales como indican Meinardi et al. (2010).

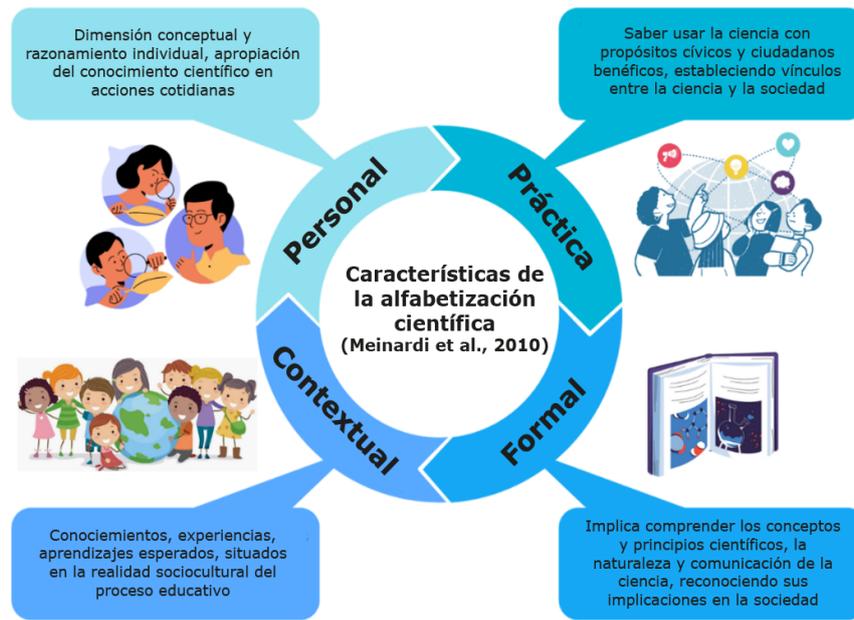
Figura 2

Dimensiones de la alfabetización científica



Figura 3

Características de la alfabetización científica



Nota. Meinardi et al. (2010).

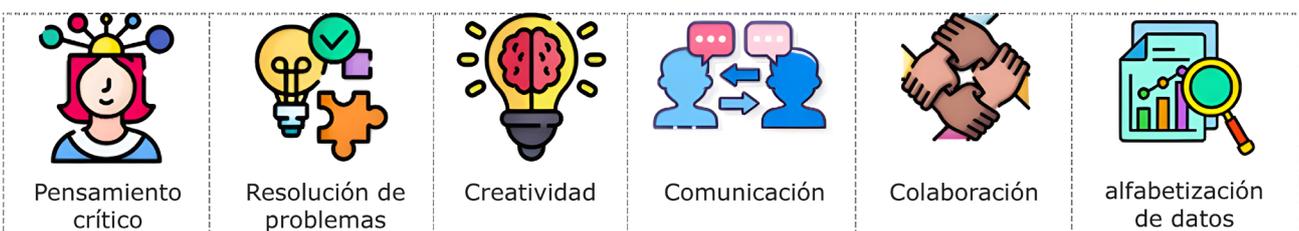
Reconociendo las dimensiones y características de la alfabetización científica, se ha promovido su adopción como marco para la promoción, divulgación y acceso a la ciencia, liderado por la UNESCO y abordado en el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), según Macedo (2016). Actualmente, se transita hacia una visión cultural y científica, consolidando la ciencia como parte de las relaciones humanas y con el entorno.

Competencias del siglo XXI y Educación con enfoque STEM

En el contexto global del siglo XXI, Scott (2015) subraya la necesidad de reformular los modelos educativos para desarrollar competencias que permitan abordar los retos actuales en diversas áreas. Estas competencias, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (2021), la Organización de Estados Americanos (OEA, 2019) y el Parque Explora (s.f.), integran conocimientos, habilidades y valores para la resolución de problemas en la vida cotidiana, mientras que el enfoque STEM, según el MEN (s.f.), ofrece oportunidades para el aprendizaje activo e integrado de diversas áreas, promoviendo competencias para la vida y la conexión con los desafíos globales y locales. De acuerdo con lo anterior, en la Figura 4 se puede observar las habilidades STEM propuestas desde la visión asumida por el MEN:

Figura 4

Referenciación de habilidades para el enfoque STEM/STEAM



Apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación

El posicionamiento de la ciencia y la tecnología en la esfera política colombiana se remonta a la creación de Colciencias a finales de la década de 1960, según Escobar (2017), con el objetivo inicial de fomentar el conocimiento científico en la sociedad; sin embargo, se ignoró el mecanismo de divulgación científica. En décadas recientes, el acceso de la ciudadanía a la ciencia a través de la educación y la participación comunitaria ha ganado importancia para el desarrollo del país. La Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia Tecnología e Innovación (CTeI) vigente desde 2021, según Escobar (2017), busca democratizar el conocimiento científico y tecnológico, integrando saberes y experiencias comunitarias en prácticas cotidianas que consideren la ciencia en la toma de decisiones personales y colectivas.

Metodología

El objetivo de este estudio es caracterizar los contextos no convencionales como escenarios para el desarrollo de pedagogía social orientada al pensamiento científico. Para ello, se emplea la metodología de Investigación Acción Pedagógica (IAP), que aboga por la reflexión continua del docente sobre su práctica educativa, para transformarla (Restrepo, 2002). Esta investigación se enmarca en la práctica de Pedagogía Social de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad de La Sabana, Colombia, con el fin de identificar espacios no convencionales para desarrollar habilidades científicas en la enseñanza de las ciencias naturales. Se busca desarrollar prácticas pedagógicas en estos contextos, integrando formación en disciplinas, pedagogía y didáctica para fomentar el pensamiento científico. La práctica incluye intervenciones *in situ*, caracterización, implementación de talleres y formación y, establecimiento de protocolos para configurar intervenciones de pedagogía social en contextos no convencionales, de acuerdo con las fases ilustradas en la Figura 5.

Figura 5

Protocolos y fases de implementación de las intervenciones en el marco de la pedagogía social



Resultados

En primer lugar, en la Tabla 1 se puede observar los resultados relacionados con la búsqueda de los principios fundamentales de la pedagogía social, que reportan diversos investigadores y expertos en este campo, destacando los fines de formación del individuo, el bien común y la promoción de la participación social.

Tabla 1

Principios para promover procesos de pedagogía social

Principios de la pedagogía social	Descripción	Cita
Formación del individuo	“Pretende conseguir la madurez social del individuo; es decir, su capacidad para contribuir a la sociedad” (p. 6)	Lebrero et al. (2008)
Bien común	Promueve la integración de todos los miembros de la sociedad orientada al bien común y el mejoramiento de la calidad de vida.	Limón-Mendizábal (2017)
Participación social	Aporta a la formación en competencias ciudadanas, aprendizaje social y, la participación en la vida cotidiana, política y económica de un país.	Vélez (2010)

Nota. La tabla expone los tres principios centrales de la pedagogía social desde referentes teórico-conceptuales.

A partir de los principios identificados, se hizo un rastreo de formación con el fin de identificar de qué forma(s) son evidentes estos principios en los tres enfoques de alfabetización científica abordados en este estudio, cuyos hallazgos son reportados en la Tabla 2.

Tabla 2

Principios de pedagogía social presentes en los enfoques STEM, competencias del siglo XXI y de Apropiación Social de la Ciencia y la Tecnología

Principios de la Pedagogía Social			
	Formación del individuo	Bien común	Participación social
Educación con enfoque STEM	La educación STEM se enfoca en desarrollar competencias clave para abordar problemas complejos alineados con los intereses y experiencias de vida, utilizando conocimientos científicos y tecnológicos para resolver preocupaciones sociales.	La educación STEAM aborda desafíos económicos, la demanda creciente de formación en STEAM para resolver problemas tecnológicos y ambientales y, la necesidad de una mano de obra competente. (Castro-Campo, 2020).	La educación STEM fomenta el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas. Además, ha impulsado la participación de mujeres en roles de liderazgo y desarrollo científico (Vélez, 2010).

Competencias del siglo XXI	Las competencias del siglo XXI brindan herramientas para abordar los desafíos actuales y aprovechar el rápido avance en áreas científicas, tecnológicas y artísticas mediante habilidades como resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad.	En la educación actual, la generación y transmisión de conocimientos y valores forma competencias que transforman la sociedad, diversificando los procesos de formación para el bien común (Badillo et al., 2019).	La escuela, según Liwski (2006), es crucial para formar ciudadanos plenos, promover la participación y eliminar la exclusión, siendo un espacio privilegiado para educar en la participación (UNICEF, s.f.).
Apropiación social de la ciencia y la tecnología	La Apropiación Social de la Ciencia, Tecnología e Innovación (ASCTI) es un proceso participativo que vincula ciencia, tecnología y sociedad, fomentando la colaboración, creatividad y razonamiento en la educación y, facilitando la aplicación práctica del conocimiento científico-tecnológico en la sociedad.	Según Barrio (2008), la apropiación social del conocimiento, al ser un proceso de carácter cooperativo, promueve la comprensión y el uso del conocimiento científico y tecnológico para la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad de vida y, por ende, el bien común.	La Apropiación Social de la Ciencia y Tecnología, según el Ministerio de Ciencia (2021), es un proceso deliberado que involucra a diversos grupos sociales para comprender e intervenir en las interacciones científico-tecnológicas. Promueve colaboración y acuerdos contextualizados.

Nota. La tabla ilustra las formas como se ven reflejados los principios de la pedagogía social en los tres enfoques planteados desde la alfabetización científica.

Caracterización de espacios no convencionales que promueven procesos de pedagogía social a través de la alfabetización científica

De acuerdo con los fines del presente escrito, a continuación, se caracterizan los ambientes no convencionales enmarcados en la Práctica de Pedagogía Social, considerando los elementos de esta disciplina. En este sentido, los resultados son expuestos en las tablas 3, 4, 5, 6, 7 y 8, en las que se mencionan los principios, fines, descripción del escenario de práctica, estrategias de aprendizaje implementado y las habilidades que se pretende desarrollar.

Tabla 3

Museo Interactivo de Ciencia y Tecnología, Maloka (Bogotá, Colombia)

Museo Interactivo Maloka				
Contexto	Principios y fines	Escenario de Pedagogía Social	Estrategias de aprendizaje	Habilidades STEM
Maloka (2024) es un museo interactivo de ciencia y tecnología que promueve procesos de apropiación social del conocimiento con el fin de contribuir a la formación de una cultura ciudadana en Bogotá, Colombia.	Principio: Participación Social Fin: Apropiación Social de la Ciencia y la Tecnología	Maloka es un escenario que promueve el diálogo de saberes y experiencias de aprendizaje, reconociendo a la comunidad como productora de conocimiento y a la ciencia y la tecnología como procesos sociales y culturales.	Visibilización del pensamiento Integración de las TIC Aprendizaje experiencial	Observación Indagación Predicción Argumentación

Contexto de la práctica de pedagogía social en Maloka

La práctica en Pedagogía Social está orientada a fortalecer el proceso de mediación que realizan los mediadores con los visitantes al museo interactivo, a partir del reconocimiento y apropiación de las habilidades de pensamiento científico. Este proceso se realiza desde la subdirección educativa de Maloka que viene liderando la 'Escuela de Mediación', que tiene como propósito, brindar herramientas a los mediadores para fortalecer su dominio conceptual y pedagógico frente a cada una de las salas y laboratorios del museo.

Etapas de la propuesta de implementación

El desarrollo de la práctica se propone en tres fases: diagnóstico de formas que promueven habilidades de pensamiento científico en las mediaciones, creación de contenidos y recursos educativos digitales para la autoformación de los mediadores y validación de esos recursos, identificando su impacto en la enseñanza con los visitantes.



Nota. La tabla presenta la experiencia de práctica pedagógica desarrollada en Maloka, su fundamentación desde la pedagogía social y la propuesta desarrollada.

El Museo Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka en Bogotá, Colombia, se presenta como un espacio de pedagogía social que promueve la apropiación social de la ciencia y la tecnología. Este museo se distingue por su enfoque en la participación social y el diálogo de saberes, reconociendo a la comunidad como productora activa de conocimiento. La práctica pedagógica se orienta hacia el fortalecimiento de habilidades de pensamiento científico en los visitantes, facilitada por mediadores entrenados a través de la 'Escuela de Mediación'. Este programa educativo se implementa en tres fases: primero, son diagnosticadas las formas como promueven estas habilidades; luego, son creados contenidos y recursos digitales para la autoformación de los mediadores; y finalmente, son validados dichos recursos, evaluando su impacto en la enseñanza. Con esto, Maloka busca integrar las TIC y fomentar el aprendizaje experiencial, promoviendo habilidades como la observación, indagación, predicción y argumentación entre los participantes.

Tabla 4

Laboratorio de Innovación STEM, Universidad de La Sabana (en construcción)

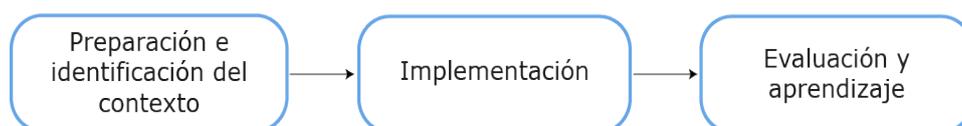
Laboratorio de Innovación STEM				
Contexto	Principios y fines	Escenario de pedagogía social	Estrategias de aprendizaje	Habilidades STEM
El Laboratorio STEM es un espacio en construcción que busca promover el aprendizaje científico colectivo para resolver problemas reales mediante el desarrollo de herramientas útiles para la sociedad.	<p>Principio:</p> <p>Participación social.</p> <p>Fin:</p> <p>Alfabetización científica para la ciudadanía.</p>	El Laboratorio de Innovación STEM es un espacio que promueve y fortalece la formación de ciudadanos desde su contexto local, atendiendo a la realidad del territorio en torno a la diversidad, equidad e inclusión.	<p>Gamificación.</p> <p>Desing Thinking.</p> <p>Aprendizaje basado en problemas.</p> <p>Aprendizaje basado en retos.</p> <p>Aprendizaje experiencial.</p>	<p>Creatividad e innovación,</p> <p>Pensamiento computacional,</p> <p>Pensamiento crítico,</p> <p>Resolución de problemas,</p> <p>Colaboración,</p> <p>Comunicación,</p> <p>Alfabetización.</p>

Contexto de la práctica de pedagogía social en el Laboratorio de Innovación STEM

En el marco de la Práctica de Pedagogía Social se pretende formar ciudadanos que reconozcan las problemáticas de su contexto local y participen activamente dentro de sus comunidades. Además, brinda un acercamiento al conocimiento disciplinar y a la tecnología por medio del uso de distintas herramientas tecnológicas.

Etapas de la propuesta de implementación

La práctica de pedagogía social contempló tres etapas: 1) Identificación del contexto de los estudiantes visitantes al laboratorio, provenientes de los diversos municipios de la Región Sabana Centro. 2) Implementación de talleres presenciales con los estudiantes con el fin de promover habilidades STEM. 3) Evaluación y valoración de los aprendizajes a partir de reuniones de reflexión con los talleristas y, considerando los comentarios y percepciones de estudiantes y docentes acompañantes.



Nota. La tabla presenta la experiencia de práctica pedagógica desarrollada en el Laboratorio de Innovación STEM, su fundamentación desde la pedagogía social y, la propuesta desarrollada.

El Laboratorio de Innovación STEM, en construcción, se orienta hacia la promoción del aprendizaje científico colectivo para abordar problemas reales y desarrollar herramientas útiles para la sociedad. Este espacio busca fomentar la alfabetización científica desde un enfoque de participación social, con un fuerte compromiso hacia la diversidad, equidad e inclusión. La pedagogía social en el laboratorio se enfoca en formar ciudadanos conscientes de las problemáticas de su contexto local, promoviendo su participación activa en la comunidad. A través de estrategias como la gamificación, el *Design Thinking* y, el aprendizaje basado en problemas y retos, el laboratorio desarrolla habilidades STEM clave como la creatividad, el pensamiento computacional, el pensamiento crítico y la colaboración. La implementación de esta práctica se realizó en tres etapas: primero, se identificó el contexto de los estudiantes de la Región Sabana Centro; luego, se hizo el desarrollo de talleres presenciales para promover habilidades STEM; y finalmente, fueron evaluados los aprendizajes mediante reflexiones y comentarios de estudiantes y docentes.

Tabla 5

Fundación Parque Jaime Duque (Tocancipá, Cundinamarca, Colombia)

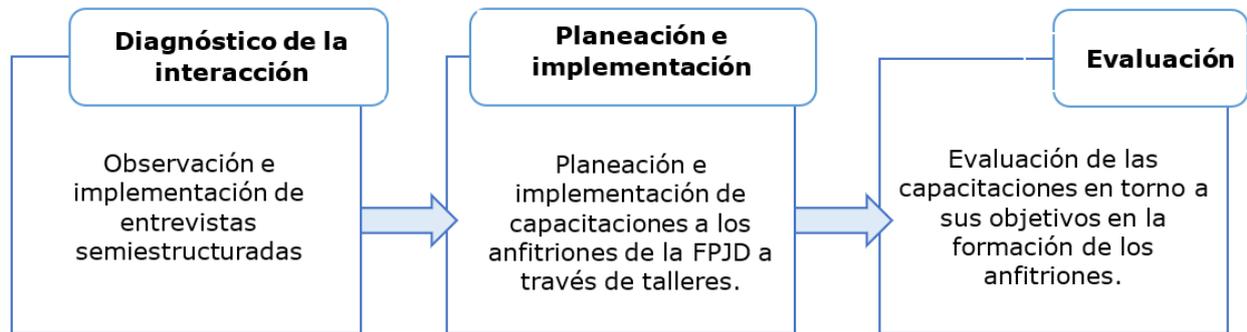
Fundación Parque Jaime Duque (FPJD)				
Contexto	Principios y fines	Escenario de pedagogía social	Estrategias de aprendizaje	Habilidades STEM
La FPJD es una institución que promueve la conservación familiar, la naturaleza, la memoria histórica y la vida de la población vulnerable, a través de un modelo de recreación sostenible y turismo con propósito.	Principios:	La FPJD es un escenario que ofrece experiencias que promueven el aprendizaje, la reflexión y participación comunitaria en temas sociales, ambientales y culturales significativos.	Aprendizaje basado en el entorno. Estudios de caso. Aprendizaje experiencial. Uso de las TIC.	Observación
	Participación social,			Descripción
	Sostenibilidad y conservación			Indagación
	Fines:			Predicción
	Promoción de la cultura.			
	Turismo con propósito.			
	Recreación sostenible.			
	Espacio de aprendizaje.			

Contexto de la práctica de Pedagogía Social en la Fundación Parque Jaime Duque (FPJD)

La Práctica de Pedagogía Social está orientada a fortalecer el proceso de interacción que realizan los anfitriones con los visitantes a la FPJD, a partir del reconocimiento y fortalecimiento de las habilidades de pensamiento científico, reconocimiento de la FPJD, conocimiento conceptual con relación a temas de conservación y educación ambiental, bases pedagógicas y comunicación efectiva.

Etapas de la propuesta de implementación

La práctica se desarrolló en las siguientes etapas, orientadas al desarrollo de capacitaciones a los anfitriones de la fundación, en procesos de desarrollo de habilidades de pensamiento científico en los visitantes.



Nota. La tabla presenta la experiencia de práctica pedagógica desarrollada en la Fundación Parque Jaime Duque, su fundamentación desde la pedagogía social y la propuesta desarrollada.

La FPJD se destaca como un escenario de pedagogía social que facilita experiencias educativas centradas en el aprendizaje, la reflexión y la participación comunitaria en temas sociales, ambientales y culturales. La práctica pedagógica en este lugar está enfocada en mejorar la interacción entre los anfitriones y los visitantes, con el objetivo de fortalecer habilidades de pensamiento científico y ampliar el conocimiento sobre conservación y educación ambiental. Para lograr esto, hubo capacitaciones dirigidas a los anfitriones, equipándolos con bases pedagógicas y técnicas de comunicación efectiva. Este proceso de formación se estructuró en diversas etapas, centradas en el desarrollo de las competencias necesarias para guiar a los visitantes en su exploración de los temas tratados en la fundación.

Tabla 6

Fundación SIEMENS Stiftung

Fundación SIEMENS Stiftung				
Contexto	Principios y fines	Escenario de pedagogía social	Estrategias de aprendizaje	Habilidades STEM
Siemens Stiftung es una organización para desarrollo sostenible; lidera la Red STEM en América Latina, con 90 organizaciones en once países. En Colombia, Bogotá, Medellín y Sabana Centro son territorios declarados, con otros en formación.	<p>Principio: Participación Social</p> <p>Fin: Apropiación Social de la Ciencia y la Tecnología</p>	La Fundación Siemens Stiftung y BBVA lanzaron el 'Aula Móvil de Educación STEAM y ODS' para involucrar a 1000 jóvenes y docentes en programas de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, además de promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	<p>Visibilización del pensamiento</p> <p>Enfoque STEAM</p> <p>Aprendizaje Basado en el Entorno</p> <p>Aprendizaje Experiencial</p>	<p>Trabajo colaborativo</p> <p>Pensamiento computacional</p> <p>Resolución de problemas</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Comunicación asertiva</p>

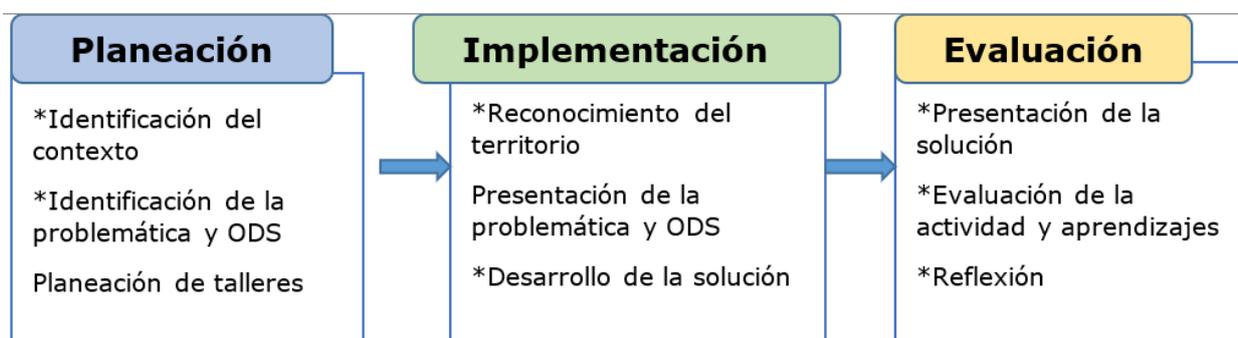
Contexto de la práctica de pedagogía social en la Fundación SIEMENS Stiftung

La práctica en pedagogía social está orientada a acercar a personas de todas las edades a las áreas STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) y los ODS, desde la propuesta de problemáticas propias de cada territorio y la propuesta de una posible solución haciendo uso de herramientas tecnológicas (Monitor interactivo, impresora 3D, tarjetas micro:bit, kit de ingeniería, sensores, etc.) mientras son fortalecidas las habilidades y competencias del siglo XXI como el trabajo en equipo, el pensamiento computacional, la creatividad, la resolución de problemas, entre otras.

Etapas de la propuesta de implementación

El desarrollo de la práctica se propone en tres fases:

1. Identificación del contexto y planeación de talleres
2. Implementación y desarrollo de los talleres
3. Evaluación



Nota. La tabla presenta la experiencia de práctica pedagógica desarrollada en la Fundación SIEMENS Stiftung, su fundamentación desde la pedagogía social y la propuesta desarrollada.

La Fundación Siemens Stiftung, en colaboración con BBVA, lanzó el 'Aula Móvil de Educación STEAM y ODS' con el fin de involucrar a 1000 jóvenes y docentes en programas que integran ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, al tiempo que promueven los ODS. Esta iniciativa, enmarcada en un enfoque de pedagogía social, busca acercar a personas de todas las edades a las áreas STEAM y a los ODS mediante la resolución de problemáticas locales utilizando herramientas tecnológicas avanzadas como monitores interactivos, impresoras 3D, tarjetas micro y kits de ingeniería. A través de este proceso, se busca fortalecer habilidades y competencias esenciales del siglo XXI, como el trabajo en equipo, el pensamiento computacional, la creatividad y la resolución de problemas. La implementación de esta práctica educativa se llevó a cabo en tres etapas: identificación del contexto y planeación de talleres, desarrollo de los talleres y, finalmente, una evaluación para medir su impacto.

Tabla 7

Aula Móvil STEAM

Aula Móvil STEAM				
Contexto	Principios y fines	Escenario de pedagogía social	Estrategias de aprendizaje	Habilidades STEM
El aula móvil STEAM, equipada con tecnología y material educativo, es resultado de la colaboración entre BBVA y la Fundación Siemens para impulsar la innovación educativa.	Principio:	Promueve competencias del siglo XIX y aborda problemáticas locales. Ofrece acceso a tecnología como computadoras, impresoras 3D y drones.	Aprendizaje Experiencial	Pensamiento lógico
	Participación social		Aprendizaje basado en retos	Resolución de problemas
	Fin:		Aprendizaje Colaborativo	Comunicación
	Competencias STEAM del siglo XIX			Trabajo en equipo
				Creatividad

Contexto de la práctica de Pedagogía Social en el Aula Móvil STEAM

El laboratorio de innovación de la Universidad de La Sabana, que cuenta con dispositivos digitales como computadores portátiles, pantallas, impresoras 3D, drones y kits de electrónica y robótica, se puede contrastar con espacios no convencionales urbanos o rurales que carecen de los elementos mencionados, para lo que hay que tener alternativas para desarrollar pensamiento computacional, desarrollo de habilidades científicas, programación desconectada, pensamiento lógico.

Para el cumplimiento de estos fines, el Aula Móvil STEAM cuenta con diferentes guías y módulos, con lo que se espera aproximar a los estudiantes a las mismas habilidades o competencias, sin el uso de computadores personales, impresoras 3D, conexión a internet; por esto, el Aula Móvil STEAM puede tomar las características del laboratorio de innovación y ODS respecto a las necesidades del contexto.

Etapas de la propuesta de implementación

La práctica de Pedagogía Social se desarrolló en las siguientes etapas, orientadas al diseño, implementación, validación y evaluación de experiencias de aprendizaje STEAM en el Aula Móvil. Este proceso se llevó a cabo con estudiantes de colegios oficiales y privados de la Región Sabana Centro.



Nota. La tabla presenta la experiencia de práctica pedagógica desarrollada en el Aula Móvil STEM, su fundamentación desde la pedagogía social y la propuesta desarrollada.

El Aula Móvil STEAM es un escenario de pedagogía social diseñado para promover competencias del siglo XXI y abordar problemáticas locales, proporcionando acceso a tecnologías como computadoras, impresoras 3D y drones. En contraste con el Laboratorio

de Innovación de la Universidad de La Sabana, que cuenta con equipamiento digital avanzado, el Aula Móvil STEAM adapta sus recursos y metodologías para contextos urbanos y rurales donde tales tecnologías no están disponibles. A través de guías y módulos específicos se busca desarrollar habilidades científicas, pensamiento computacional y programación desconectada, acercando a los estudiantes a las mismas competencias, incluso sin acceso a tecnologías avanzadas. El proceso de implementación de esta práctica educativa se realizó en varias etapas, incluyendo el diseño, implementación, validación y evaluación de experiencias de aprendizaje STEAM, dirigido a estudiantes de colegios oficiales y privados de la Región Sabana Centro.

Tabla 8

Programa de Podcast 'Profes STEM' (UniSabana Radio)

Programa de Podcast 'Profes STEM'				
Contexto	Principios y fines	Escenario de pedagogía social	Estrategias de aprendizaje	Habilidades STEM
'Profes STEM', un podcast educativo de la Universidad de La Sabana, junto a STEM Sabana Centro y RED STEM LATAM, fomenta la educación y la divulgación científica para desarrollar el pensamiento crítico.	<p>Principio:</p> <p>Participación Social</p> <p>Fin:</p> <p>Alfabetización científica para la ciudadanía por medio de la tecnología.</p>	'Profes STEM' promueve la divulgación de conocimiento científico mediante un podcast que proporciona una plataforma para educar, concienciar, empoderar y movilizar a la comunidad en temas sociales importantes. Puede llegar a una audiencia diversa y, fomentar la participación activa y el cambio social.	<p>Aprendizaje experiencial</p> <p>Aprendizaje basado en retos</p>	<p>Resolución de problemas</p> <p>Pensamiento crítico</p> <p>Indagación</p> <p>Predicción</p> <p>Argumentación</p>

Contexto de la práctica de pedagogía social en el programa de Podcast 'Profes STEM'

La divulgación científica en torno a la educación STEM es una forma de dar a conocer los proyectos o programas implementados en países de Latinoamérica, para incentivar a profesores a desarrollar un pensamiento científico en sus estudiantes, según estrategias de enseñanza en su aula.

El objetivo general del proyecto es crear un podcast educativo que fomente el enfoque STEM, la divulgación científica y la cultura científica entre los docentes de Latinoamérica, con el propósito de contribuir al desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el siglo XXI.

Etapas de la propuesta de implementación

Se inicia estableciendo un guion en el cual están las temáticas, los invitados, la información necesaria para implementarlo; entre esto:

1. Concepción de la idea: se define el propósito y tema del podcast.
2. Planificación: se decide cada uno de los temas que se va a abordar en la discusión, y cómo se irá desarrollando en toda la sesión.
3. Investigación y contenido: a partir de los temas que se dio a conocer en la etapa anterior, se efectúa una exhaustiva investigación.
4. Creación de guion: teniendo en cuenta la investigación, se crea un guion, como un esquema del hilo de la conversación que, no necesariamente se debe seguir de forma rigurosa.
5. Implementación: es el momento donde se grabará el podcast, teniendo en cuenta que este debe ser una conversación fluida; no se puede leer, ya que el público lo notará.

Nota. La tabla presenta la experiencia de práctica pedagógica desarrollada en el programa de podcast 'Profes STEM', su fundamentación desde la pedagogía social y la propuesta desarrollada.

El Programa de Podcast 'Profes STEM' es una iniciativa de pedagogía social que utiliza la divulgación científica para educar, concienciar y movilizar a la comunidad en temas sociales relevantes, con un enfoque en la educación STEM. A través de este podcast se busca empoderar a los docentes de Latinoamérica, incentivándolos a desarrollar el pensamiento científico en sus estudiantes mediante estrategias de enseñanza innovadoras. El podcast tiene como objetivo, fomentar la cultura científica y contribuir al desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el siglo XXI. Su proceso de implementación se estructura en varias etapas: concepción de la idea, donde se define el propósito y tema; planificación, que determina los temas a tratar; investigación, para profundizar en los contenidos; creación del guion, que guía la conversación; e implementación, donde se graba el podcast con un enfoque fluido y accesible para la audiencia.

Discusión

La alfabetización científica emerge como un objetivo alternativo de la pedagogía social, alineando las prácticas pedagógicas con las demandas del siglo XXI. Este enfoque busca no solo transmitir conocimientos, sino cultivar competencias del siglo XXI, habilidades STEM y procesos de apropiación social de la ciencia y la tecnología. En diversos escenarios de práctica pedagógica se ha evidenciado un cambio de enfoque hacia la alfabetización científica como objetivo central. Esto implica no solo enseñar conceptos científicos, sino cultivar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, fundamentales para enfrentar los desafíos actuales.

De esta forma, la integración de la alfabetización científica en la pedagogía social promueve el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI. Estas incluyen habilidades de comunicación, colaboración, pensamiento crítico y creatividad, necesarias para participar activamente en una sociedad cada vez más tecnológica y compleja. Así mismo, los principios de la alfabetización científica se entrelazan con el énfasis en las habilidades STEM. Los programas pedagógicos adoptan un enfoque interdisciplinario que integra estas áreas, preparando a los estudiantes para enfrentar problemas del mundo real, fomentando su interés en carreras STEM. La pedagogía social también abarca la promoción de procesos de apropiación social de la ciencia y la tecnología; esto implica no solo entender estos conceptos, sino utilizarlos como herramientas para abordar problemas sociales, promoviendo la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones y la resolución de desafíos locales.

Conclusiones

En síntesis, la integración de la alfabetización científica como meta alternativa de la pedagogía social, revela un enfoque innovador y pertinente en la educación contemporánea. A través de diversas prácticas pedagógicas, se ha demostrado que este enfoque no solo busca transmitir conocimientos científicos, sino cultivar competencias del siglo XXI, habilidades STEM y procesos de apropiación social de la ciencia y la tecnología.

El cambio de enfoque hacia la alfabetización científica implica una reorientación de los fines de intervención en la pedagogía social. Se destaca la importancia de desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, habilidades esenciales para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante transformación. Además, se enfatiza la relevancia de las habilidades STEM en este contexto, promoviendo un enfoque interdisciplinario que prepara a los estudiantes para abordar problemas complejos y fomenta su interés en carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. La apropiación social de la ciencia y la tecnología también emerge como un aspecto fundamental de este enfoque pedagógico. Más allá de entender los conceptos científicos, se busca utilizarlos como herramientas para resolver problemas sociales y promover la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones y la construcción de soluciones locales.

En conclusión, la integración de la alfabetización científica en la pedagogía social representa un paso significativo hacia una educación más relevante y adaptada a las demandas del siglo XXI. Al preparar a los estudiantes para ser ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno, se contribuye a la formación de una sociedad

más informada, participativa y capaz de enfrentar los retos del futuro. Además, próximas investigaciones podrían explorar más a fondo la efectividad de diferentes metodologías y estrategias pedagógicas para promover la alfabetización científica en contextos diversos.

Referencias

- Badillo, M., Bonilla, M. y Abascal, L. (2019). El desarrollo científico y tecnológico trasciende la dinámica educativa y social del siglo XXI. *Nuevos enfoques en educación*, 13, 1198-1218.
- Barrio, C. (2008). La apropiación social de la ciencia: nuevas formas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(10), 213-225.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 04-11.
- Escobar, J. M. (2017). Los orígenes del discurso de apropiación social de la ciencia y la tecnología en Colombia. *Análisis político*, 30(91), 146-163. <https://doi.org/10.15446/anpol.v30n91.70269>
- Fensham, P. J. (1985). Science for all: A reflective essay. *Journal of curriculum Studies*, 17(4), 415-435. <https://doi.org/10.1080/0022027850170407>
- Lebrero, M. P., Montoya, J. M. y Quintana, J. M. (2008). Pedagogía Social. <https://eduso.files.wordpress.com/2008/06/pedagogia-social-07-08-c-ortigosa.pdf>
- Limón-Mendizábal, M. R. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, (75). <https://doi.org/10.35362/rie7501198>

- Liwski, N. (2006). El niño en su condición de participante activo en la sociedad. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/2.liwski.pdf>
- López, J. A. (1989). Objeto y método de la Pedagogía Social. https://www.researchgate.net/publication/28242840_Objeto_y_metodo_de_la_Pedagogia_social
- Macedo, B. (2016). Educación científica. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246427>
- Maloka. (2024). Acerca de Maloka. <https://maloka.org/acerca-de/>
- Meinardi, E., González, L., Revel, A. y Plaza, M. V. (2010). *Educación en ciencias*. Paidós.
- Merino, J. V. (1986). Exigencias de integrar teoría y práctica en la formación del «pedagogo social». Presentación de una concreta. *Educación*, 9, 111-134.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. (2021). Política Pública de Apropiación Social del Conocimiento en el marco de la Ciencia Tecnología e Innovación (CTeI). https://minciencias.gov.co/sites/default/files/politica_publica_de_apropiacion_social_del_conocimiento.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Enfoque educativo STEM+ para Colombia. <https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/stemColombia>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2021). Destacados. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2019). Informe final X reunión interamericana de ministros de educación. https://www.oas.org/en/sedi/dhdee/DOCs/CIDED00198S05_Informe_Final_X_Reunion_Interamericana_Ministros_Educacion.pdf
- Parque Explora. (s.f.). Educación diferente. <https://www.parqueexplora.org/aprende/educacion-diferente>
- Pérez, M. G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía social, Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Reyes, L. y Molina, A. (2005). Alfabetización científica: creencias, roles, metas y contextos para un mundo mejor. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1-4.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Pensamiento Educativo*, 20(1), 81-104.
- Scott, C. L. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO.
- UNICEF. (s.f.). Participación infantil y adolescente en los centros educativos. <https://www.unicef.es/educa/buenas-practicas/participacion-centros-educativos>
- Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia: literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad: 1982-2000*. Editorial Bonaventuriana.

Recontextualización de la pedagogía: un desafío en el entorno educativo

Ninfa Rosa Mejía Florez¹

Gigliola Yudit Perdomo Vergara²

Sebastián Toro Vélez³

Cómo citar este artículo: Mejía-Florez, N. R., Perdomo-Vergara, G. Y. y Toro-Vélez, S. (2024). Recontextualización de la pedagogía: un desafío en el entorno educativo. *Revista Fedumar*, 11(1), 108-116. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4394>

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2024

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2024

Resumen

El presente artículo de investigación tiene por objetivo, analizar la recontextualización de la pedagogía como un desafío del entorno educativo; se abordó desde un enfoque de investigación cualitativo a partir de una revisión narrativa de literatura, siguiendo el planteamiento de Whittemore. Los resultados están transversalizados por los contextos globales, la estandarización y la tecnificación, cuyo punto de partida es la práctica docente. Se concluye que, la recontextualización de la pedagogía contemporánea facilita la acomodación y el tránsito de los conocimientos educativos.

Palabras clave: docente, práctica pedagógica, pedagogía social

Introducción

Los saberes o conocimientos relativos a los distintos ámbitos del aprendizaje son específicos; así, cada disciplina científica ha elaborado sus propias teorías y leyes, que tratan de responder a preguntas concretas. Pero, las cuestiones pedagógicas no solo se limitan a preguntas acerca de 'cómo aprende' el sujeto, sino que su campo de actuación abarca también la enseñanza; es decir, el 'cómo enseñar' dicho conocimiento (Parra y Mejía, 2022; Norambuena, 2024). Algunas de las disciplinas que han tenido una preocupación pedagógica son la matemática, la biología, la historia, entre otras, especializadas en el estudio de los distintos aspectos del conocimiento del aprendizaje.

¹ Doctorando en Educación, Universidad Santiago de Cali. Correo: ninfa.mejia00@usc.edu.co 

² Doctorando en Educación, Universidad Santiago de Cali. Correo: gigliola.perdomo01@usc.edu.co 

³ Doctorando en Educación, Universidad Santiago de Cali. Correo: sebastian.toro03@usc.edu.co 



La pedagogía es una ciencia profundamente dirigida y comprometida con la educación, como lo indica claramente su raíz etimológica, la cual se desprende de dos voces griegas que se combinan para expresar ideas fundamentales sobre el aprendizaje y la enseñanza, por lo cual, la pedagogía es el dominio de la teoría del aprendizaje, para llevar a cabo con eficacia la labor de enseñanza en cualquier contexto educativo. Es de suma importancia contar con una fundamentación teórica adecuada acerca del proceso o los procesos de aprendizaje y de enseñanza en las aulas. Las concepciones pedagógicas no solo han guiado la actividad propia de enseñar de manera eficiente, sino que han indicado, a través de la vida cotidiana y la dirección pedagógica de los centros, las diversas formas de actuar tanto a nivel del profesorado como en la propia administración y dirección educativa. Dicha regulación pedagógica se ha ido produciendo a lo largo del tiempo, tomando como referentes, teorías y enfoques específicos que han influido en la práctica docente y en la formulación de políticas educativas.

En este sentido, se puede hablar del modelo pedagógico de la escuela tradicional, el de la escuela nueva, entre otros, de manera que cada modelo educativo implica una pedagogía diferente y específica, con características y objetivos particulares. Esto proviene de la naturaleza interdisciplinar de la pedagogía, que abarca diversas corrientes y postulados (Romero, 2022). Dada la naturaleza de su objeto de estudio, esta ciencia se dedica a investigar y analizar diversos fenómenos, como son los complejos procesos de aprender y enseñar, los distintos fundamentos, intenciones y medios que se emplea en la dirección de los mismos, así como el conjunto de las instituciones en las que todo ello ocurre (Romero et al., 2023). Además, se ocupa de la investigación misma de todas estas materias y del impacto que cada uno de estos elementos tiene en la formación

integral de los individuos y en el desarrollo social (Haro, 2022)

En el ámbito académico existen diversos conceptos y enfoques que se entrelazan con el objetivo de formalizar y trabajar la estructura de un núcleo temático específico, lo que motiva la reflexión, evaluación y transformación (Oscoco, 2022). En el transitar de esta andanza en el contexto de la formación del educador básico, el enfoque pedagógico se desprende de la relación teórico-práctica desde la disciplina de Ciencias de la Educación en el ámbito de una sociedad específica. En este sentido, la pedagogía denota la hora del enlace de diversos saberes acerca de la enseñanza, lo que permite fundamentar la praxis educativa. Así, el entronque con teorías psicológicas de distinta índole ha dado lugar a la configuración de diversas concepciones acerca del aprendizaje, al tiempo que desarrolla enfoques educativos que permiten una influencia organizada en los educandos (Rodríguez, 2020).

Respecto a la recontextualización, es importante destacar la influencia de las prácticas inmediatas o prácticas funcionales con las que los sujetos elaboran la información y las experiencias en contextos de formación. El concepto de 'práctica inmediata' es relevante en educación, dado que suele articularse a las estrategias de autoformación y, los saberes requeridos para resolver problemas son adquiridos en la medida en que el alumno entiende que la solución del problema depende claramente de esos saberes. En la formación individual se suele reforzar la 'triple ilusión' del alumno: buenos métodos y técnicas de estudio, siempre atractivos materiales didácticos y situaciones de formación atractivas (Contreras, 2021; Bautista y Zúñiga, 2021; Sanmartín et al., 2024; Méndez, 2022).

Desde las perspectivas macro, institucional, pedagógica y de aula, este aspecto se relaciona estrechamente

con la propuesta pedagógica y, por tanto, con las estrategias de inserción de dicho proyecto en la institución educativa y en el entorno inmediato general. Desde esta perspectiva, resulta paradójico considerar el hecho de que el ámbito macro y, específicamente el entorno cultural y sociopolítico, pueda influir de un modo directo sobre la enseñanza de un profesor o de un grupo concreto, más aún si, en estrecha relación con la macrocontextualización, cada entorno puede generar su propia microcontextualización, siendo estas últimas las que cuentan con un mayor potencial de incidencia sobre la actividad profesional del educador (Castro-Miguez, 2024; Rodríguez, 2023; Verdugo et al., 2023; Goró, 2021; Naranjo, 2023).

Por lo tanto, la recontextualización se considera un proceso en la pedagogía contemporánea, puesto que permite la acomodación y tránsito de los procesos educativos a diferentes contextos. Los docentes pueden renovar su práctica y contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica y transformadora. En consecuencia, este estudio tiene como objetivo, analizar la recontextualización de la pedagogía, como un desafío del entorno educativo que permita la comprensión de las transformaciones de los distintos contextos sociales que influyen en la pedagogía.

Metodología

La metodología utilizada para la realización de este estudio es cualitativa, tipo revisión narrativa de literatura, en la cual se emplea motores de búsqueda en bases de datos como: Dialnet, Scopus y metabuscadores como Google Scholar, con las palabras claves: Docente, Práctica pedagógica, Pedagogía social, teniendo en cuenta el método integrativo de Whittemore para generar un análisis integral de la temática de estudio.

Etapas de la revisión

Identificación del problema

El campo pedagógico ha sido interpretado como un espacio de recontextualización del saber educativo, lo cual ha llevado a transformar la práctica docente a lo largo del tiempo. Esto llevó a plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo influye esta idea en la práctica docente?, ¿La recontextualización permite una mayor adaptación de la pedagogía a contextos específicos o, corre el riesgo de diluir la esencia de lo pedagógico en favor de prácticas más inmediatas y funcionales?

Búsqueda de literatura

Tener un enfoque específico en la experiencia del campo pedagógico en la práctica y lo observado en distintos contextos sociales y demográficos, facilitó la etapa de búsqueda bibliográfica, utilizando palabras claves relacionadas en Tesoros, como: Docente, Práctica pedagógica, Pedagogía social, en base de datos especializadas. Al centrar la revisión, las fuentes potencialmente relevantes identificadas fueron 30 referencias de acuerdo con su relación con la variable de estudio.

Análisis de los datos

Los datos fueron extraídos de fuentes primarias sobre las palabras claves del estudio, que tuvieran como referencia, el concepto de campo pedagógico y la praxis docente; esto permitió identificar términos relacionados con las variables de estudio, e hizo posible la integración de los conceptos para el desarrollo de líneas temáticas de estudio y, generar un informe por categoría. Con los datos del proceso de abstracción de las fuentes seleccionadas, cada fuente primaria fue revisada para verificar que la conceptualización estuviera relacionada con la categoría estudiada.

Presentación de la información

Se desarrolló una síntesis de la literatura en la discusión para representar de manera integral el proceso de integración entre la recontextualización del campo pedagógico y la práctica docente.

Discusión

La pedagogía, como saber y práctica, se ha adaptado y reinventado frente a las realidades del contexto (locales, sociales y culturales), propiciando un proceso de construcción propio. Alejarse completamente de las influencias externas no sería adecuado, pero tampoco lo sería, ignorar las necesidades y particularidades del contexto local. En este sentido, la pedagogía en Colombia se mantiene en constante búsqueda de su identidad, acogiendo aportaciones extranjeras de forma conceptual, pero construyendo un saber práctico que se centra en la reflexión sobre las realidades educativas y en la atención de las necesidades presentes en cada uno de los territorios (Sánchez et al., 2017).

Así, la pedagogía no puede verse como un conjunto de teorías aplicadas mecánicamente en cualquier entorno; por el contrario, debe seguir una línea de recontextualización que atienda las particularidades de la comunidad a la que sirve, enfrentando la dificultad de las influencias externas, para abrir un diálogo entre el conocimiento y las barreras que enfrenta actualmente Colombia, marcada por contextos sociodemográficos y políticos y, que vaya más allá de la complejidad de los problemas educativos.

Por otro lado, la práctica pedagógica es un componente necesario en la recontextualización, porque a través de ella se logra alcanzar transformaciones significativas adaptadas a los cambios generacionales y a las realidades culturales, sociales y cognitivas de la población estudiantil de cada territorio. Frente a

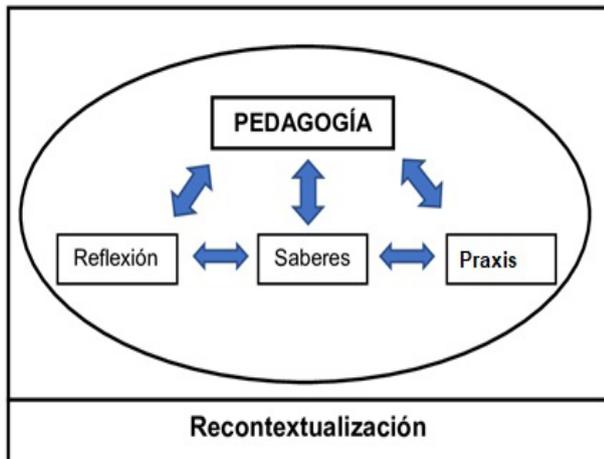
esto, los procesos de enseñanza han roto las cadenas del enfoque tradicional dando prioridad a los ambientes de aprendizaje tendientes al desarrollo de habilidades creativas, críticas y colaborativas donde se promueva el aprendizaje significativo según las necesidades propias de cada entorno. Estos cambios responden a la necesidad de propender a una educación más inclusiva y contextualizada, donde se considere las individualidades, particularidades y ritmos de aprendizaje de cada grupo de estudiantes; además, que involucre su contexto en los procesos educativos.

En este sentido, el Movimiento Pedagógico, liderado por grupos de investigadores colombianos, profesores de la Básica y del Bachillerato, organizaciones sociales y de base en América Latina, ha desempeñado un papel crucial en la reformulación de la educación, asumiéndola con un enfoque más humanista y reflexivo (Jiménez, 2017), alzando su voz en la defensa de la pedagogía como un medio para incorporar un pensamiento crítico en los estudiantes, donde la teoría y la práctica vayan de la mano a las aulas de clases, como mencionan Loaiza y Duque (2017), mediante la utilización una propuesta que busque que los estudiantes desarrollen una comprensión del contexto donde están inmersos y, como agentes activos, propenda a generar propuestas de cambio para transformarla, generando impacto en las comunidades.

Desde esta perspectiva, la recontextualización pedagógica abarca las ideas y las políticas orientadas a la transformación que se manifiestan entre los diversos campos, actores y contextos (Van de Kuilen et al., 2020). Este proceso genera influencias significativas para la recontextualización pedagógica, las cuales engloban la reflexión, la adquisición de saberes y el desarrollo continuo de la práctica educativa.

Figura 1

Influencias de la recontextualización pedagógica



En la Figura 1 se puede observar cómo la pedagogía impacta en la recontextualización a través de tres procesos principales:

1. La reflexión sobre la relación entre poder y cultura, especialmente en el ámbito pedagógico, señala que la pedagogía no se limita a ser un conjunto de teorías y prácticas educativas o a instituciones y textos académicos que forman parte de la historia de la teoría educativa. En realidad, se trata de una dimensión de la teoría social y práctica, presente en diversos campos de interrupción teórica y desempeñando un rol constitutivo (Bedacarratx, 2021).
2. El poder de los saberes pedagógicos que trasciende la escuela y se inscribe en la perspectiva y el desafío de la legitimación social de aquellos conocimientos que han sido objeto de un sujeto histórico. Desde esta posición, se procede a presentar, con seguridad y coherencia, las documentaciones que serán claves para los respectivos ciclos históricos, alternando la concreción empírica de su tarea con los resultados de los estudios acumulados en el banco del saber pedagógico (Elisondo, 2021).

3. La praxis educativa en la pedagogía que confluye en variados discursos dados por el sujeto pedagógico, el sentido común de la educación, el discurso oficial y el saber profesional. Una reconfiguración tecnológica y comunicativa que conduce a redimensionar los procesos cognitivos y los procesos de constitución de la subjetividad (Costa et al., 2021).

En este marco, los términos que influyen en la recontextualización pedagógica representan un desafío tanto para los educadores, por la profundidad y el carácter dinámico del conocimiento y de las pedagogías, como para los estudiantes, quienes deben enfrentar un aprendizaje basado en la reflexión, la autonomía y la construcción de sentido en sus vidas.

Resultados

De acuerdo con el análisis realizado en cada una de las líneas temáticas de este estudio, se presenta los siguientes resultados:

La recontextualización de la pedagogía en contextos específicos

- La recontextualización en la pedagogía es el proceso de adaptación de ideas, políticas o prácticas educativas a medida que se trasladan entre diferentes contextos, actores y campos, adquiriendo nuevos significados e interpretaciones; este término puede usarse de manera intercambiable con conceptos como autorización, modificación, traducción o adaptabilidad semántica. Un aspecto clave de este proceso es la divergencia, que destaca la capacidad de los actores en los países receptores para ejercer su poder y adaptar pedagogías externas a sus propias realidades locales, asegurando su pertinencia y efectividad en el nuevo contexto.

- La recontextualización es un proceso cambiante que incorpora experiencias, creencias y contextos de los que están presentes en el proceso educativo; por ende, es una reinterpretación de los contenidos con sus propias realidades. Si la pedagogía no se adapta a las realidades y necesidades de estudiantes y docentes, asume un riesgo innecesario de convertirse en una disciplina rígida alejada de las realidades; de este modo, en su esencia más profunda, es una práctica cultural y socialmente situada, que requiere ser flexible para dar respuesta a las necesidades del entorno escolar en un contexto mediato (Worosz, 2010).
- La recontextualización permite que el conocimiento no solo se posibilite, sino que sea pertinente y significativo para los estudiantes, así como la pedagogía se convierte en un puente entre el saber teórico y la realidad práctica, evitando una fragmentación entre estos dos mundos, que busca solucionar problemas prácticos y a corto plazo; que no solo se reduzca a lo técnico, sino que promueva el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.
- La importancia de reinventar las prácticas pedagógicas ajustadas a las realidades sociales y culturales del territorio y del estudiante, con la convicción de que los procesos de enseñanza son efectivos cuando van articulados con el currículo, es lo que enriquece la experiencia y el contexto en los cuales el estudiante se encuentra inmerso, logrando una conexión entre la teoría pedagógica y la práctica diaria en los espacios académicos (Amorim, 2021).
- Los docentes, en el ejercicio de su práctica pedagógica, reaccionan de diversas maneras ante la recontextualización educativa, un proceso en el que las ideas y enfoques externos se adaptan a nuevos contextos; la reacción más extrema frente a este proceso es la disonancia cognitiva, que surge cuando no reconocen o no consideran adecuadamente el contexto local ni su propia capacidad de acción; en estos casos, se genera un conflicto entre las nuevas ideas propuestas por las reformas educativas y los enfoques pedagógicos preexistentes de los docentes; este choque puede llevar al rechazo activo de las reformas en la práctica diaria, ya que pueden sentirse desorientados o desconectados de los nuevos modelos, considerándolos incompatibles con su experiencia o realidad local.
- La recontextualización impacta directamente en la práctica del docente, convirtiéndose en mediadora entre los saberes pedagógicos y formales, considerando las realidades del aula, donde las especificidades de cada grupo de estudiantes requieren de soluciones particulares e individualizadas, además de creativas; así esta ofrece una gama de posibilidades para que el docente adapte sus estrategias, métodos y enfoques en atención a esas necesidades presentes en

La influencia de la recontextualización en la praxis docente

- La praxis docente para la recontextualización de la pedagogía desempeña un papel muy importante, y no solo desde el tecnicismo y la estandarización, sino desde el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas que permitan afrontar los desafíos en la enseñanza actual, así como, involucrar los procesos pedagógicos y didácticos adaptados a las necesidades presentes en los contextos de sus prácticas educativas, permitiendo ser un agente transformador de cambio (Khmelnyska et al., 2021).

los estudiantes, asumiendo mayor vínculo entre lo que enseña y las situaciones particulares de los estudiantes, reflejando una realidad que influye en el crecimiento y, mejora en su experiencia educativa.

Finalmente, la recontextualización de la pedagogía se debe convertir en un agente de transformación social, dentro de un proceso que involucre a individuos capaces de interactuar con otros, donde tanto el maestro como el estudiante se cuestionen, creen y transformen su realidad, fomentando un pensamiento crítico y reflexivo que contribuya al desarrollo social de nuevas herramientas y perspectivas (Valencia y Jaramillo, 2015), lo cual se convierte en un desafío para las prácticas pedagógicas actuales, con componentes como: la innovación, inclusión, formación continua del profesorado y, flexibilidad del currículo, que permiten articular estos elementos con los contextos sociales y culturales de cada contexto, facilitando responder a los retos presentes y, creando un sistema educativo dinámico y fuerte para enfrentar los desafíos del mundo moderno.

Conclusiones

La recontextualización de la pedagogía se convierte en un desafío que debe incluir la relación entre los distintos estamentos sociales (política, cultura y educación) para generar cambios y, lograr la pertinencia en cada contexto, que permita transformar a los actores del proceso educativo, para contribuir al desarrollo social y educativo del país. Estas influencias permiten adaptar y renovar constantemente las estrategias pedagógicas, asegurando que respondan de manera eficaz a los cambios y desafíos contemporáneos desde la formación de los maestros y la investigación en torno a ella, que no puede ser propuesta desde una teoría abstracta, sino que debe ser vista como una práctica viva y en permanente transformación.

Finalmente, los docentes, como agentes clave en este proceso, deben estar capacitados para interpretar y aplicar críticamente las políticas educativas, integrando sus propios conocimientos y experiencias para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y relevantes que hagan posible la incorporación de múltiples perspectivas y recursos que fortalezcan la capacidad del sistema educativo para enfrentar desafíos como la desigualdad, la diversidad cultural y los avances tecnológicos.

Referencias

- Amorim, P. (2021). Pedagogical practice of teachers. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(2), 117-125. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education/pedagogical-practice>
- Bautista, Y. y Zúñiga, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialécticas de la formación y la práctica docente: Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. *Encuentro Educativo, Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(2), 31-58.
- Castro-Miguez, L. A. (2024). Un sistema de interacción para la reflexión, componente necesario en la formación continuada de profesores de matemáticas. *Educación y Ciudad*, (46). https://orcid.org/0000-0003-0993-4988_
- Contreras, L. C. (2021). La nueva propuesta curricular y la formación del profesor. En T. F. Blanco, C. Núñez-García, M. C. Cañadas y J. A. González-Calero (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXV* (pp. 63-79). SEIEM.

- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Actualidades investigativas en educación*, 21(3), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180>
- Goró, A. (2021). Gamificación en el aula: ¡Que aprender no sea simplemente diversión! <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1615>
- Haro, A. P. (2022). *Importancia de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22019>
- Jiménez, A. (2017). Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 245-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.7578>
- Khmelnyska, O. S., Bahno, Y. M., Serhiychuk, O. M., Tkachenko, L. V., & Tanana, S. M. (2021). Features of pedagogical practice in the process of professional training of a future teacher. *Revista Geintec-Gestao Inovacao e Tecnologias*, 11(4), 2049-2065. <https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2253>
- Loaiza, Y. E. y Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>
- Méndez, M. J. (2022). *La influencia de las TIC en la práctica educativa y el aprendizaje en un grupo de preescolar* [Tesis de investigación]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/996?mode=full>
- Naranjo, L. K. (2023). *Estrategias didácticas en el desarrollo de las macro destrezas en Lengua y Literatura* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <https://repositorio.utc.edu.ec/items/4ee2ff76-2062-4cf6-bd43-24f27b8da6bd>
- Norambuena, M. L. (2024). Explorando la historia de la educación desde la perspectiva de John Dewey: un análisis filosófico sobre la experiencia como generadora de aprendizaje en los tiempos contemporáneos. *Clío, Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (8), 90-104.
- Oscoco, S. (2022). *La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el distrito Tambobamba, provincia Cotabambas, Apurímac* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <https://repositorio.uarm.edu.pe/items/f2041942-c669-4cbb-ba5b-3e75d39135ac>
- Parra, P. J. y Mejía, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3).
- Rodríguez, M. E. (2020). La ecología de los saberes en la educación matemática decolonial transcompleja. *Ciências em Foco, Campinas, SP*, 13, e020015. <https://doi.org/10.46312/pem.v13i33.10842>
- Rodríguez, Y. (2023). *Macro-perspectiva del talento en Argentina: factores que influyen en el posicionamiento de Argentina en los rankings de talento internacionales*. Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Economía y Negocios.

- Romero, A. E. (2022). *Rincones de trabajo para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en niños de educación inicial subnivel 2* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Machala]. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/20339>
- Romero, R. M., Barboza, L. A., Romero, J. L. y Faria, J. A. (2023). Implementación de guía teórico-práctica para la realización de proyectos de investigación como objeto de aprendizaje para entornos virtuales. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios em Ciencias Sociales*, 25(1), 6-23. <https://doi.org/10.36390/telos251.02>
- Sánchez, N., Sandoval, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego, D. E. y Aristizabal, L. Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios*, 39(10), 41-47.
- Sanmartín, R. C., Sanmartín, T. Sanmartín, M. E. y Angamarca, M. E. (2024). Tecnología educativa innovadora: explorando la influencia del ChatGPT en la calidad el aprendizaje en el área de lengua y literatura. *Revista InveCom*, 4(2), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680798>
- Valencia, A. P. y Jaramillo, W. A. (2015). Prácticas pedagógicas no excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.1.006>
- Van de Kuilen, H., Altinyelken, H. K., Voogt, J. M., & Nzabalirwa, W. (2020). Recontextualization of learner-centred pedagogy in Rwanda: A comparative analysis of primary and secondary schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 0(0), 1-18.
- Verdugo, M. E., Cabrera, F., Cabrera, H. P. y Escudero, M. L. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 006210. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.10>
- Worosz, T. B. (2010). El proceso de profesionalización para los estudiantes durante la formación inicial de profesores. Un reto para las universidades de Ciencias Pedagógicas en Cuba. *Mendive, Revista de Educación*, 8(4), 251-255.

Método de las hermanas Agazzi para la conservación de los recursos hídricos

Karen Viviana Pantoja Surata¹

Esteban Alexander Rosero Paz²

Tatiana Alexandra Yampuezán Paz³

María Victoria Villacréz Oliva⁴

Cómo citar este artículo: Pantoja-Surata, K. V., Rosero-Paz, E. A., Yampuezán-Paz, T. A. y Villacréz-Oliva, M. V. (2024). Método de las hermanas Agazzi para la conservación de los recursos hídricos. *Revista Fedumar*, 11(1), 117-132. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4239>

Fecha de recepción: 12 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 12 de octubre de 2024

Resumen

El proyecto de investigación analizó cómo el método de las hermanas Agazzi en Ciencias Naturales contribuye a la conservación del recurso hídrico. Se hizo una identificación de los conocimientos de los estudiantes sobre el cuidado del agua y, se desarrolló un pensamiento reflexivo. El estudio cualitativo, con enfoque crítico social e investigación-acción, se aplicó a 15 estudiantes de primaria. Se hizo uso de talleres diagnósticos, observación participante y talleres evaluativos, junto con formatos de taller y diarios pedagógicos. Los resultados mostraron un cambio significativo en los estudiantes, quienes participaron activamente en actividades que promovieron el cuidado del agua. Es necesario implementar proyectos ambientales adicionales en primaria, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo hábitos positivos hacia la conservación del recurso hídrico.

Palabras clave: método de enseñanza, ciencias naturales, conservación ambiental, agua

Artículo resultado de la investigación titulada "Método de las hermanas Agazzi para la conservación de los recursos hídricos en la Institución Educativa Municipal Ciudadela de Pasto del municipio de Pasto" llevada a cabo en el año 2023.

¹ Licenciada en Educación de Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: vivianakaren5@gmail.com

² Licenciado En Educación de Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: earoserop@misena.edu.co

³ Licenciada en Educación de Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: tatipaz19@gmail.com

⁴ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Asesora de la investigación e investigadora grupo FORMA Universidad Mariana. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co 



Introducción

El presente artículo da a conocer la importancia e impacto sobre la conservación del recurso hídrico. En tiempos pasados, a este recurso vital no se le prestaba mayor importancia y se lo utilizaba en abundancia para el trabajo campesino, consumo humano y otras actividades; sin embargo, hoy se observa cómo este es cada vez más insuficiente. Es crucial protegerlo y conservarlo, ya que es fundamental para la integración de los ecosistemas esenciales que sostienen y permiten la reproducción de la vida en nuestro planeta. Este recurso es vital para el desarrollo de los procesos biológicos que hacen posible la vida.

Dentro del origen investigativo, es significativo dar respuesta al interrogante ¿Cómo el método de las hermanas Agazzi aplicado en el área de las Ciencias Naturales permite la conservación del recurso hídrico, por parte de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de Pasto? Es vital que la educación ambiental aporte en cuanto a prácticas y conductas que conlleven favorecer la conservación de los recursos hídricos, destacando la importancia de conservar este recurso natural para la práctica de los conocimientos sociales, económicos y culturales, de modo que las grandes capacidades busquen resolver los problemas del desperdicio del agua dentro del entorno escolar. En este sentido, la realidad diaria en la que vivimos trasciende la mera experiencia de la naturaleza; incluye también las dimensiones social y cultural que nos rodean. Nuestra realidad no se compone únicamente de objetos y eventos materiales, sino que abarca las capas de significado que convierten lo natural en cultural, los cuerpos en seres humanos y sus acciones en comunicación y gestos significativos.

En concreto, es significativo que desde las instituciones educativas se comience a promover la cultura ambiental como uno

de los puntos claves en la recuperación de los recursos naturales, para lograr una propuesta que motive y promueva su buen uso en el ámbito educativo. Cabe resaltar que, el método de las hermanas Agazzi para el área de las Ciencias Naturales se forjó dentro de unos objetivos tanto generales como específicos, con su pertinente categorización. Se destaca la importancia de una decisión colectiva: establecer una comunidad mundial enfocada en la preservación del planeta y el bienestar mutuo o, enfrentar la posible aniquilación de la humanidad y la biodiversidad. Es urgente una transformación profunda en nuestros principios, estructuras sociales y estilos de vida; el verdadero progreso, después de cubrir las necesidades elementales, consiste en enriquecer nuestro ser, en lugar de acumular más posesiones.

La investigación desarrolla unas bases de mejoramiento de aspectos pedagógicos en el área de ciencias naturales, porque se destaca el valor y la importancia que tiene el recurso hídrico, dado que la parte formativa y humanista de la institución busca formar una base de excelencia y respeto, logrando concientizar a los estudiantes sobre la importancia de los recursos naturales, en especial, el recurso hídrico. Por ello, el modelo de las hermanas Agazzi tiene aspectos esenciales para fomentar el pensamiento positivo en cada uno de los estudiantes sobre el buen uso y la no contaminación del recurso hídrico, generando un entendimiento de cuidado y protección por los recursos naturales. De este modo, el actual trabajo de investigación es un instrumento esencial para la institución, que da a conocer y entender que los recursos hídricos son vitales para la conservación de nuestro planeta Tierra; además, se busca fortalecer la autoconciencia en maestros y estudiantes en la vida actual en la cual estamos involucrados, siendo los guías sobre el cuidado que este necesita.

A nivel internacional, se destaca la investigación de Cori et al. (2020) en la Universidad Privada de Tacna, Argentina, que presenta un programa educativo ambiental dirigido a concienciar a los estudiantes de tres instituciones educativas sobre el uso eficiente del agua potable. La investigación se llevó a cabo mediante talleres informativos y actividades recreativas para alumnos y padres de familia, utilizando el concepto del 'ciclo de Deming' para fomentar la enseñanza y la mejora continua de las acciones, con el fin de transformar las actividades de enseñanza-aprendizaje a través de métodos pedagógicos. El estudio contribuye principalmente a la evaluación de la conciencia ambiental de los estudiantes, demostrando la importancia del desarrollo ambiental en ellos y proponiendo cambios para que adquieran un uso adecuado del agua como recurso hídrico esencial.

A nivel nacional, sobresale el estudio de Roperó et al. (2017) en la Universidad del Tolima, centrado en fomentar hábitos ambientales en los estudiantes para mejorar su relación con los recursos hídricos y los residuos sólidos. Se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, utilizando estrategias didácticas de las ciencias naturales como la observación participante, entrevistas y encuestas, en tres etapas: diagnóstico, diseño y aplicación de talleres didácticos conceptuales y talleres de manualidades. El proyecto abordó la problemática ambiental actual en Colombia, destacando la necesidad de sensibilizar a la sociedad, especialmente a los niños, sobre las consecuencias de la problemática ambiental. Es crucial asumir compromisos que ayuden a mitigar este problema, como ahorrar agua y reducir la generación de residuos sólidos, para llegar a la responsabilidad individual con nuestro planeta.

En el campo regional, la investigación de Ayala (2018) presenta una propuesta de enseñanza y aprendizaje sobre el valor del

agua, cuyo objetivo fue ver la importancia de las costumbres y tradiciones del sur de Colombia, específicamente de las comunidades indígenas, donde se destaca cada uno de los recursos naturales, tratando de concientizar los problemas existentes en la actualidad. Se realizó una participación lúdico-pedagógica que fomentó la reflexión trabajando de forma armónica con un grupo de estudiantes pertenecientes a la cultura indígena de los Pastos. Esta investigación aporta aspectos primordiales a considerar, porque brinda información relevante que se debe aplicar en las zonas urbana y rural, teniendo en cuenta una concientización acerca del cuidado del agua, destacando la importancia de este recurso a nivel general y, llevando a fomentar el cuidado de cada uno de los recursos naturales, en especial el recurso hídrico como elemento esencial para la existencia de la vida.

Los tres trabajos de grado mencionados ayudaron a fortalecer la parte teórica del proyecto, enaltecendo las estrategias didácticas por medio de hábitos a nivel institucional, tratando de evidenciar la importancia de los recursos hídricos. Para ello fue necesario comprender teóricamente cuál es el método de las hermanas Agazzi, qué representa la enseñanza de las ciencias naturales y, cuáles son las características de los recursos hídricos en todos sus contextos. A continuación, se da a conocer otros referentes teóricos tratados dentro de la investigación.

Cirjan (2018) destaca la contribución de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi en la educación preescolar, quienes innovaron un enfoque pedagógico para niños menores de seis años. Este método se centró en fomentar el respeto, la espontaneidad y la autonomía infantil mediante actividades autodirigidas; fue diseñado para apoyar a infantes de familias con recursos limitados y, no solo facilitó el acceso a la educación, sino

que promovió la economía de recursos al incorporar materiales reciclados, alineándose así con los principios pedagógicos de las hermanas.

El método está basado en aprendizajes por medio de métodos intuitivos que tienen como base de apoyo, de forma indirecta, la didáctica, que corresponde al uso eficaz de objetos en el entorno cotidiano: familiar y escolar. Los materiales sirvieron de solución a los problemas económicos, ya que ayudaron de forma positiva a solventar gastos escolares; así, los niños tuvieron un ambiente cálido y lleno de afectividad y se logró una enseñanza mutua entre los estudiantes y los maestros, buscando fomentar una instrucción educativa a través del lenguaje, el canto y el ritmo corporal.

Esto da a entender que se trata de un sistema de uso práctico en forma estricta, donde el maestro actúa como mediador y fomenta una construcción de aprendizaje a través de las experiencias basadas en las necesidades de los estudiantes.

En este punto conviene destacar que las ciencias naturales representan una reflexión sobre el conocimiento científico, permitiendo al ser humano generar nuevos conocimientos. Además, proporcionan control sobre los procesos físicos, químicos y biológicos del universo y su interacción con los procesos culturales. Esto debe aumentar la conciencia sobre nuestras limitaciones y los cambios que podemos introducir en el ambiente, los cuales pueden alterar el delicado equilibrio que permite la vida.

Heras y Cid (2005) resaltan la importancia de que los estudiantes desarrollen un pensamiento deductivo que se nutra del constructivismo; esto implica integrar los principios fundamentales de las ciencias naturales, considerando los modelos experimentales que se debe implementar en las escuelas. Es esencial inculcar habilidades prácticas a través de

estrategias que conecten con la realidad; por lo tanto, se debe reflexionar sobre cómo se enseña esta asignatura, "para enfatizar el desarrollo de competencias relevantes en este campo" (p. 5).

La enseñanza de las ciencias naturales ha llevado a muchos docentes a transformar sus métodos para lograr un aprendizaje significativo mediante experimentos y actividades que incorporan una metodología científica en las instituciones; esto fortalece una sociedad más equitativa y democrática, permitiendo que el conocimiento científico sea un pilar en la formación ciudadana y en la toma de decisiones responsables. Su enseñanza se basa, generalmente, en tres ejes temáticos: Seres vivos, Tierra y ambiente y, Materia y energía. En Colombia, los estándares de competencias básicas abordan estos temas desde el entorno vivo, el entorno físico y las relaciones entre ciencias, tecnología y sociedad; todo esto busca fomentar la innovación y el cambio, asegurando un proceso educativo lleno de habilidades científicas en las instituciones.

Por lo tanto, es esencial no solo proporcionar información teórica, sino también, abordar los problemas relacionados con el agua, destacando la importancia de su cuidado y conservación mediante soluciones adecuadas. Los recursos hídricos son fundamentales para la vida, ya que el agua contribuye a la estabilidad de los entornos, el medio ambiente y los organismos que lo habitan, siendo crucial para el bienestar humano.

A pesar de la abundancia de recursos hídricos en Colombia, no todos los habitantes disfrutan de sus beneficios. Factores como el cambio climático han reducido la disponibilidad de este recurso esencial, causando sequías e inundaciones y, sometiendo al país a problemas hídricos como: sobreabundancia, insuficiencia y contaminación del agua.

Los recursos han sido valorados para diversas actividades cotidianas y, el recurso hídrico es esencial para la vida, pues contribuye a la estabilidad y regulación de los entornos, el medio ambiente y los organismos que lo habitan, siendo crucial para la supervivencia de la fauna y flora del planeta. Además, el agua es fundamental en el proceso de fotosíntesis de las plantas, lo que impacta significativamente en los ecosistemas; es vital para el bienestar humano, tanto para el consumo, como para la higiene y el saneamiento; por ello, su mal manejo puede afectar la salud humana y la calidad de vida.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto, se utilizó el paradigma de la investigación cualitativa. Este enfoque investiga fenómenos sociales con objetivos específicos para resolver problemas de investigación. Sus características incluyen la captación y reconstrucción de significados, un lenguaje conceptual y metafórico y, un método flexible y no estructurado para recopilar información. Su procedimiento es más inductivo que deductivo y se orienta de manera holística y concreta.

Ramírez et al. (2004) afirman que la investigación cualitativa ofrece un camino viable para estudiar problemas sociales, enfocándose en la descripción, interpretación y construcción de sentido. En este tipo de investigación, el investigador es la fuente principal, presentando su objeto de estudio y comprometándose con él; experimenta internamente lo que estudia, aceptando la influencia de la ciencia y la experiencia personal, y utiliza su personalidad como instrumento, permitiendo que tanto los sentimientos como la razón guíen sus acciones.

En consecuencia, el paradigma cualitativo es adecuado para esta investigación, ya que permite alcanzar los objetivos propuestos. Se implementa el método de las hermanas Agazzi para plantear y resolver objetivos de estudio en la Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, basándose en los fundamentos que ofrece este método; además, el presente estudio se basa en un paradigma cualitativo y enfoque crítico social, utilizando un tipo de investigación acción, que se caracteriza por tratar un proceso participativo y colaborativo que promueve cambios en un proceso de diálogo que motiva a orientar las prácticas dentro del aula, dado que involucra alumnos y docentes al producir mejoría en el entorno escolar.

La investigación-acción es un proceso reflexivo que permite a los profesionales mejorar su práctica o comprensión en un área problemática. Este proceso incluye definir claramente el problema, especificar un plan de acción con hipótesis, evaluar la efectividad de las acciones tomadas y reflexionar sobre los resultados, para comunicarlos a la comunidad investigadora. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo que busca mejorar la práctica profesional. Para llevar un proceso se utilizó la matriz de operacionalización de objetivos para una mayor orientación, como se describe a continuación:

Tabla 1

Matriz operacional de variables y categorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Preguntas orientadoras	Fuentes de información	Técnicas de recolección e instrumento información
Identificar los saberes de los estudiantes sobre la conservación del recurso hídrico	Saberes	Naturales Sociales Culturales	¿Cómo identificar los saberes que tienen los estudiantes sobre la conservación del recurso hídrico?	Estudiantes	Técnica Taller diagnóstico Instrumento Formato de taller.
Implementar el método de las hermanas Agazzi en el área de Ciencias Naturales para la conservación del recurso hídrico	Método de las hermanas Agazzi	Aportes, Principios Áreas fundamentales	¿Qué métodos didácticos educativos se podría realizar, teniendo en cuenta el cuidado del agua? ¿Cómo se sintieron al momento de asociar un ambiente cálido lleno de afectividad, teniendo en cuenta una enseñanza mutua por medio de actividades orientadoras al buen uso del agua? ¿Cómo relacionaron el aprendizaje de las hermanas Agazzi en los procesos didácticos de la preservación de los recursos hídricos? ¿Cómo cree usted que realizaría una actividad, teniendo clara la preservación del agua, dando a conocer el respeto, la espontaneidad y la libertad? ¿Cree que es importante cuidar el medio ambiente, sabiendo que el respeto es uno de los principales factores para poder conservar, cuidar y valorar el medio ambiente?	Estudiantes	Técnica Observación participante. Instrumento Diario de campo.
Determinar los alcances del método de las hermanas Agazzi en la conservación del recurso hídrico	Alcances del método en la conservación del recurso hídrico	Educación sensorial Instrucción intelectual Educación del sentimiento.	¿De qué otra forma puede usted cuidar el agua? ¿Qué elementos conceptuales identifica cada estudiante? En nuestra vida diaria le damos muchos usos al agua ¿Cuáles son? ¿Cuál es su actitud ante estos sucesos de contaminación ambiental? ¿Qué situaciones negativas afectan el cuidado del agua?	Estudiantes	Técnica Taller evaluativo Instrumento Formato de taller evaluativo.

Nota. Matriz de categorización de objetivos, donde se organiza el procedimiento para el desarrollo de la investigación.

Resultados

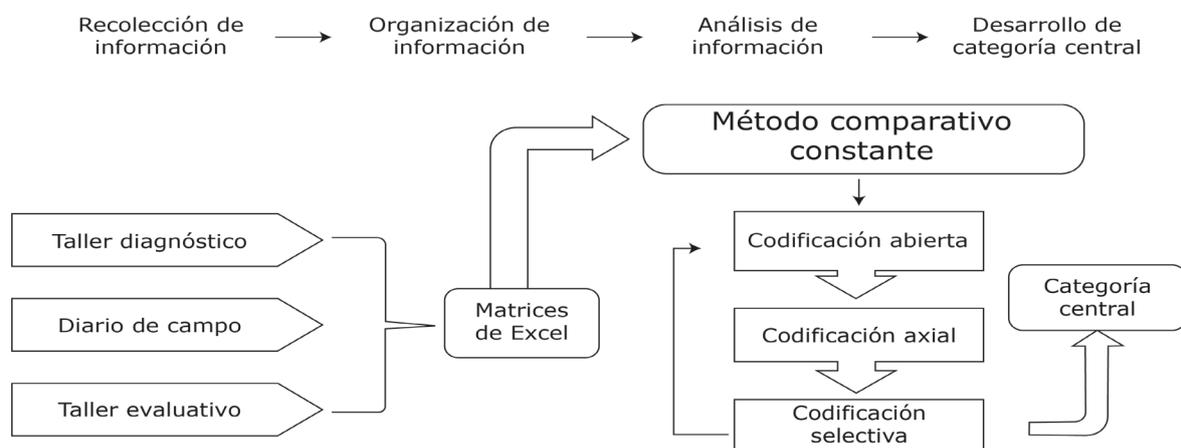
Procesamiento de la información

Mediante el empleo de la teoría fundamentada, se analizó la información obtenida de la revisión de modelos pedagógicos, entrevistas realizadas a los estudiantes y la observación activa de los profesores (ver Figura 1). Además, se describe esta teoría como una construcción teórica, emergente de datos sistemáticamente recolectados y examinados a través de un proceso investigativo. Las teorías fundamentadas, al estar arraigadas en datos empíricos, tienen una mayor probabilidad de contribuir al conocimiento, profundizar la comprensión y ofrecer orientación práctica para actuar.

La elección de esta metodología fue idónea para el avance de la investigación actual, dado que su finalidad era elaborar una interpretación de los eventos actuales en la entidad educativa en estudio.

Figura 1

Procesamiento de información

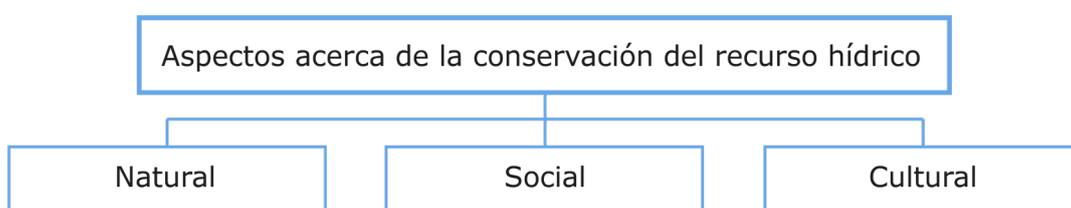


La Figura 2 condensa el método de análisis de datos de la investigación, donde se recogió y organizó la evidencia mediante una matriz de Excel. Se empleó un muestreo no probabilístico para seleccionar participantes y se procedió con un análisis trifásico: codificación abierta para desglosar los datos, codificación axial para interrelacionar categorías y subcategorías y, codificación selectiva para formar la categoría central que encapsula el tema principal. Este procedimiento facilitó la conexión de los hallazgos con los procesos observados en la institución, contribuyendo al segundo objetivo de la investigación.

Identificación de los saberes que tienen los estudiantes sobre la conservación del recurso hídrico

Figura 2

Aspectos acerca de la conservación del recurso hídrico



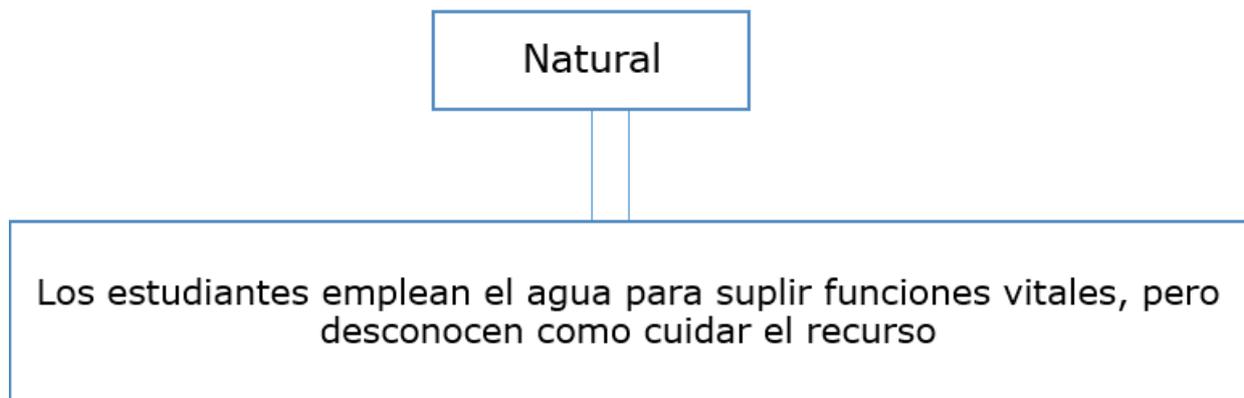
El análisis e interpretación de los resultados presentados a continuación resalta la información obtenida durante el taller diagnóstico y el formato de taller aplicado a los estudiantes de segundo grado. Esta información fue analizada y estructurada considerando las respuestas de cada uno de ellos.

A continuación, se detalla la categoría y subcategoría del primer objetivo, las cuales se enfocan en un proceso de recopilación de información para la identificación de categorías emergentes.

Aspecto natural

Figura 3

Aspecto natural

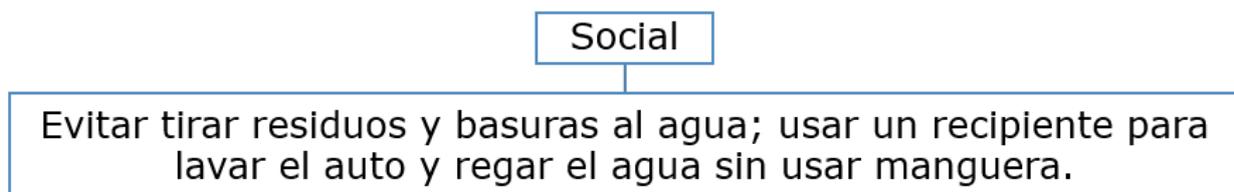


En la institución se ha entendido de manera agradable que el agua es un recurso esencial con propiedades únicas en las aguas naturales, siendo crucial para la vida en la Tierra; esto permite que tanto los seres humanos como los ecosistemas puedan sobrevivir; por ello, se enfatiza que el agua debe ser protegida globalmente por la humanidad, asegurando que sea y se mantenga limpia y, lo más importante, que esté disponible para todos. El enfoque natural busca fortalecer la educación ambiental, centrada en la protección de las fuentes hídricas desde una perspectiva positiva, tanto dentro de las instituciones educativas como en su entorno, promoviendo el desarrollo sostenible y concienciando a la comunidad educativa.

Aspecto social

Figura 4

Aspecto social



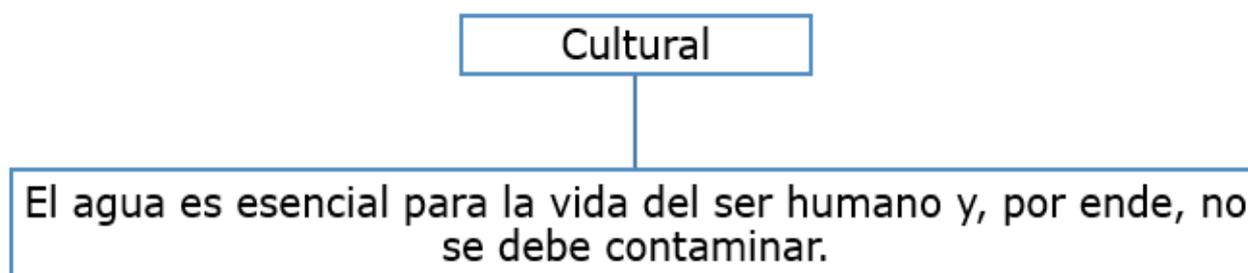
Se puede evidenciar una falta de interés por parte de la comunidad al momento de estar informada sobre lo que está pasando en nuestro planeta, donde emerge un sinnúmero de inquietudes tanto emocionales como individuales que llevan consigo unos pensamientos empíricos sobre la posible realidad del ecosistema. Es relevante destacar que la ciencia ambiental busca fortalecer y comprender muchas formas en las cuales se afecta el medio ambiente, destacando las problemáticas que se ha logrado evidenciar dentro de cada uno de los criterios de la investigación, lo cual lleva a unas soluciones que permitan el fortalecimiento de cada uno de estos aspectos a tratar, ya que se busca orientar de forma directa sobre el cuidado y la conservación del recurso hídrico (Morales y González, 2020).

Es por eso que se pretende fomentar desde edades tempranas, la concientización de maestros, estudiantes y del entorno familiar, sobre la importancia de cuidar y prolongar los recursos naturales, especialmente el hídrico y, frenar esta problemática donde el ser humano piensa que los recursos son infinitos; de ahí que, no solo en el área de ciencias naturales se promueva el cuidado del agua, sino que se busque soluciones multidisciplinarias enfocadas en un bien colectivo, para lograr formar y convertir todos esos conocimientos en hechos que resulten significativos para la preservación del recurso hídrico desde todos los aspectos sociales.

Aspecto cultural

Figura 5

Aspecto cultural



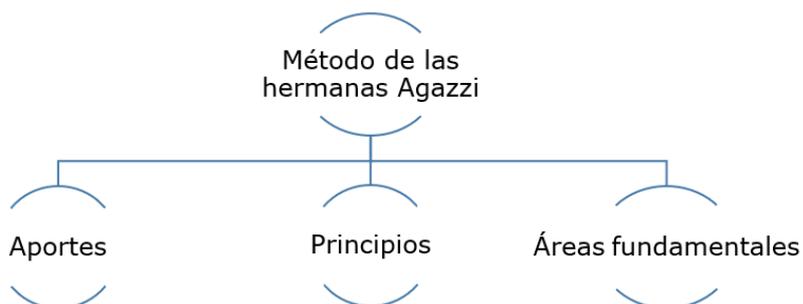
Se debe buscar opciones de solución, no solo desde lo social, interviniendo de manera efectiva, sino desde la parte cultural, procurando una sociedad cambiante y pensante frente a cada uno de los cambios del planeta Tierra, enfatizando la importancia y el impacto que generan los recursos naturales para el beneficio de los seres vivos.

El ser humano, a medida que va madurando, se va fortaleciendo en cada una de sus capacidades tanto intelectuales como culturales, logrando satisfacer las necesidades que día a día van surgiendo; por eso, se debe generar una cultura de cambio en todo el planeta, entendiendo que este no es el principal partícipe en el ecosistema; por eso la necesidad de proteger y cuidar el medio ambiente y forjar una cultura íntegra y eficiente para las futuras generaciones, bajo un pensamiento de cambio y mejoramiento cultural en el entorno.

Análisis del desarrollo de la estrategia didáctica

Figura 6

Método de las hermanas Agazzi

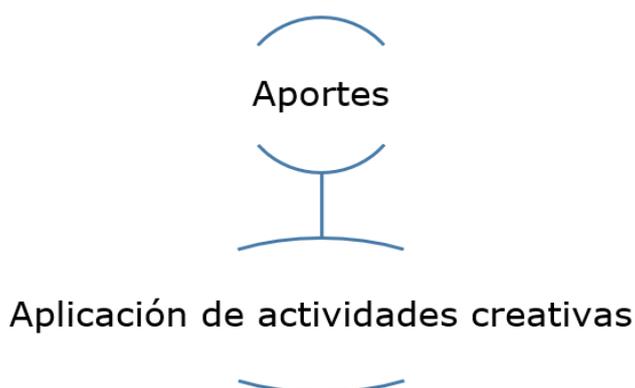


La técnica de observación participante permitió obtener unos resultados de la implementación de las estrategias didácticas desarrolladas en el grado 2-2, encaminadas al cuidado y preservación del recurso hídrico, porque los estudiantes demostraban un mal uso de este recurso natural, ya que a nivel social no eran conscientes del daño que se le estaba haciendo al planeta; por ello, se enfatizó en reconocer no solo verbalmente el buen uso de este recurso natural, sino en aprovechar al máximo cada una de las acciones que privilegian y cuidan este recurso natural, de manera autónoma y lúdica, con la pretensión de fortalecer cada una de sus capacidades para mejorar ese pensamiento reflexivo, logrando así el cuidado del agua, asociando cada valor para preservar, reflexionar y asimilar el rol de cuidador y protector de este recurso natural, buscando lograr que cada estudiante promueva su buen uso.

Aplicación de actividades creativas

Figura 7

Aportes



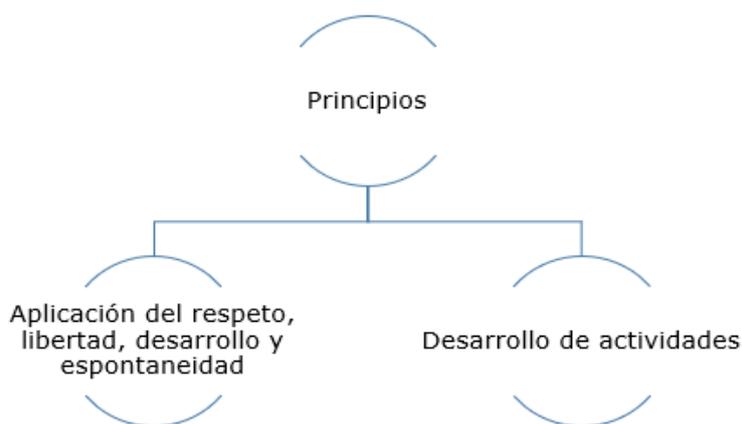
Un estudiante creativo demuestra sus facetas por medio de dibujos, teniendo en cuenta sus experiencias cotidianas, como en el caso del cuidado del agua; tiene la facilidad de poder desenvolverse en diversos escenarios de la vida, ya que la facilidad mental pone en práctica las destrezas y competencias de resolución de algún problema en su contexto familiar o social. En otras palabras, esto potencia su formación y capacidades, logrando obtener una personalidad equilibrada y creativa dentro de un desarrollo u

objetivo del ejercicio de un pensamiento analítico, activo e indagador que aparece por el esfuerzo de una enseñanza desarrolladora. Asimismo, la creatividad forja y demuestra la evolución y aportes significativos que ayudaron a enriquecer una serie de actividades pedagógicas en los estudiantes, para expresarse artísticamente con libertad de expresión, sin represión ni reproches. La intención era establecer destrezas propicias dentro de un buen desempeño, ya que estas se relacionan directamente con beneficios en el aprendizaje del alumno. En efecto, es primordial desarrollar oportunidades de estudio activo dentro y fuera del aula, para que mejore su desempeño motor, considerando dos aspectos, focalizados y analizados antes de iniciar con las actividades propuestas: el espacio en el que puedan ser desarrolladas las actividades creativas seleccionadas y, el desempeño de las destrezas motrices necesarias para realizar la actividad. En definitiva, nuestro papel como docentes en formación es esencial, al igual que todos los procesos mencionados, para que los estudiantes evidencien un desempeño adecuado en actividades creativas.

Aplicación y desarrollo de actividades

Figura 8

Principios



Fomentar el respeto por la vida en los estudiantes es un proceso complejo de reconstrucción de cultura; ellos aprecian positivamente la intervención activa de los adultos frente a situaciones de falta de respeto y cultura al momento de provocar el cuidado. Cuando esto acontece, este tipo de actos favorece su confianza, porque se ve reflejada la autonomía ante actos tanto negativos como positivos. Por el contrario, la omisión del adulto frente a problemáticas como el desperdicio del agua entre estudiantes, genera una sensación de desprotección y desconfianza. Por ende, el respeto y la confianza son vitales en la autoestima e integración activa social del niño ante el mundo educativo y familiar. La actividad propuesta para forjar el respeto hacia el cuidado del agua busca comprender que la libertad y la espontaneidad promueven la formación de opiniones basadas en los fundamentos teóricos y modelos pedagógicos de las hermanas Agazzi. Este enfoque concibe al niño como un germen vital que aspira a desarrollarse plenamente de manera positiva y civilizada.

Reconocimientos, preservación y respeto por los recursos hídricos

Figura 9

Áreas fundamentales



Así pues, implementar en cada una de las instituciones educativas ese pensamiento de reflexión y cuidado sobre el recurso hídrico, enriquece el pensar de protección y continuidad, ya que cada uno de los estudiantes reconoce esta problemática en sus diversas formas; por eso, se debe aplicar ese conocimiento de apoyo y concebir un aprendizaje significativo, donde se ponga en práctica la enseñanza del cuidado y protección de este recurso tan importante. Igualmente, se debe provocar soluciones a las inquietudes dentro del ámbito escolar, que hagan posible resolver los problemas planteados y, llegar a una conclusión concreta y veraz que favorezca ese crecimiento tanto en pensamiento como en cuidado y, que facilite reflejar lo aprendido durante el tiempo escolar (Tinoco y Zuluaga, 2019).

Descripción del cuidado y recolección del agua

Figura 10

Descripción del cuidado y recolección del agua



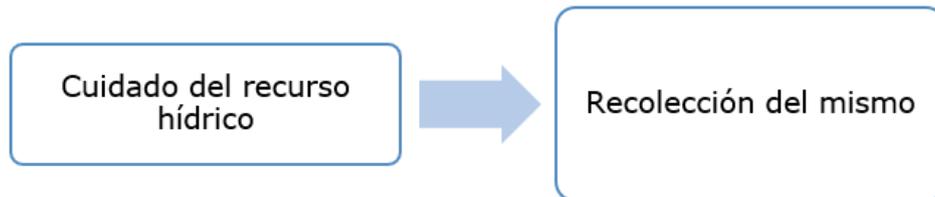
El impacto social en cada estudiante fue positivo, al reconocer la importancia y el cuidado del recurso hídrico; cada uno aportó sus ideales sobre el cuidado del mismo, expresando curiosidad sobre la atención y protección; de ahí la urgencia de dar a conocer los planteamientos vistos en el aula de clase, que reflejan aspectos por mejorar y no contaminar el agua, enfatizando en ese pensamiento reflexivo en cada acción, motivando a las personas en acciones contundentes y básicas.

Siendo el acceso al agua esencial para la existencia, cada uno de los estudiantes debe reconocer el impacto que ha tenido a lo largo del ciclo de la vida, donde el ser humano ha contaminado y desaprovechado este recurso tan vital; por eso, se debe fortalecer e implementar estrategias de cuidado y protección, implementando en estas nuevas mentes el cuidado a nivel social y ambiental, bajo unos objetivos concretos que permitan la existencia de este recurso hídrico (Cárdenas y Martínez, 2017).

Evaluación de los alcances de la estrategia didáctica

Figura 11

Cuidado del recurso hídrico

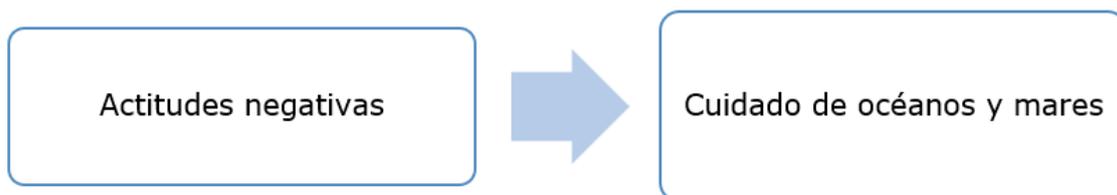


El desarrollo de los alcances del método en la conservación de los recursos hídricos describe aspectos relevantes dentro de las actividades establecidas en la investigación; entre ellos, la importancia de alcanzar una educación sensorial, intelectual y de sentimiento, que lleve a que el estudiante comprenda que, como seres humanos, somos parte del universo y es nuestro deber cuidar y proteger el entorno en el cual vivimos.

Instrucción intelectual y educación del sentimiento

Figura 12

Actitudes negativas ante el cuidado del agua



Inicialmente, dentro de las actitudes negativas están los desechos arrojados a mares y océanos; esta basura ocasiona serios problemas al medio ambiente. Por medio de actividades pedagógicas realizadas con los estudiantes de segundo grado respecto al cuidado del agua, se les dio a conocer que no se debe arrojar basuras ni malgastar el agua, por ser actos que generan problemáticas que a futuro se verán reflejadas. Se debe tener en cuenta que el reciclaje es una alternativa positiva para reducir el volumen de desperdicio de plástico arrojado a los mares y océanos.

El peligro potencial, la acumulación de plásticos en el ambiente y los cambios físicos en el suelo deben alertar a las autoridades ambientales para tomar acciones preventivas y lograr el rescate de océanos y ríos. Las grandes dificultades que afronta hoy en día la humanidad son debidas a la falta de conciencia sobre el desperdicio del agua y la contaminación que se ve a diario, aunque no es el único problema. Últimamente, se ha visto un desnivel social porque a la mayoría del mundo no le preocupa lo que

pueda suceder con la vida acuática; las noticias muestran la muerte de animales, porque viven invadidos de basuras, de químicos que se arroja a los mares, que producen actos desastrosos; a nadie parece importarle; el ser humano vive para sí mismo, sin imaginar que una vida acuática nos hace un llamado a que cuidemos y preservemos este lugar, que solo brinda el privilegio de admirar una creación de Dios (Garcés y Bayona, 2019).

Discusión

Con los procesos de fomentar el cuidado y la protección del recurso hídrico, se destaca que, a nivel social, el desperdicio del agua es un problema que se ha venido generando a través del tiempo; por eso, se busca promover un buen cuidado sobre este recurso, especialmente en la institución Ciudadela Educativa de Pasto, grado 2-2 sede Villaflores, intentando que cada uno de los estudiantes forje un pensamiento de reflexión y cuidado del mismo. Cada uno de estos procesos se logró a través de unas herramientas que buscaban generar un camino de reflexión tanto a nivel social como cultural, llegando así a aplicar los distintos instrumentos y objetivos generales en el ámbito educativo, logrando una comprensión sobre lo que nos rodea y, lo que implica cuidar y proteger cada uno de los recursos naturales, vitales para la vida en general.

En virtud de lo anterior, se pretendió promover un pensamiento de protección por medio de actividades lúdicas que generaran esa relación entre la naturaleza y el ser humano, bajo hábitos de cuidado y protección; para poder alcanzar estas metas, cada uno de los estudiantes debía alcanzar esa conciencia de cuidado, un pensamiento de acciones en donde el agua fuera usada de forma adecuada; no bajo acciones de desabastecimiento y de contaminación. Por medio de ejemplos didácticos pudieron observar el verdadero significado del cuidado del recurso hídrico y, crear un ámbito de cuidado y

protección que no solo buscaba generar conciencia, sino su conocimiento para futuras generaciones.

Se debe destacar que cada estudiante logró reconocer ese pensamiento de cuidado, en donde plasmó ideas que buscaban generar conciencia y acciones que permitían que el ser humano fuera consciente a nivel de la sociedad. Muchos de los resultados fueron favorables para una buena interpretación que promovió ese cuidado del recurso hídrico, siendo este el que cambiaría su forma de pensar y actuar frente a una problemática vista durante el transcurso de la vida; por ello, gracias a cada acción tomada, se pudo reflejar un trasfondo de reflexión constante frente al mal uso del agua, y que entendieran que es un recurso agotable que permite la vida; cada uno de estos recursos naturales está en peligro, porque el ser humano los ha malgastado y acabado, sin considerar que estos regalos dados por la naturaleza son limitados; por eso, se busca crear una reflexión de no contaminación y de protección.

A lo largo de la historia de la humanidad, el agua ha influido en la vida natural, social y cultural de diversas poblaciones; muchas personas mencionan leyendas culturales en las cuales el agua es el componente principal de vida; algunas leyendas hablan de la creación del mundo donde, a partir de un océano primitivo, se supone que surgió la vida. A nivel general, cada uno de estos aspectos busca promover un pensamiento cultural y social que impacte de forma positiva en cada ámbito educativo, ya que el agua es un recurso natural vital para la existencia de los seres vivos, razón por la cual debemos cuidar y proteger en cada aspecto social.

Cabe destacar que la ciencia ambiental busca fortalecer y comprender muchas formas con las cuales se afecta al medio ambiente. Las distintas problemáticas que se logró evidenciar dentro de cada uno de los criterios de la investigación

deben llevar a soluciones que permitan el fortalecimiento de los aspectos a tratar, ya que se busca poder orientar de una forma más directa sobre el cuidado y la conservación del recurso hídrico (Morales y González, 2020). Como bien se sabe, la protección de la naturaleza es algo que se ha convertido en un problema social, ya que muchas de las personas no actúan positivamente frente a las acciones existentes en la actualidad; por eso, se busca orientar y generar un ámbito de cuidado y reconocimiento de cada problemática, para forjar una sociedad más pensante frente al cuidado del recurso hídrico.

El agua, como recurso vital, se nutre de componentes tanto naturales como culturales de una sociedad que busca retornar a ese cambio donde cada necesidad se acrecienta y, se basa en abordar y reconocer la relevancia del agua, fomentando su buen uso en los quehaceres diarios. En la actualidad, han incrementado todas las preocupaciones por un cambio dinámico y apresurado para poder frenar la problemática ambiental, en especial la disminución de agua, ya que la población está reaccionando frente a la escasez de la misma, logrando un cambio general. Cada acción tomada para cuidar y proteger este recurso natural es tan importante como lo es el agua; se debe actuar con conciencia y fomentar su cuidado y protección. La preocupación por los cambios debe llevar a un pensamiento colectivo; no es fácil cambiar el pensamiento, los hábitos, las rutinas, los conocimientos mal aplicados, pero, se busca impactar esas mentes tempranas para que logren un cambio positivo y continuo frente al cuidado del recurso hídrico y los demás recursos naturales, tan importantes en cada uno de los aspectos, llegando a cultivar ese pensamiento de acción y de cuidado frente a la preservación del agua.

Los estudiantes se identifican como seres pensantes frente a las acciones que realizarán para promover el cuidado del

agua, por conservar y cuidar las plantas, los animales, la vida en general, sin olvidar que, sin el agua, como fuente de vida, no existiría la vida en sí; es por eso que, gracias al cuidado y perseverancia, se logrará la subsistencia de los seres vivos en un futuro, llegando así a plasmar ese pensamiento cambiante y constante que cada ser humano debe lograr para un futuro prometedor y sostenible.

Conclusiones

Los estudiantes de Básica primaria tenían una gran falta de cultura y sensibilización en el momento de usar el agua. Todo el proceso de investigación se diseñó con la intención de fortalecer los recursos hídricos en el área de Ciencias Naturales en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, pretendiendo generar interés entre ellos y, al mismo tiempo, que adquirieran un aprendizaje significativo para su vida diaria; por ende, el objetivo de esta propuesta se hizo con el fin de fortificar el cuidado del agua.

Los objetivos planteados fueron apropiados para la implementación del mejoramiento y razonamiento del buen uso del agua; los métodos didácticos ayudaron a promover, por medio de actividades, acciones pedagógicas y lúdicas con el fin de impactar en cada uno de los estudiantes, mejorando la calidad y la innovación de la preservación y cuidado de los recursos hídricos, en los ámbitos social, natural y cultural, para prevenir el desperdicio, no hacer un mal uso de la misma y, lograr su protección y permanencia en el ámbito educativo sobre el cuidado del agua.

Finalmente, el resultado más destacado en la investigación fue reconocer la base fundamental de preservar y cuidar los recursos hídricos, logrando generar una conciencia reflexiva que permita que los estudiantes reflexionen y apliquen los cambios realizados en la institución, identificando las mejoras en cada uno de ellos.

Referencias

- Ayala, J. E. (2018). *Diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del Valor del Agua desde la Dimensión Cultural en la Cosmovisión de la Comunidad Indígena de los Pastos-Departamento de Nariño, en la I.E. Los Andes de Cuaical* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://core.ac.uk/download/427665518.pdf>
- Cárdenas, A. M. y Martínez, C. A. (2017). Los referentes curriculares instituidos para la elaboración del conocimiento escolar en ciencias en Colombia: ¿qué caracteriza la estructura de los estándares básicos de competencias en ciencias. *Enseñanza de las ciencias* (Extra), 1183-1188.
- Cirjan, G. (2018). *Los principios pedagógicos de María Montessori y de las hermanas Agazzi y su aplicación en el método por rincones* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32236/TFG-G3069.pdf>
- Cori, M. B., Maldonado, V. y Mendoza, M. (2020). Educación ambiental para el uso eficiente del agua potable en alumnos de quinto de primaria de tres instituciones educativas en la ciudad de Tacna. *Ingeniería investiga*. 2(2), 405-417. <https://doi.org/10.47796/ing.v2i2.414>
- Garcés, O. y Bayona, M. R. (2019). Impactos de la contaminación por basura marina en el ecosistema de manglar de la Ciénaga Grande de Santa Marta, Caribe colombiano. *Revista Ciencias Marinas y Costeras*, 145-165. <https://doi.org/10.15359/revmar.11-2.8>
- Heras, F. y Cid, O. (2006). Educación y participación ciudadana para una gestión sostenible del agua. En Ibáñez, C. y Prat, N. (coord.) *Ciencia, técnica y ciudadanía, claves para una gestión sostenible del agua* (pp. 353-367). Fundación Nueva Cultura del Agua.
- Morales, T. y González, M. Z. (2020). Unidad didáctica y lúdica para explicar el fenómeno de contaminación del agua. *Zona Próxima*, (32), 75-104.
- Ramírez, L. E., Arcila, A., Buriticá, L. E. y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo* (2.ª ed.). Fundación Luis Amigó.
- Ropero, E. M., Riaño, Y. R. y Arenas, A. P. (2017). *Generando hábitos ambientales en los niños de 9 a 10 años de la fundación Pacto en Acción para mejorar las relaciones que tienen con los recursos hídricos y residuos sólidos, mediante el uso de algunas estrategias didácticas de las ciencias naturales* [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima]. <https://core.ac.uk/download/pdf/161644713.pdf>
- Tinoco, H. y Zuluaga, J. I. (2019). Evaluación de la percepción del impacto de las prácticas académicas: una mirada desde los escenarios de aprendizaje. *Lúmina* (20), 30-53.

El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el fortalecimiento de la escritura y lectura

Nury Mayoly Insuasty García¹

Gladys Nathaly Sánchez Cuarán²

María Victoria Villacréz Oliva³

Cómo citar este artículo: Insuasty-García, N. M., Sánchez-Cuarán, G. N. y Villacréz-Oliva, M. V. (2024). El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el fortalecimiento de la escritura y lectura. *Revista Fedumar*, 11(1), 133-147. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4236>

Fecha de recepción: 11 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de octubre de 2024

Resumen

El proyecto investigativo fue realizado a 26 estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty de Pasto, Nariño, bajo la supervisión de una docente a cargo del grupo. Tuvo como objetivo, fortalecer la escritura y lectura a través del método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Se fundamentó en el paradigma cualitativo con enfoque crítico social, desde el método de investigación acción. Para recolectar la información se utilizó un taller diagnóstico que permitió la identificación del problema, la observación participante, el diario de campo en el que se consignó toda la información de forma detallada y organizada sobre lo observado en la práctica pedagógica investigativa y, un taller evaluativo que hizo posible evidenciar los alcances del método implementado. La implementación se llevó a cabo en las clases de Lengua castellana. Con base en los resultados obtenidos, se pudo determinar que los niños objeto de estudio presentaban dificultades en la escritura y lectura; en el momento de realizar un dictado se notaba una escritura espejo, mala combinación de sílabas al formar las palabras, escaso uso del renglón. Igualmente, en la lectura, la comprensión lectora y su representación mediante el dibujo (esquema corporal) había ausencia en el momento de hacer una



Artículo resultado de la investigación titulada "El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para fortalecer la escritura y lectura en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty", llevada a cabo en el año 2023.

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: nathaly.ns57@gmail.com

² Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: ferchita0927@gmail.com

³ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño. Investigadora grupo FORMA. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co 

lectura de textos, ya sea de forma individual o grupal. Por esto, se sugiere llevar al aula de clases nuevos métodos de enseñanza que, mediante el desarrollo de actividades innovadoras y participativas, posibiliten trabajar y fortalecer los niveles de escritura y lectura, teniendo en cuenta la edad y las habilidades de cada estudiante. A partir de lo anterior, como grupo investigador se propuso llevar a cabo la implementación del método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, con el fin de fortalecer la escritura y la lectura en estos estudiantes.

Palabras clave: método de aprendizaje, escritura, lectura

Introducción

Leer y escribir son herramientas muy importantes que debe realizar el ser humano en su paso por la escuela, pues hacen parte del lenguaje que permite expresar o manifestar pensamientos, emociones e, incluso, abrir la puerta al aprendizaje de los conocimientos que se debe adquirir. Por esta razón, se considera esencial iniciar el proceso de la lecto-escritura brindando al educando herramientas que aporten a la adquisición y representación de las letras mediante los fonemas que, con la práctica continua, lo lleven a formar palabras, oraciones y textos con sentido y de manera autónoma, pues se pretende formar seres escritores que no sean para el momento, sino para la vida.

Se sugiere que la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados no se realice de manera monótona ni tradicional, sino que se incorpore estrategias innovadoras, prácticas y divertidas, considerando los niveles de aprendizaje. Piaget (como se cita en Bálamo, 2022) nos recuerda que en el "periodo de las operaciones concretas (7-12 años), el niño puede manipular símbolos lógicamente" (p. 23). Su teoría de los cuatro períodos, basada en las edades, es crucial para trabajar de manera más efectiva según el grado y desarrollo de los estudiantes. La implementación de nuevas estrategias didácticas no solo facilita el trabajo del docente, sino que fomenta el desarrollo de competencias en los estudiantes, los motiva a aprender y los convierte en individuos críticos capaces de cuestionar la información recibida. En la sociedad actual, conocida como la sociedad de la

información y la comunicación, es esencial contar con ciudadanos críticos y capaces de generar nuevos conocimientos. Esto solo se logra si las personas adquieren un buen aprendizaje y comprenden adecuadamente los textos que leen, ya que aprender debe ir más allá de obtener buenos resultados académicos (Rodríguez y Salazar, 2017).

Por lo anterior, se considera primordial el desarrollo de este proyecto en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty en los grados primero, debido al interés por implementar nuevos métodos de enseñanza que les permitan a los estudiantes aprender y querer practicar la lectura y la escritura, no como una obligación, sino como algo esencial para su vida; que participen con ánimo en las actividades de reconocimiento y trazo correcto de las letras, que practiquen con entusiasmo en casa con sus familias, formando palabras con sentido; que asuman cada letra y cada sílaba de forma consciente y así, poder llevarlos poco a poco a la interpretación de texto y, en un futuro, a su creación. Hoy en día, es fundamental despertar en estas nuevas generaciones el interés por incorporar en su vida la lectura y la escritura como medios de expresión para la vida.

Si bien los maestros en formación queremos que los aprendizajes actuales sean más significativos en los estudiantes, debemos reflexionar que ya es momento de hacer un cambio e iniciar la lectura y la escritura con diferentes estrategias que los lleven a adquirir con emoción la oportunidad que les brinda la educación con la lecto-escritura. Se pretende que aprendan con tal gozo, que sean

capaces de practicarla dentro y fuera del aula, mediante libros de su interés, que despiertan en ellos la imaginación y los lleven a producir textos en los que plasmen su imaginación, anhelos y sentimientos. Ferreiro y Teberosky (como se cita en Vissani et al., 2017) expresan que "la enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, pensando que, si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en un sistema alfabético" (p. 4).

De esta manera, el presente trabajo de investigación será una herramienta guía para aquellos docentes que buscan cómo llegar a sus estudiantes de forma dinámica, guiando y orientando en diferentes actividades que lleven a los estudiantes a alcanzar el éxito con la lecto-escritura. Igualmente, para los nuevos docentes en formación, se hace hincapié para seguir generando nuevas estrategias de enseñanza en la lectura y escritura, de suerte que busquen que sus niños sean los futuros lectores y escritores de una sociedad en constante cambio. Este trabajo de investigación es factible porque pretende motivar a todos sus lectores a buscar nuevas estrategias de enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados, dada su relevancia y por cuanto marcan de forma muy significativa la vida de los estudiantes.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto se adopta el paradigma de la investigación cualitativa. Según Ruiz (como se cita en Cotán, 2016), este enfoque investiga fenómenos sociales con objetivos específicos para resolver problemas de investigación. Sus características incluyen la captación y reconstrucción de significados, el uso de un lenguaje conceptual y metafórico y, un método de recolección de información flexible y no estructurado. Además, su procedimiento es más inductivo que deductivo y su orientación es holística y concreta, en

lugar de particularista y generalizadora. Este paradigma cualitativo es adecuado para la presente investigación, ya que permite alcanzar los objetivos propuestos al considerar a los individuos como agentes activos en la construcción de sus realidades. Esto facilita la comprensión de la relación entre maestro y estudiante y, permite investigar cómo los docentes de la Básica Primaria de la institución implementan los métodos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en sus sesiones de aula.

Con relación al paradigma cualitativo de la investigación, se emplea el enfoque crítico social. Según Nussbaum (como se cita en Torres-Mendivelso y García-Naranjo, 2021), este enfoque se vincula con la libertad de conciencia y la razón práctica, que se cultiva a través de tres habilidades:

La primera, la capacidad de realizar un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones; la segunda, la comprensión de cómo las necesidades y objetivos comunes pueden manifestarse de diferentes maneras; y la tercera, la imaginación narrativa, que es la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona. (p. 182)

En este contexto, el enfoque crítico social promueve la autorreflexión y el análisis de las necesidades tanto individuales como grupales de los estudiantes. Su objetivo es proponer actividades que fomenten la participación y la transformación social de problemas previamente identificados y analizados mediante la implementación de nuevos métodos de enseñanza. Esta transformación también implica la toma de decisiones colectivas, con el fin de reflexionar, analizar, proponer y poner en práctica las soluciones planteadas para el beneficio institucional.

Por lo tanto, la elección del enfoque crítico social es adecuada para esta investigación, ya que involucra a los sujetos de estudio en la identificación y análisis de una

problemática grupal; específicamente, la falta de interés y las deficiencias en la lectura y escritura de los estudiantes, observadas a través de la práctica pedagógica investigativa.

Esta investigación, que sigue un paradigma cualitativo con un enfoque crítico social, emplea un tipo de investigación-acción debido a su énfasis en la descripción y las interpretaciones contextuales. Este enfoque busca implementar diversas actividades estratégicas para mejorar el sistema educativo y la sociedad. La investigación-acción permite comprender la problemática identificada en el primer grado de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty y, propone soluciones que involucren a todos los sujetos de estudio, con el fin de lograr un beneficio institucional y social que contribuya al crecimiento tanto grupal como individual.

La carta de navegación del proceso se orientó con la matriz de operacionalización de objetivos, descrita a continuación:

Tabla 1

Matriz operacional de variables y categorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Preguntas orientadoras	Fuentes de información	Técnicas de recolección e instrumento de información
1. Identificar los niveles de escritura y lectura en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty.	Los niveles de escritura y lectura	Niveles de lectura: literal, inferencial, crítico.	¿Cuál es el nivel de escritura y de lectura en el que se encuentran los estudiantes de grado primero?	Estudiantes	Técnica Taller diagnóstico
		Niveles de escritura: concreto, presilábico, silábico, alfabético.			Instrumento Guía del taller
2. Implementar el método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para fortalecer la escritura y lectura en estudiantes del grado primero en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty.	El método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky	Nivel concreto.	¿Cómo implementar el método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para fortalecer la escritura y lectura en estudiantes del grado primero?	Estudiantes	Técnica Observación participante
		Nivel pre silábico.			Instrumento Diario de campo
		Nivel silábico.			
		Nivel silábico			
		Nivel alfabético.			
		Nivel alfabético.			

<p>3. Evaluar los alcances del método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en la escritura y lectura de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty.</p>	<p>Evaluar los resultados de aprendizaje</p>	<p>Lateralidad Silabeo. Composición de sílabas. Orden de letras y trazo continuo. Lectura adecuada.</p>	<p>¿Cómo evaluar los resultados del método aplicado con los estudiantes?</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Técnica Taller evaluativo Instrumento Formato de taller.</p>
--	--	---	--	--------------------	--

Nota. La Tabla 1 presenta el proceso de organización de objetivos, categorías, subcategorías y técnicas e instrumentos.

Para el procedimiento se tiene en cuenta las acciones propuestas por Lorenzo (2021):

Primer ciclo: Identificación del problema. En esta investigación se ha detectado un problema relacionado con las dificultades que tienen los estudiantes para leer y escribir, así como su falta de interés en aprender y practicar estas habilidades. Estas dificultades y desinterés afectan tanto su rendimiento académico como su desarrollo personal, ya que la lectura y la escritura son esenciales para la comunicación y la adquisición de conocimientos.

Segundo ciclo: Elaboración del plan. Se realiza un taller diagnóstico para determinar el nivel de lectura y escritura de los estudiantes y se identifica los métodos de enseñanza utilizados por los docentes. A través de una observación participativa en la práctica pedagógica, se propone la implementación de un nuevo método de enseñanza-aprendizaje que motive a los estudiantes a practicar la lectura y la escritura tanto en la escuela como en el hogar. Este método, basado en las propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, busca alfabetizarlos mediante actividades adecuadas con su edad y nivel, con el objetivo de prevenir la deserción escolar temprana.

Tercer ciclo: Implementación y evaluación del plan. Se recopila datos iniciales mediante talleres diagnósticos y observación participativa para identificar las dificultades de los estudiantes. Posteriormente, se implementa el método para fortalecer la lectura y la escritura, lo que permite obtener avances y nuevos resultados. Esto facilita la evaluación y reflexión sobre la viabilidad del método propuesto por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Cuarto ciclo: Retroalimentación. Finalmente, tras analizar y evaluar los resultados, se hace ajustes o mejoras y se recopila datos adicionales para reevaluar el plan implementado. Esto permite obtener nuevos resultados y emitir un diagnóstico sobre la efectividad del método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para fortalecer la lectura y la escritura en los estudiantes, concluyendo si es beneficioso para la comunidad educativa.

Resultados

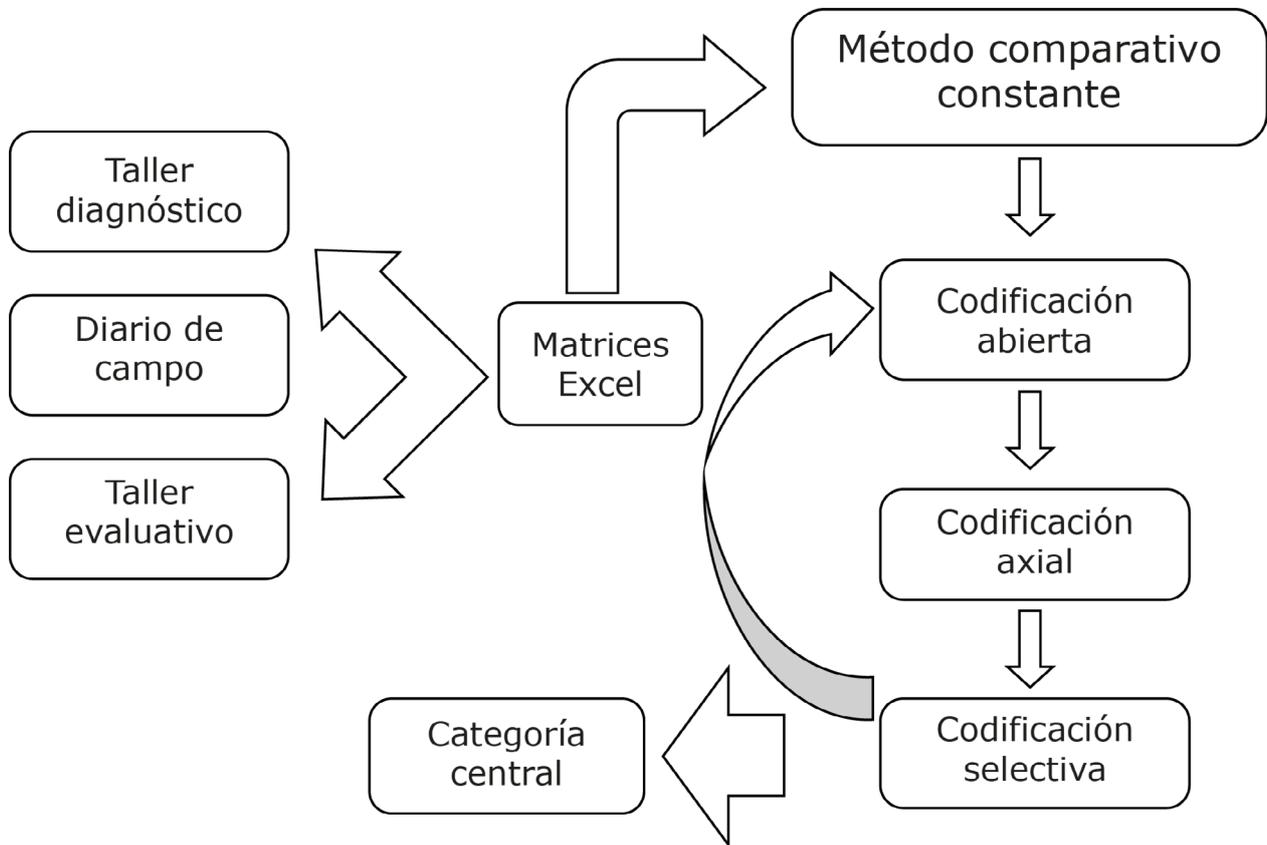
Procesamiento de la información

La investigación utilizó la teoría fundamentada para analizar datos obtenidos mediante análisis documental, entrevistas a estudiantes y observación participante a docentes. Esta metodología, según Strauss y Corbin (2002), implica

derivar una teoría a partir de datos sistemáticamente recolectados y analizados, lo que aumenta la comprensión y proporciona orientación para la acción; se adaptó a este estudio, para interpretar la realidad en las instituciones estudiadas.

Figura 1

Procesamiento de información



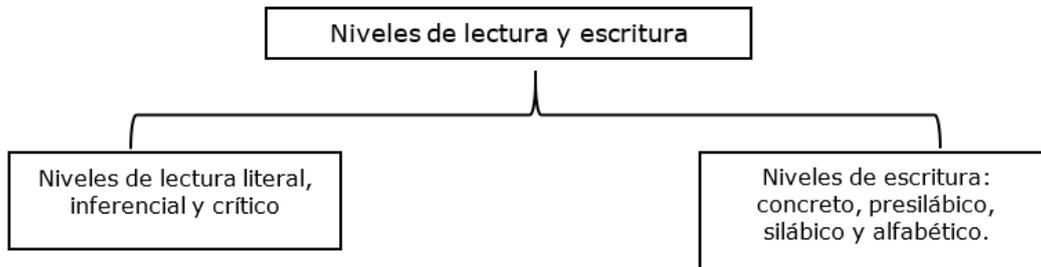
La Figura 1 resume el proceso de análisis de datos utilizando la teoría fundamentada. Durante la recolección de información, se hizo la identificación de datos de los dos instrumentos de investigación, los cuales fueron organizados en una matriz de Excel en la etapa de organización. Para el análisis, se empleó el método comparativo constante, dividido en tres subetapas: codificación abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta implicó descomponer los datos en partes discretas y, compararlas en busca de similitudes y diferencias. Los conceptos similares fueron agrupados en categorías más abstractas. La codificación axial reagrupó estas categorías con sus subcategorías para generar explicaciones más precisas sobre los fenómenos. La codificación selectiva, por su parte, se centró en desarrollar la categoría central de la investigación, que representa el tema principal y tiene poder analítico. En este caso, la categoría central surgió como la síntesis del análisis cualitativo sobre las dificultades de lectura y escritura en la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty.

Niveles de lectura y escritura de los estudiantes

Figura 2

Niveles de lectura y escritura



Mediante los resultados del taller diagnóstico diseñado para la aplicación de los estudiantes objeto de estudio y los datos recolectados en la práctica pedagógica investigativa, fue posible evidenciar algunas de las falencias que presentaban los estudiantes al realizar sus actividades escolares en las diferentes áreas de aprendizaje. En el momento de hacer variedad de lecturas se observó que comprendían el texto en el nivel literal, lo que significa comprender únicamente lo que se halla en él, de forma explícita y no de manera implícita, dificultando la comprensión más profunda de lo leído. Los estudiantes, al no llevar su imaginación más allá de lo que han leído, no representan gráficamente la comprensión del texto; esto se debe a la falta de estimulación en su motricidad fina y la estructuración del esquema corporal, que es fundamental que se haya trabajado en los primeros cinco años de vida, bien en el hogar o en algún centro de estudio. Para finalizar con el diagnóstico de los niveles de lectura, se les propuso construir el final de un cuento, teniendo como referencia, una lectura ya elaborada; se evidenció un escaso uso del nivel crítico para hacer esta actividad, que les resultó muy difícil; muchos de ellos escribieron un final sin coherencia o, simplemente, prefirieron no realizar la actividad.

Respeto a los niveles de escritura, se obtuvo como resultado, que el problema iniciaba en la falta de conocimiento sobre cómo escribir correctamente las letras; al escribir la secuencia del abecedario, si bien muchos lo hacían, presentaban una escritura espejo, debido a la falta de reconocimiento de su lateralidad, factor importante de trabajar mediante actividades físicas y motrices que, con seguridad, fortalecen correctamente el reconocimiento de derecha-izquierda.

Este problema les causó dificultad en la formación de palabras porque, aunque intentaron hacerlo con la observación de imágenes, dictados, formación de oraciones largas mediante una variedad de palabras, tuvieron evidentes errores ortográficos; por eso, se propuso implementar el método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para fortalecer la lectura y escritura, considerando que, en primer lugar se debía desarrollar bien todos los niveles propuestos por las autoras, con el fin de no dejar ningún vacío de aprendizaje ni de estimulación.

Implementación de la propuesta

Figura 3

Categoría y subcategoría del objetivo dos



Al identificar las necesidades que presentaban los estudiantes objeto de estudio, se planteó e implementó el método de Ferreiro y Teberosky mediante la aplicación de diferentes actividades que permitieron el aprendizaje en grupo y la identificación de dudas e inquietudes que fueron resueltas de manera general, teniendo en cuenta las diferencias de aprendizaje, para que nadie fuera juzgado ni señalado en su proceso. Si bien las actividades fueron diseñadas y pensadas con el fin de fortalecer los niveles de lectura y escritura: concreto, presilábico y silábico, especialmente en la asignatura de Lengua castellana, se hizo práctica constante de lo aprendido, también en las demás áreas de aprendizaje.

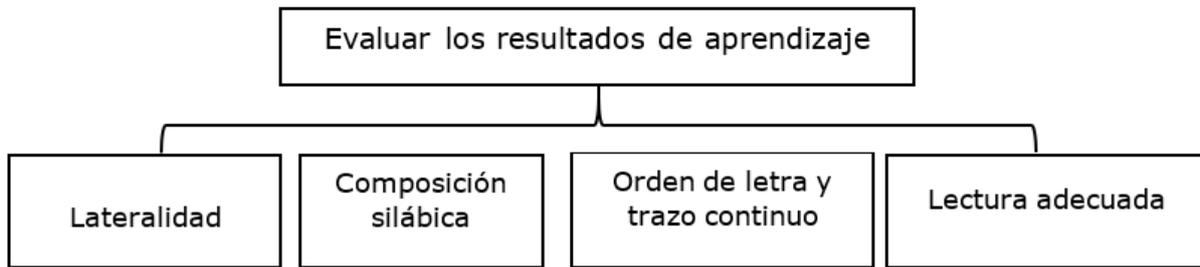
Atender los aprendizajes previos fue vital para desarrollar de forma activa la actividad 'Aprendiendo a través de mis experiencias', con la que se llevó a cabo en conjunto actividades como 'Conociendo las letras' y 'Juego y me divierto con los sonidos y los trazos de las letras', con lo cual se identificó a profundidad las falencias existentes y, se intentó dar solución para lograr un aprendizaje correcto y, por ende, avanzar en los niveles de lectura y escritura. Las actividades 'Formando y jugando con las letras' y 'Me divierto creando' fueron de producción textual; con ellas se pudo fortalecer el sonido, la escritura y lectura de letras, palabras, oraciones y textos que formaban los mismos estudiantes en compañía de las docentes en formación. Al finalizar cada actividad, se procuraba siempre, a través de la actividad 'Aclarando dudas', como su nombre lo indica, aclarar, explicar o retroalimentar lo visto en cada sesión; esto aportó significativamente en la apropiación del tema y, transmitir seguridad en los estudiantes; ya ninguno sentía temor al preguntar y, entre todos se intentaba dar solución a las dudas o errores que aun persistían.

Con base en lo expuesto, la propuesta pedagógica basada en el método de Ferreiro y Teberosky fue de gran ayuda tanto para el grupo investigador como para los estudiantes, ya que se logró con lo propuesto en el objetivo dos y como futuros docentes, comprender que innovar y pensar en las necesidades de los estudiantes da como resultado, grandes aprendizajes que permiten una lectura y escritura adecuadas acorde con sus edades.

Resultados de la propuesta pedagógica

Figura 4

Categoría y subcategorías objetivo tres



Al finalizar la implementación de la propuesta, fue satisfactorio ver los resultados obtenidos tanto en la escritura como en la lectura de la mayoría de los estudiantes. Al desarrollar el taller evaluativo, que fue similar al taller diagnóstico, con otras actividades, fue gratificante ver que la lateralidad en la escritura de letras se había superado en su gran mayoría; por ende, la escritura ya era mucho más legible y entendible. Al componer las palabras con ayuda de las sílabas, ya lo hacían más destreza y formaban palabras con sentido. La lectura de textos fue realizada con mayor fluidez, lo cual permitió entender de forma más clara la idea que quería transmitir el cuento. Tener más clara la idea y con un fortalecimiento en la motricidad gruesa y en su esquema corporal, fue más fácil representar mediante un dibujo lo que habían leído y lo que se imaginaban a través de la historia. Junto con su imaginación, fue posible que escribieran un final diferente que relacionaban con sus gustos, vivencias, emociones y sentimientos. La escritura tuvo más avances; la hacían con un trazo continuo, orden y escritura correcta de letras.

Es por eso que, como grupo investigador, consideramos que se logró que la escritura en los estudiantes llegara a un nivel silábico-alfabético y la lectura en un nivel silábico, con la plena seguridad de ir avanzando de la mejor manera y llegar pronto al nivel alfabético en lectura y escritura.

Discusión

El análisis de la información en la teoría fundamentada utilizó la codificación axial que, según Strauss y Corbin (2002), es el proceso de identificar relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta y sus subcategorías. Posteriormente, se empleó la codificación selectiva, cuyo propósito es obtener una categoría central que represente el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial.

Para el análisis en estas dos etapas de codificación, se hizo uso de organizadores gráficos que representan las relaciones entre categorías, subcategorías y la categoría principal mediante flechas de uno y dos sentidos, además de incluir conceptos de relación.

La codificación axial permite analizar las relaciones entre las categorías y subcategorías inductivas identificadas en el primer objetivo, que se refiere a los niveles de lectura y escritura de los estudiantes. Esto se relaciona con las categorías y subcategorías emergentes del segundo objetivo, que es implementar el método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky para fortalecer la lectura y escritura. Finalmente, se considera las categorías y subcategorías de los resultados obtenidos de la propuesta pedagógica aplicada, como se plantea en el tercer objetivo.

Crear y fortalecer un hábito lector en los estudiantes es una actividad que requiere estrategias didácticas que los lleven al mundo de la lectura; por eso, se considera de suma importancia que en la primaria se les facilite textos infantiles de gran interés, como cuentos, fábulas que tengan héroes, que despierten su imaginación, la cual no puede ser buscada ni encontrada con libros que tengan un millón de letras, sino que tengan colores, imágenes o sonidos con diversas características, que pueden darles una idea de lo que tienen en sus manos y, de lo que van a encontrar dentro del texto.

En consecuencia, es fundamental inculcar el hábito de la lectura desde la básica primaria; la escuela tiene la primera responsabilidad para guiar hacia la lectura comprensiva desde temprana edad. Sin embargo, se debe ser consciente de dos aspectos: el primero es que el hábito de la lectura no se lo crea de un día para otro sino que es una práctica constante que se adquiere mediante el ejemplo; el segundo es que, si bien la escuela es la responsable de formar lectores competentes, no es la única que debe trabajar en ello, pues la práctica diaria puede comenzar en el hogar, al leer un cuento antes de dormir o, visitar bibliotecas infantiles, actividades positivas para que los niños se sientan atraídos por la lectura (Aguilar et al. 2015). Igualmente, se puede y debe implementar estrategias que faciliten el desarrollo de actividades o preguntas de lo leído; si en algún momento surgen dificultades, debe ser el docente el que ayude a solucionarlas, con el fin de no frustrar o aburrir a los estudiantes que están iniciando su proceso de lectura comprensiva en la básica primaria.

En la básica primaria, una de las formas de interpretar un texto y dar a conocer las ideas es mediante imágenes y dibujos que se puede hacer de lo leído. Si bien se debe prestar atención a la motricidad fina, la imaginación también es esencial, porque los lleva a crear y

a querer plasmar en un papel al que le pueden agregar color y un sinnúmero de detalles, lo que han entendido del texto. Asimismo, se debe hacer caer en cuenta a los docentes, que en el dibujo de un niño van a encontrar un arte propio en el que están inmersas ideas, sentimientos, emociones y, por lo mismo, les deben brindar las herramientas suficientes para que ellos lleven a cabo su creación.

En el grado primero, el dibujo toma gran relevancia al ser una de las formas de expresión y de inicio de la escritura, a través del cual se puede conocer pensamientos o ideas de los estudiantes, sobre el contexto social o familiar que les rodea. El dibujo también es utilizado para la representación gráfica de lo comprendido al leer un texto (cuento); se les solicita que dibujen lo que entendieron o, cómo se imaginan a los personajes. En la etapa esquemática, que va desde los siete años hasta los nueve, los niños ya tienen un esquema de dibujo entendible y acorde con lo que quieren manifestar; esto es, se hace referencia a la forma que tiene cada dibujo, ya sea del cuerpo humano, objetos de la naturaleza, animales, etc. Los esquemas hechos a esta edad, tendrán cambios estéticos con el paso del tiempo, con más detalles que aporten a sus representaciones, de modo que sea más fácil entender lo que quieren expresar.

No es necesario esperar a que los niños entren a la escuela para empezar a enseñarles el alfabeto, ya que a partir de los dos y tres años pueden decir sus primeras palabras; es ahí donde requieren preparación para que puedan conocer algunas de las primeras letras del alfabeto, al igual que, ir practicando su escritura, ya que el abecedario es un conjunto ordenado de signos establecidos dentro del idioma, con vocales y consonantes. Se debe observar que el orden alfabético es una secuencia establecida mediante una aplicación estricta, a través de la cual se deberá aprender que las letras

que lo conforman establecen un orden; sin embargo, no es correcto enseñar las letras en orden, sino empezar con aquellas consonantes que suelen ocupar los pequeños en palabras comunes; en este sentido, sería buena idea iniciar por las vocales, puesto que los sonidos salen de la boca con algún problema y, a pesar de que, las consonantes tienen sus propios sonidos, necesitan de las vocales para su pronunciación (Benítez, 2015).

En las etapas de escritura en las que se ubique un estudiante, es primordial plantear actividades según sus niveles de aprendizaje; esto se presenta de acuerdo con la edad. Cabe destacar que no todos los niños están en el mismo nivel académico; por ello, debe haber estrategias especiales de lectoescritura. En este caso, se pretende hablar sobre el nivel presilábico, referente al primer nivel de la lectura, donde se cree que debe haber una cantidad mínima de garabatos para escribir algo, lo que quiere decir que inicia la formación de palabras a través de sílabas para representar significados diferentes, asemejándose a lo que el estudiante quiere transmitir en lo escrito. Por lo tanto, se considera importante el acto de escribir o de leer en la vida del ser humano, pero no solo como un acto egoísta o que solo se va a quedar con la persona que lo sabe hacer, sino que va a ser de gran beneficio para la sociedad que lo rodea, pues esta habilidad de saber comprender ayudará a argumentar sobre lo que lee, observa y escucha en su entorno.

Así pues, mediante la aplicación de las actividades planteadas en los diarios de campo y después de efectuar el vaciado de información del objetivo número dos, el grupo investigador pudo identificar la importancia de trabajar y fortalecer los primeros niveles de lectura y escritura, con el objetivo de no dejar ningún nivel (concreto, presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético) en el olvido; esto facilitó el proceso de aprendizaje y permitió la aplicación de las actividades,

con evidentes avances relacionados con la edad de los estudiantes del grado primero. Realizar actividades motrices y de lateralidad ayudó a corto plazo el trazo y escritura de palabras; mediante actividades de participación, juego y práctica, se fortaleció también el aprendizaje y reconocimiento del alfabeto, incluyendo los fonemas, lo cual despertó curiosidad y diversión por imitar el sonido, relacionando y diferenciando unas letras de otras; esto despertó el interés y la participación conjunta de todos los estudiantes.

Se considera esencial iniciar el proceso de la escritura teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes; antes de iniciar con el reconocimiento y trazo de letras, es fundamental identificar cómo se ha trabajado la motricidad fina y la lateralidad en los primeros años. Mediante las actividades y la observación de la práctica pedagógica investigativa fue posible identificar que tenían mayores dificultades en el trazo correcto de las letras, porque la mayoría de ellos presentaba una escritura espejo. A medida que se hacía ejercicios motrices y grafomotrices, las dificultades fueron disminuyendo y de esta forma fue posible aplicar efectivamente el método de escritura y lectura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Las actividades de aplicación de este método hicieron posible evidenciar que, si bien el nivel silábico estaba siendo superado por la mayoría de los estudiantes, al iniciar a practicar el nivel silábico-alfabético tenían algunas dificultades para realizar la combinación de sílabas en palabras u oraciones largas; sin embargo, con las actividades de participación y de formación de palabras se les daba la solución en el momento de explicar la escritura y lectura de la unión de varias sílabas en una sola palabra. Los estudiantes demostraron interés por iniciar una lectura más rápida de palabras y la unión de las mismas, posibilitando así la formación de un texto más largo. Efectuar las actividades de forma grupal

permitió que se despertara la motivación por hacer lecturas comprensivas, dando respuesta a diversas preguntas e, incluso, que la creación de ese texto fuera hecha con la participación de ellos y el grupo investigador. Según Jiménez y O'shanahan (como se cita en Chalá y Pérez, 2019), "la fluidez de la lectura es necesaria para la comprensión; leer con velocidad, precisión y respetando los signos de puntuación, facilita la comprensión del texto" (p. 10).

En este sentido, es posible identificar que el proceso desarrollado con los estudiantes se ejecutó correctamente, respetando el proceso de aprendizaje, sin dejar a un lado la adquisición de los niveles de lectura y escritura con el fin de llegar a realizarlos de una forma más fluida y, cada vez, con menos dificultades. Es primordial iniciar la lectura en los estudiantes de primaria desde la motivación y el gusto, mediante la práctica y el ejemplo tanto en la escuela como en el hogar; la lectura no solo debe darse a través de las letras, sino, mediante imágenes que despierten su atención y sean agradables a la vista.

Los niños fueron mejorando día a día, sin estar en el mismo nivel académico; esto ocasionó utilizar más tiempo, más actividades y más disposición por parte de los docentes, para que todos estuvieran en el mismo nivel y aprendieran de forma significativa, tomando como base las propias experiencias, dejándolos explorar, ser ellos mismos, sin miedo a equivocarse, para que se familiarizaran con la temática, se sintieran cómodos con las actividades y, lograran el cometido que se pretendió en el transcurso de esta hermosa práctica pedagógica. Como todo comienzo tiende a ser complejo, todo final puede resultar satisfactorio y exitoso, ya que es un trabajo mutuo, constante y, sobre todo, que debe ser realizado con amor y dedicación, dando siempre lo mejor, para que esas vidas que están siendo educadas académicamente, sean vidas exitosas y con grandes aportes en su recorrido.

Se debe tener claro que, la escritura es un proceso que no solo depende académicamente de un proceso llevado en la escuela, o que solo sirve para elaborar procesos académicos; la escritura es un objetivo de suma importancia para la vida, dado que va a permitir tener una comunicación más clara, precisa, con la que se pueda expresar sentimientos, emociones, despejar la mente, plasmar la imaginación, ya sea de una poesía, un cuento, o un pequeño fragmento, en aras de motivar la vida tanto del que lee como del que escribe. Para avanzar en los procesos de escritura y lectura y con las actividades desarrolladas, podemos decir que fue un trabajo complejo tanto para nosotras como docentes en formación, como para los estudiantes. De ambas partes se consiguió resultados satisfactorios para que los niños aprendieran correctamente y hubiera disposición y una participación activa en el transcurso del proceso.

Es vital que al niño se lo prepare para aprender a escribir; esto debe venir desde el hogar y fortalecerse mediante la práctica diaria dentro de la escuela, en donde los docentes son los encargados de generar esos hábitos de lectura y escritura en todas las áreas escolares, como un aprendizaje básico e irremplazable. Es importante recordar que la escritura permite a la persona expresar sus sentimientos, emociones, experiencias y pensamientos, creando un vínculo de comunicación constante con todo lo que la rodea, en el que podrá intercambiar ideas y darse cuenta, con el paso del tiempo, que lo aprendido con la escritura no fue solo un capricho que se le enseñó en la escuela, sino que con ella se le brindó la posibilidad de escribir y plasmar todo lo que tenga en su mente (Roa, como se cita en Martínez, 2018).

Por otra parte, para cumplir con el objetivo de creación del texto basado en un cuento previo, se debía presentar un trazo continuo y orden de letras, lo cual ayudaría a la escritura y comprensión correcta de lo elaborado. En la escritura se evidenció,

en la mayoría de los estudiantes, la formación de sílabas, palabras y oraciones que daban como resultado, un texto con una buena estructura que iba acorde con lo que se pedía. En este punto contaba la imaginación y lo que cada uno quería expresar. En cada frase escrita plasmaron sus pensamientos y experiencias o, sus conocimientos previos.

El desarrollo de la capacidad de imaginar y escribir inicia y se fortalece en los primeros grados de la primaria y, es deber del docente y de la institución, aumentar su complejidad a medida que van pasando los grados; esto ayudará a que con el tiempo los niños hagan redacciones completas, realicen trabajos escritos o desarrollen exámenes con preguntas abiertas. Es útil tener en cuenta que, al no desarrollar el buen orden y trazo continuo de las letras para escribir, todas esas actividades que se pretende que desarrollen los estudiantes, serán más complejas y habrá dificultades en su proceso de aprendizaje (Martínez, 2018).

Es importante mencionar que el proceso de la lectura adquirido en algunas ocasiones desde el hogar y, fortalecido y practicado a diario en la básica primaria, es de gran influencia en el desarrollo integral de los estudiantes, pues por su intermedio y con el tiempo, estos podrán relacionarse, expresar y comprender el mundo que los rodea. Además, la lectura ayuda en el desarrollo del lenguaje; la expresión oral posibilita el enriquecimiento del vocabulario y aumenta el desarrollo de la comprensión, concentración, creatividad y la imaginación (Córdoba et al., como se cita en Lorenzo, 2021).

Por esta razón, se considera primordial trabajar la lectura desde temprana edad, observando el nivel de cada estudiante y, en consecuencia, crear actividades que fomenten el proceso lector en cada uno ellos. Según Gallego y Hoyos (como se cita en Lorenzo, 2021), "porque leer es más que decodificar; leer es comprender,

interpretar, crear" (p. 9); esto demuestra que la lectura es un mundo infinito por recorrer; son los docentes, los encargados de dar las primeras bases y despertar el gusto por los libros, lo cual llevará a que, a medida que pasen los años y la promoción de grados escolares, la complejidad lectora aumente notoriamente y, por ende, la curiosidad por buscar textos de interés e interpretar lo que cada uno de ellos quiere enseñar. La lectura no solo se debe limitar a las áreas escolares, sino que debe aportar a la formación del ser y del conocimiento sobre temáticas que llamen la atención del estudiante.

El taller evaluativo y la lectura de cuento, al realizarse de forma escrita e individual, causó un poco de nervios en los estudiantes, pero estos intentaron recordar las actividades realizadas en grupo y aplicaron lo que más les ayudaba a la comprensión del texto. Leer de una forma más fluida les permitió leer de dos a tres veces el cuento; con ello, al momento de responder el cuestionario planteado en el taller evaluativo, se evidenció la comprensión lectora respecto a características y acciones de los personajes. La lectura también hizo posible que los estudiantes plasmaran su imaginación mediante la representación gráfica del cuento. Cabe resaltar que, para evidenciar dicha imaginación, el cuento no iba acompañado de ninguna representación; esto se hizo con el objetivo de que ellos fueran creando en su mente el cuento, a medida que iban leyendo. Al observar los dibujos, era satisfactorio ver que el esquema corporal también fue uno de sus avances.

Bajo este escenario y con los resultados obtenidos, se pudo determinar que las actividades didácticas implementadas basadas en el método de Ferreiro y Teberosky para estudiantes, sí cumplieron con el objetivo planteado, en su gran mayoría, ya que se pudo evidenciar una mejor escritura y lectura en actividades de las diferentes áreas; sin embargo, es importante resaltar que, para un total

cumplimiento del método implementado, se requiere más tiempo y aplicación de ejercicios que lleve a los estudiantes a fortalecer cada vez más sus niveles de escritura y lectura.

Conclusiones

Mediante el taller diagnóstico se identificó que los estudiantes del grado primero presentaban dificultades en la escritura y la lectura. El escaso manejo de los espacios en los cuadernos y la escritura espejo (lateralidad) presente en algunas letras fueron las principales características que dificultaban las habilidades comunicativas por medio de la escritura y la lectura, razón por la cual se pudo concluir que estos se encontraban en un nivel presilábico que no estaba acorde con el nivel escolar que les correspondía. Profundizar en la investigación llevó al grupo investigador a implementar el método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

El desarrollo de las actividades planteadas y basadas en este método permitió incorporar actividades de motivación, práctica y aprendizaje en grupo, en las cuales los estudiantes tuvieron espacios de integración, apoyo, enseñanza y práctica que fortalecieron sus habilidades en el aula. Desarrollar las actividades en equipo como las de formación de palabras, identificación de letras, construcción y lectura del cuento motivó su participación y creó vínculos en los que todos se ayudaban y ninguno era motivo de burla. El aprendizaje colectivo permitió la corrección a tiempo de algunos errores, la aclaración de dudas y el acompañamiento continuo por parte del grupo investigador.

Mediante el taller evaluativo fue satisfactorio identificar los alcances de las actividades planteadas y basadas en el método de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desarrolladas en los procesos de escritura y lectura en los estudiantes del grado primero, las cuales cumplieron con el objetivo propuesto inicialmente. Se pudo

evidenciar la importancia de saber con qué nivel de escritura y de lectura llegan los estudiantes para continuar con el trabajo docente e incorporar en ellos lecturas y escrituras cada vez más complejas. Los estudiantes, mediante el trabajo desarrollado en la práctica pedagógica investigativa, lograron alcanzar el nivel silábico alfabético en la escritura y en la lectura, lo que les facilitará continuar su aprendizaje con el nivel alfabético que se logra mediante la práctica y durante los grados posteriores al grado primero.

Referencias

- Aguilar, X., Cañate, S. y Ruiz, Y. (2015). *El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria* [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/49fc71a3-afdd-40f5-8820-c0ee8e6062ed>
- Bálsamo, M. G. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget: aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana. *Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*, (7), 1-42.
- Benítez, L. (2015). *Las prácticas de escritura en los primeros años de escolaridad: su papel en el proceso de inclusión en el caso del alumnado en situación de riesgo social* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/f55577b8-80a5-4274-97d8-ba8c06e6d44a>
- Chalá, B. y Pérez, M. C. (2019). La lectura y la motivación del docente de grado primero marca la diferencia pedagógica. *Revista Conrado*, 15(66), 8-14.
- Cotán, F. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 16, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>

- Lorenzo, Y. (2021). *Importancia de la lectura en la etapa de educación infantil* [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. RIULL. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25052>
- Martínez, G. L. (2018). *Estrategias motrices finas y su influencia en el desarrollo de la escritura de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de la I.E. José Idelfonso Coloma – Marcavelica – Sullana 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/ULAD_19fd7ac1f11adb58bda88dcd31c17d32
- Rodríguez, A. y Salazar, I. (2017). La importancia del uso de nuevas estrategias en el ámbito escolar. *Revista Huellas*, 5(1), 9-12.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres-Mendivelso, M. y García-Naranjo, M. L. (2021). Trayectorias del pensamiento crítico social y ambiental en la investigación. Caso Maestría de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. *Entramado*, 17(2), 180-195. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6940>
- Vissani, L. E., Scherman, P. y Fantini, N. D. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. <https://www.academica.org/000-067/173>

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

Reflexión

11 Vol.
No. 1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2024

Hacia nuevas formas de reinventar el poder: una mirada crítica al saber pedagógico

Aura Cristina Gutiérrez Santana¹

Fredy Alejandro Giraldo Marín²

Alexander Gutiérrez Gutiérrez³

Cómo citar este artículo: Gutiérrez-Santana, A. C., Giraldo-Marín, F. A. y Gutiérrez-Gutiérrez, A. (2024). Hacia nuevas formas de reinventar el poder: una mirada crítica al saber pedagógico. *Revista Fedumar*, 11(1), 149-157. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4393>

Fecha de recepción: 26 de septiembre de 2024

Fecha de aprobación: 12 de octubre de 2024

Resumen

El campo pedagógico es un terreno que demanda de forma permanente, una acción hermenéutica que manifieste y cuestione las estructuras y discursos dominantes que residen allí y, esto se evidencia a partir de modelos, políticas, ideologías, sistemas y actividades pedagógicas de carácter hegemónico. Precisamente, este artículo propende ahondar en la perspectiva crítica sobre el saber pedagógico, el rol del docente y los retos para los maestros que se suscriben en los sistemas de educación estandarizados de Colombia, de tal manera que el sujeto no replique estos sistemas hegemónicos, sino que, desde una mirada crítica, logre emanciparse.

Para materializar un ejercicio reflexivo sobre los tópicos referidos, se proyecta tres cuestionamientos que son el andamiaje epistemológico

Artículo de reflexión resultado de un ejercicio académico en el marco del Seminario Campo de la Pedagogía: Discursos y Prácticas del Doctorado en Educación de la Universidad Santiago de Cali, 2024.

¹ Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Administración de la Salud, Universidad Católica de Manizales. Psicóloga, Fundación Universitaria de Popayán. Docente Orientadora en Secretaría de Educación de Popayán. Correo electrónico: aura.gutierrez00@usc.edu.co. Popayán, Cauca, Colombia.

² Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander. Especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza, Universidad de Santander. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás. Docente en Secretaría de Educación de Armenia, Armenia, Quindío, Colombia. Correo electrónico: fredy.giraldo00@usc.edu.co

³ Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana. Docente catedrático, Universidad Surcolombiana. Docente en Secretaría de Educación de Pitalito, Huila, Colombia. Correo electrónico: alexander.gutierrez01@usc.edu.co



de este artículo: ¿Hasta qué punto los educadores actuales pueden ser considerados actores dentro del campo pedagógico?, ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica? Y, ¿Qué retos enfrentan los educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal estandarizado?

Palabras clave: saber pedagógico, poder, educación

Introducción

El presente artículo de reflexión presenta un análisis crítico sobre el rol de los educadores y el saber pedagógico en el contexto y las dinámicas del sistema educativo formal estandarizado. Para ello, se parte de la aceptación conceptual que la educación y, desde luego la pedagogía, son un campo de disputa (Ruiz, 2006) en el que históricamente han existido tensiones entre la reproducción de estructuras sociales dominantes y prácticas críticas-emancipatorias que buscan desafiar dichas estructuras. Ante esta tensión histórica, resulta imperioso abordar, desde una perspectiva crítica, el rol de los educadores y el saber pedagógico que se construye en la praxis educativa, para poder comprender las posibilidades y limitaciones del poder pedagógico en la actualidad.

El desarrollo de este ejercicio reflexivo se adelantará a partir de tres cuestionamientos fundamentales: (1) ¿Hasta qué punto los educadores actuales pueden ser considerados actores dentro del campo pedagógico? Su respuesta permitirá identificar el lugar que ellos ocupan en la construcción del saber pedagógico; (2) ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica?, con lo que se pretende realizar un análisis y una reflexión tendientes a explicar las posibilidades que desde la pedagogía se tiene para asumir la educación como una práctica de libertad y no como una simple reproducción de los discursos hegemónicos; (3) Por último, se indaga en los retos que enfrentan los

educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal, lo cual se ha convertido en una de las preocupaciones más urgentes en el debate pedagógico contemporáneo; para ello se intentará dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué retos enfrentan los educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal estandarizado?

Cada una de las ideas que sustentan las respuestas a los interrogantes planteados en este artículo busca constituirse como un aporte al debate público sobre los roles, las posibilidades y las limitaciones que los educadores colombianos tienen, respecto a la necesidad de resistir y reimaginar desde su saber pedagógico, el embate de la ideología dominante y la instrumentalización de la escuela como escenario para la reproducción de los discursos hegemónicos y de las estructuras sociales de poder.

Desarrollo

El campo de la pedagogía ha sido considerado como un espacio de relaciones de poder en el que se dirimen roles, temáticas, discursos, políticas y actitudes hegemónicas de jerarquización entre los distintos actores (Foucault, 1970; Bernal y Martín, 2001). En suma, la dinámica de poder se manifiesta en la legitimación e imposición del poder de alguien o algo sobre otro u otros, y estos se disponen en actitud de ratificar, justificar y reconocer este poder y autoridad (Bourdieu, 2011; Runge et al., 2018). Esta noción se expresa a partir de la organización y definición de los roles en una cadena de mando

mediada por elementos lingüísticos y simbólicos que sostienen a los actores en dicho poder.

Desde el anterior entramado comprensivo, se plantea para la reflexión, tres pesquisas que guiarán el análisis de la concepción crítica de la pedagogía como apuesta para la emancipación social de reinención de la lógica de poder a lo largo del presente artículo. El primero de los interrogantes plantea: ¿Hasta qué punto los educadores actuales pueden ser considerados actores dentro del campo pedagógico? lo que centra la red de poder como evidencia en las políticas públicas educativas que buscan dar respuesta a diversos estándares internacionales, en los que poco se visibiliza y se tiene en cuenta los ambientes y contextos particulares de cada comunidad, a partir de los cuales se exige ciertos resultados; también se obvian registros históricos y culturales que no permiten encajar (Díaz-Villa, 2019), parcial o totalmente, en las mediciones propuestas; un ejemplo claro son las zonas de difícil acceso o en situación de violencia, así como aquellas poblaciones étnicas y ancestrales que tienen como finalidad la conservación de sus tradiciones.

En complemento, Giroux (2011) manifiesta en su pedagogía crítica, que las políticas, las disposiciones legislativas y los estamentos educativos responden a lógicas y movimientos del mercado y, que esto, de manera directa se ve en la aplicación de normas, matrices de evaluación para el profesorado, en sus planeaciones educativas, en la profesionalización y tecnificación desmedida, afectando y promoviendo esas redes de poder, y que profesores y estudiantes son el último eslabón de la cadena educativa, la cual no se agota en la escuela ni en lo que el docente le pueda aportar, sino que trasciende y afecta a la cultura, la sociedad y la familia. Así, frente a los discursos circundantes que fomentan y ayudan a enquistar el discurso

de poder y a partir de ellos direccionar saberes en el marco de las relaciones de poder y la permanencia de las mismas, es necesario que el docente asuma la responsabilidad de incentivar la reflexión sobre el contexto social, cultural y político no solo de su región sino de su país, y esto se da a partir del análisis de los discursos, las teorías, de suerte que se pase de un pensamiento dogmático a uno crítico, el cual también es susceptible de análisis y reflexión (Cassany, 2005).

En el marco de este panorama, la pedagogía tiene como una de sus misiones, orientar al ser humano; por tanto, desde la academia se hace imperativo el ejercicio reflexivo, para generar a partir de él, los espacios correspondientes a analizar esos procesos de dominación y, un espacio de emancipación. Para tal fin, se requiere advertir de ciertos peligros evidentes en la práctica docente; uno de ellos es la rutinización, la cual hace que el profesor caiga en un círculo vicioso en donde hace lo que aprendió a hacer o lo que vio hacer a otros y, lo repite constantemente sin tener en cuenta grados de aprendizaje, nuevas formas del saber o comprensiones sobre el fenómeno epistémico a tratar, contexto del auditorio y metodologías nuevas que permiten llegar a los estudiantes de una forma distinta, de modo que el currículo sea más eficaz, adaptado y pertinente para los estudiantes. Por ello, el docente debe ponerse alerta y realizar un ejercicio reflexivo sobre su praxis (Runge et al., 2018).

De esta manera, un ejercicio de lucha frente a los poderes hegemónicos en el ámbito educativo se traslada al campo de transmisión cultural, para conocer el posicionamiento de individuos y grupos sociales en discursos y prácticas dominantes y en las formas de control, e indagar cómo a través de prácticas y lenguajes intrínsecos son transmitidos los modelos de vida, se aprende a actuar como miembro de un grupo social, se

asume los distintos modos de pensar y las competencias, creencias, conductas, maneras y valores, que constituyen el sustrato de ser del sujeto (Díaz-Villa, 2019).

Ahora bien, resulta necesario adentrarnos en un cuestionamiento que permita comprender el rol y la decisión política que reside en el quehacer pedagógico de los educadores; por ende, surge el siguiente interrogante: ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica? Sin duda alguna, esta pregunta resulta trascendente en el marco de los estudios pedagógicos modernos, pero, a la vez, es un cuestionamiento que ha estado adherido al quehacer del docente desde tiempos remotos.

La educación -y desde luego también la pedagogía-, es atravesada por las estructuras de poder (Zuleta, 1995); desde luego que esta intención de 'moldear' el sistema educativo a las necesidades de la industria, del poder económico y de las agendas informativas de los grandes medios de comunicación, exigen al docente la toma de una decisión política en la que debe definir si accede a ser un reproductor de las bases estandarizadas con las que se orienta el sistema de educación formal colombiano o, si por el contrario, gesta una praxis en la que estimule el pensamiento crítico y resignifique algunos de los componentes del sistema en el que está inmerso. Esta compleja dicotomía hace que los educadores sean vistos no solo como 'instructores' o 'agentes de formación intelectual', pues pese a la presencia del poder y de sus estructuras sociales dominantes en la dinámica de la escuela, los educadores se reservan el derecho a poder erigirse como sujetos políticos con capacidad de transformación y, sobre todo, con voluntad para renunciar a seguir la ruta de la reproducción de lo hegemónico y del poder sistémico y emprender caminos de emancipación (Freire, 1970).

Autores como Paulo Freire (1970), Henry Giroux (2011), Michael Apple (2008) y Pierre Bourdieu (2011) han realizado disertaciones que permiten comprender en un mayor nivel, cómo el sistema educativo se configura en un espacio de control social con posibilidades de transformación y emancipación. Estos estudiosos de la sociología de la educación, coinciden en señalar que los docentes son 'agentes de cambio'; no obstante, también señalan que dicha capacidad de transformación está profundamente condicionada por aspectos estructurales del sistema educativo; es decir, que existen limitaciones muy serias que restringen la praxis crítica de los educadores, sin que esto signifique que resulte imposible apartarse del discurso reproductor de los sistemas de poder o que la criticidad y la emancipación en la educación sean una simple utopía.

Según Freire (2004), los educadores pueden constituirse en agentes de cambio, pero, para lograrlo deben asumir que la educación es un acto político que encierra intereses y poder; por ende, deben vencer la idea de que la educación es neutral, como señala "la educación nunca fue, es, o puede ser neutra" (p. 45). Este planteamiento es una clara invitación para que los educadores colombianos comprendan que detrás del currículo, de la estandarización, de los derechos básicos de aprendizaje y de las múltiples políticas u orientaciones que sustentan el sistema educativo nacional, hay rastros de poder que están irrigados intencionalmente por las estructuras sociales dominantes; de ahí que, resulta fundamental que cuando el maestro identifica estas intencionalidades del poder ancladas en el sistema educativo, la decisión política no puede ser la simple reproducción o la instrumentalización de la pedagogía para satisfacer las demandas del poder enquistado, sino que, como sostiene Giroux (2011), los educadores son intelectuales públicos, lo que los debe conducir a promover el pensamiento crítico y la acción transformadora; es decir,

a confrontar y subvertir los mecanismos de control que residen encriptados en nuestro sistema educativo.

Es necesario acotar que la tarea de abrir el camino para un quehacer pedagógico crítico y emancipatorio no resulta fácil, pues son múltiples los factores estructurales y de presión que el sistema educativo y las instituciones de poder utilizan para anclar a los educadores, a una praxis 'modelada' y 'controlada'. Al parecer, el sistema educativo contemporáneo se inclina por la reproducción ideológica de las relaciones de poder y promueve una cultura 'oficial' que refleja, muchas veces, los intereses de la clase dominante y que hasta determina el qué y el cómo enseñar-evaluar (Apple, 2008). En consecuencia, si los educadores colombianos no son conscientes de la presencia del poder hegemónico en medio de la praxis educativa, difícilmente podrán dejar de ser reproductores voluntarios o involuntarios de los intereses que las instituciones socialmente dominantes han diseñado y enquistado en el sistema educativo nacional.

Finalmente, ante la pregunta que guía este apartado: ¿Los educadores son agentes de cambio o están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales que limitan su autonomía crítica? La respuesta es contundente, pues se puede señalar con claridad que los educadores no están atrapados en la reproducción de estructuras institucionales o dominantes, aunque, como se advirtió en párrafos anteriores, el sistema busca limitar la libertad y el sentido crítico de los maestros; no obstante, hay que empezar a asumir con mayor consciencia el oficio de educar; hay que comprender que la educación es un acto político y que el poder con sus estructuras hacen parte del sistema educativo y que, desde el saber pedagógico, los educadores estamos llamados a ser 'agentes de cambio', como dice Freire, y a promover una educación con nociones críticas y emancipatorias.

Entre tanto, siguiendo la línea de lo planteado por Runge et al. (2018) la mirada crítica de "la pedagogía trasciende los postulados de la perspectiva hermenéutico-interpretativa desde la Escuela de Frankfurt" (Cassany, 2005, p. 271), para dar paso a una corriente que analiza los intereses ocultos tras las dinámicas de poder que brotan en la escuela por medio de planes, ideologías, contenidos y currículos ocultos. De tal modo, la pedagogía crítica ubica su centro en el estudio de las diversas formas de dominación a las que se hace frente para una liberación de la sociedad, lo cual supone ver el espacio social como un lugar de batalla en el que hay colectivos minoritarios que se sobreponen a una mayoría oprimida.

Esta mirada crítica busca adentrarse en las contradicciones socioculturales para dar una explicación a las formas de perpetuar la desigualdad social, étnica, económica, cultural y de género desde los mismos contenidos educativos y, en contraposición, plantea una visión de autonomía, de respeto por la otredad y la diversidad. Más allá de ello, estas nuevas formas de entender la realidad educativa invitan a pensar la tercera pesquisa de cara a la realidad nacional, mediada por estándares, evidencias, resultados y mediciones: ¿Qué retos enfrentan los educadores críticos al tratar de promover una pedagogía emancipatoria en un sistema formal estandarizado?

Lo anterior sugiere pensar escenarios de luchas históricas de los movimientos educativos, sociales y políticos de resistencia en la agenda de América Latina, que invitan a repensar y reconstruir las realidades con una mirada crítica. Desde este camino, emergen procesos que cruzan el saber pedagógico para interactuar con las dimensiones de la emancipación social y personal, vistos como una ética de transformación para la construcción de otros mundos posibles (Mejía, 2011, p. 18). En este sentido último,

la concepción del saber se orienta hacia la reinención de las lógicas de poder y, a su vez, ubica la pedagogía desde elaboraciones propias que se erigen con las realidades circundantes que atraviesan lo político y lo pedagógico (Torres, 2008).

De tal suerte, desde los pensadores de la lucha independentista asumidos como base de esta perspectiva teórica, se habla de una educación que reconoce lo popular al educar a quien educa para liberarlo de mecanismos de coerción y poder (Rodríguez, 1979). Así, una educación liberadora coincide con el desarrollo de construcciones conceptuales como postura crítica a las culturas colonizadas para avanzar hacia la importancia de nuevos lenguajes y constructos propios desde adentro de las realidades latinoamericanas.

En esa vía, Freire (1970) aporta a la discusión de los movimientos intelectuales para avanzar en la consolidación de una perspectiva crítica hacia una episteme del saber desde nociones que señalan la emancipación económica y política. Así, esta relación entre saber y conocimiento debe ser dialógica y profunda, para dar paso a los saberes que emergen de las prácticas. Con la creación de nuevos saberes, apuestas y sentidos, se visibiliza otras maneras de conocimiento que son gestadas entre y desde la sabiduría de la gente (Fals-Borda, 1971), concebidas como un saber popular que es, muchas veces, invisibilizado y negado por discursos académicos dominantes que, de algún modo centralizan el conocimiento como único y legítimo.

Sobre aquella mirada, Mejía (2011) afirma que la escuela no puede ser reducida a ser un espacio de transmisión sistemática de contenidos, sino que es el lugar para apropiar y desarrollar las culturas, los imaginarios colectivos, las relaciones

sociales escolares, entre otros, declarando una máxima discursiva: "no hay escuela ni educación ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje -el cual hace visibles los intereses- y sin poder" (p. 66).

Al respecto, conviene pensar los desafíos de crear pedagogías que respondan a los contextos, descentrando el saber pedagógico de la escuela, que rescate lo educativo en su aspecto de socialización que se da en los varios espacios de la cotidianidad y, a su vez, que construyan nuevas identidades y modos de percibir el mundo, de suerte que, en el campo de batalla el conflicto se articula con el control, y a partir de ahí, surgen resistencias a una especie de sujeción no visible en el que el poder existente excluye, segrega y domina a un grupo mayoritario.

Desde esa lógica, las resistencias que surgen al interior de aquellas dinámicas de poder "dan lugar a un campo emergente que se contrapone a las desigualdades, al dominio de ciertos colectivos, para afianzar una mirada comprensiva de lo ético, estético y político en el acto educativo" (Mejía, 2011, p. 91). Justamente, ese ánimo de transformación permite idear propuestas que apunten a una nueva sociedad desde la praxis pedagógica cotidiana y las acciones críticas, hallando espacios de oposición que hacen visibles las desigualdades, que posibiliten la reflexividad y sostengan subjetividades, que se interroguen por el lugar de lo sensible y lo humano, al reconocer las pedagogías como expresiones de la verdad social desde el sujeto que lo experimenta (Foucault, 1996).

En consideración, reconceptualizar el poder implica llevarlo más allá del asunto político y económico, acercándose a las maneras cómo se configura a sí mismo a todo nivel; esto permite la emergencia de nuevos lenguajes que ubiquen la tarea crítica en la esfera del cambio social, "a partir de un diálogo que abrigue los saberes diversos que se diferencian culturalmente" (Mejía, 2011, pp. 132-133); es así como toda acción educativa debe ser estimada por el educador como una negociación de cultura que media

los contenidos académicos y las maneras de aprender, desde adentro y afuera en la estrecha y dinámica relación pedagógica.

Discusión

En el marco del análisis reflexivo se evidencia la presencia directa e indirecta de ciertas redes de poder en la escuela, las cuales se dan a partir de políticas públicas, posturas científicas de tendencia positivista alejadas de las variables humanas, organización del currículo, perfilamiento de un modelo docente tecnificado u operalizado, modelos estandarizados de evaluación punitiva docente, exclusión e inclusión desmedida de métodos tecnológicos para el quehacer docente, realidades que responden a la puja entre demanda y oferta del mercado y que, en algunas ocasiones, coinciden, y en otras no, con las necesidades de los individuos y su contexto. Estas tendencias fluctúan entre el reconocimiento de roles y los discursos que son generados a partir de las redes de poder.

Bajo este escenario, la postura que referimos se aleja y contraría a lo que Sacristán (2010) plantea como la institucionalización, Quijano (2014) y Vilas (2013) como una objetivación del poder que permite el direccionamiento cultural y social de los individuos, propio del poder hegemónico, que tiene como fin determinar cierto orden del entorno, algo parecido a un *status quo* en el cual reina el orden de las cosas, lo cual se puede entender como una manera de uniformar los individuos; en consecuencia, que la figura de poder radica en cierta disciplina y orden para asumir los roles en torno al sistema de poder.

En el marco de la reflexión realizada es importante el reconocimiento de las luchas históricas en América Latina, generadas frente a estas oleadas sistemáticas de imposición del poder bajo la batuta o el velo de políticas educativas, gestión de calidad, privatización del sistema educativo,

penalización por ejercer el derecho a la protesta, entre muchas más, que denotan la imposición del poder que pretende acallar el pensamiento crítico o controlarlo y, en algunos casos, limitar el quehacer docente a actividades administrativas documentales, operacionalización de las funciones e imposición de modelos pedagógicos estandarizados con un registro curricular rígido que no permite las adaptaciones necesarias de acuerdo con el contexto sociocultural.

Por esta razón, mencionamos anteriormente la necesidad del docente, de marcar diferencia con estas líneas totalizadoras y rotuladoras que minan la autonomía y la libertad en el marco de la lucha constante por la emancipación del sujeto desde las aulas, razón por la cual, el docente se debe alejar de la postura de ser un operador pedagógico que solo replica información de un manual, por lo que debe asumir la responsabilidad propia de su vocación en cuanto a ser agente de cambio a partir de la reflexión constante de su ser y quehacer en el aula, de suerte que promueva el pensamiento crítico, genere redes de diálogo y análisis de fenómenos epistémicos y sociales, en pro de la libertad de pensamiento, la inclusión y el reconocimiento del otro en sus particularidades, en palabras de Freire, un ser político (Giroux, 2023, como se cita en Cassany, 2005).

Las preguntas que intentamos desarrollar y exponer en este artículo apuntan a la labor del docente en el marco de su ejercicio, quien se ve permeado por situaciones de poder, las cuales entran en lucha con los postulados y la labor del mismo, de modo que estas situaciones no permiten el desarrollo en su totalidad de la competencia crítica-analítica, ya que intenta generar modelos, estructuras rígidas en donde el estándar a partir del cual se organiza, termina siendo impositivo y limita su labor y las posibilidades y potencialidades desde el aspecto crítico para los estudiantes.

Ahora bien, como antes advertimos sobre la rutinización del docente, así mismo es menester poner sobreaviso que, aquello que enseña el docente también es susceptible de ser criticado, analizado y refutado, de forma que él no se excluya de este proceso. Dewey (1989), en cuanto al pensamiento reflexivo, plantea que este se da a través de habilidades y actitudes, por lo que es necesario saber técnicas y métodos para aprender, pero también y no menos importante, tener una apertura de mente, entrega a la vocación asumida y responsabilidad. Bernal y Martín (2001), en su dialéctica entre el saber y poder, plantean que el discurso está ligado inexorablemente al poder, ya que tiene como fin último, la verdad (o es lo que se sospecha en la mayoría de los casos), y por ello intenta convencer, y por tanto que sea aceptada, por lo que es necesario conocer los criterios, procedimientos e instituciones sobre los cuales el maestro realiza sus análisis. Ejecutar este ejercicio permite, parcialmente, que aquello que se devela en este artículo no sea unidireccional: del maestro a políticas o sistemas educativos o sistemas de poder, sino que también lo incluya y, en consecuencia, no caiga y replique aquellas cosas que denuncia.

Conclusiones

La pedagogía está intrínsecamente vinculada a las relaciones de poder, en tanto puede delimitar los contenidos, currículos y conocimientos que son considerados válidos, y que en su transmisión pueden acrecentar desigualdades sociales y de relaciones de dominación; de ahí la necesidad de mirarlos críticamente a la luz de las profundas transformaciones que el mundo actual exige. En tal sentido, los educadores no se asumen limitadamente como transmisores de conocimientos, sino como facilitadores de procesos críticos que orienten el desarrollo y cuestionamiento entre los estudiantes en procesos de verdadera transformación social y, esto

sugiere una mirada hacia adentro hacia el poder y las propias prácticas educativas.

Además, el actuar del educador no puede ser inferior a las históricas luchas gestadas por los movimientos sociales, políticos, sindicales, comunitarios, entre otros, ante las formas de control del sistema estandarizado; solo así, se avanza en la visibilización de complejas realidades de Latinoamérica profunda, ante el desafío de cambiar las dinámicas de opresión y exclusión social. Así, emerge el desafío de trabajar en la práctica cotidiana más allá de los discursos al entender las formas de control, poder y la actualización de nuevos modelos conceptuales vigentes cimentados en teorías críticas que nacen como una respuesta y, al mismo tiempo, como fuerza transformadora de las sociedades, en la búsqueda del reconocimiento de las minorías con sus epistemes y cosmovisiones propias.

Esta mirada crítica descentra el aprendizaje escolar y el estructurado tiempo que gira alrededor de lo curricular, ubicando al saber pedagógico como aquel que convoca a la diversidad y la pluralidad, reconociendo la diferencia, las formas varias de conocimiento y de las múltiples experiencias culturales que enriquecen los escenarios educativos que, en últimas, se contraponen a la tendencia científica de imponer unos modos de conocimiento del poder dominante.

Referencias

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal S. A.
- Bernal, A. O. y Martín, J. P. (2001). *La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Aula Abierta.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores.

- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26, 32-45.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Editorial Paidós.
- Díaz-Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y saberes*, (50), 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Fals-Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (2.ª ed.). Editorial Oveja Negra.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA.
- Foucault, M. (1970). *El orden y el discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Editorial Paidós Ibérica S. A.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO
- Rodríguez, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores.
- Ruiz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Instituto Popular de Capacitación.
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sacristán, J. G. (2010). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata.
- Torres, A. (2008). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial El Búho.
- Vilas, C. (2013). *El poder y la política: contrapunto entre la razón y las pasiones*. Biblos.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia: un campo de combate*. H. Suárez y A. Valencia (comp. y eds.). Fundación Estanislao Zuleta.

Educación ambiental franciscana: pilar para el desarrollo sostenible en San Bernardo, Nariño

Deyci Cabrera Fajardo¹

Franco Cabrera Chamorro²

Christian Eraso Insuasty³

Cómo citar este artículo: Cabrera-Fajardo, D., Cabrera-Chamorro, F. y Eraso-Insuasty, C. (Año). Educación ambiental franciscana: pilar para el desarrollo sostenible en San Bernardo, Nariño. *Revista Fedumar*, 11(1), 158-166. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4186>

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2024

Fecha de aprobación: 16 de septiembre de 2024

Resumen

Las consecuencias del deterioro medioambiental se han vuelto cada vez más evidentes y están afectando el desarrollo sostenible de las comunidades. Algunos países y organizaciones han comenzado a tomar acciones para cambiar los comportamientos que afectan al ecosistema; sin embargo, estos esfuerzos no son suficientes, porque la huella ecológica aumenta cada día. Por lo tanto, es crucial fortalecer la formación, especialmente la educación ambiental con la visión espiritual franciscana, la cual nos enseña a vivir en armonía con el ambiente y bajo un profundo respeto por la vida.

El municipio de San Bernardo, Nariño, se caracteriza por la producción de fique, una materia prima natural que puede reemplazar al plástico y otros materiales sintéticos, pero, el desaprovechamiento de los

El artículo hace una reflexión sobre la importancia de la educación ambiental respecto a la espiritualidad franciscana para lograr cambios significativos en la conservación de los recursos naturales en el municipio de San Bernardo, Nariño.

¹ Candidata a Doctora en Pedagogía, Universidad Mariana. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad Santander. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad Santander. Profesional Química, Universidad de Nariño. Docente Institución Educativa José Antonio Galán, municipio de San Bernardo Nariño, Colombia. Correo electrónico: deycabrera@umariana.edu.co 

² Estudiante del programa de Doctorado en Pedagogía, Universidad Mariana. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Ingeniero de sistemas, Universidad de Nariño. Directivo Docente - Coordinador Institución Educativa José Antonio Galán, municipio de San Bernardo, Nariño, Colombia. Correo electrónico: francol.cabrera221@umariana.edu.co 

³ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nariño. Estudiante del programa de Doctorado, Universidad Mariana. Docente Institución Educativa José Antonio Galán, municipio de San Bernardo, Nariño, Colombia. Correo electrónico: cheraso@umariana.edu.co 



desechos generados en esta actividad representa un reto ambiental que debe ser abordado; en este punto, la educación ambiental cobra especial relevancia si se maneja desde la visión espiritual franciscana.

Palabras clave: educación, medioambiente, desarrollo sostenible, pobreza

Introducción

A futuro, es inevitable que la falta de recursos y de espacios propicios para la vida conlleve el aumento de problemáticas como la pobreza, el hambre, la falta de acceso a servicios de salud y educación, profundizando aún más los problemas ambientales y sociales existentes. Se debe tener en cuenta que las nuevas tecnologías y todo el desarrollo en biotecnología, genética y en armas nucleares, pueden acelerar el deterioro del medio ambiente y, por tanto, el fin de la vida en la Tierra. Por lo anterior, es importante mantener diferentes alianzas y acuerdos internacionales en cuanto al control de todas las tecnologías que impliquen daño a la naturaleza, así como, fortalecer aquellas prácticas que estén dirigidas a la conservación de los ecosistemas.

En este sentido, es relevante voltear la mirada hacia el uso y mejoramiento de recursos naturales que permitan la obtención de materiales biodegradables que mejoren cadenas productivas que han estado estancadas durante décadas por el uso excesivo de materia prima procedente de productos químicos, como es el caso de los derivados del fique, del cual se puede generar fibras y otros materiales aprovechables y que, producidos en masa, pueden mejorar la calidad del ambiente y la vida de muchos agricultores.

Por lo anterior, se requiere tecnificar y fortalecer la cadena productiva. De acuerdo con Echeverri et al. (2015), de una hoja de fique solo se utiliza el 4 %, que corresponde a la fibra, mientras que el 96 % restante (bagazo) se desperdicia,

generando importantes problemas ambientales. Actualmente, en el municipio de San Bernardo se benefician alrededor de 500 familias y, existe aproximadamente un millón de plantas de fique, con una producción anual de 1080 toneladas. Cabe señalar que, en la producción del fique no se utiliza ninguna tecnología y el nivel de cuidado es bajo; además, la mano de obra es mayormente familiar, especialmente durante la época de cosecha.

El municipio cuenta con la Asociación Agroambiental y Productora de Fique y la Cooperativa Multiactiva de Productores e Industrializadores de Fique del Norte de Nariño Ltda. Según Eliecer Silva, representante de la primera, en su centro de compra de las fibras de fique reciben, además de la producción local, la producción de algunas veredas de municipios vecinos como Albán, Tablón de Gómez, Belén y La Cruz, que corresponde a 400 toneladas al año. Desde allí, se comercializa principalmente a Empaques del Cauca y Empaques de Medellín. En San Bernardo, el precio de compra del kilogramo de fibra es alrededor de 2500 pesos, que deja aproximadamente un ingreso anual de tres mil seiscientos setenta millones de pesos. Aunque parezca un ingreso considerable, muchas veces no alcanza a cubrir los costos de producción.

En San Bernardo y en Nariño, el cultivo se realiza mediante siembra dispersa, compacta y asociada. Sin embargo, debido a la baja rentabilidad del mismo, en algunos sectores se está aumentando la siembra asociada a cultivos como tomate, café, caña de azúcar y frutales.

Desarrollo

El estudio de Echeverri et al. (2015) resalta la cadena productiva del cultivo y su efecto en el medio ambiente, ya que se aprovecha un bajo porcentaje de la hoja de fique; el resto, es decir, el bagazo, causa contaminación ambiental. Para hacer que el sector sea rentable, es fundamental explorar alternativas que permitan utilizar la mayor parte de la hoja y desarrollar nuevos productos a partir de la fibra. También es importante considerar la competencia con los plásticos, un sector económico robusto que invierte considerablemente en investigación.

La fibra del fique tiene numerosas ventajas en comparación con las fibras plásticas. Su tiempo de degradación es mucho menor y, al descomponerse, se convierte en abono orgánico. Sin embargo, su proceso de extracción y transformación crea graves problemas ambientales debido a la contaminación hídrica que ocasiona. Durante la extracción y el lavado de las fibras, los residuos son depositados directamente en los suelos y fuentes hídricas cercanas, como las quebradas San Bernardo y El Rollo en el municipio de San Bernardo. Los jugos producidos durante este proceso contienen altos niveles de azúcares, proteínas, esteroides, minerales y otras sustancias que pueden resultar tóxicas para la vida acuática. Según el Ministerio de Agricultura (2019), estos jugos pueden ser más tóxicos que algunos fungicidas y herbicidas.

A pesar de que el fique es un excelente producto y una alternativa prometedora para reemplazar las fibras plásticas, el proceso de transformación utilizado actualmente representa una práctica ambiental deficiente debido a su alta contaminación de las fuentes hídricas, frente a lo cual, en investigaciones realizadas sobre el cultivo y en general sobre este importante sector económico, se ha encontrado diversas problemáticas de tipo medioambiental y los potenciales usos como alternativa económica sostenible.

De acuerdo con el Ministerio de Agricultura (2019), en Colombia, el procesamiento agroindustrial del fique produce alrededor de 20,8 toneladas de residuos por hectárea cultivada, que consisten en jugo y bagazo, eliminados en el medio ambiente, provocando problemas de contaminación. El bagazo de fique posee un alto valor calorífico y concentraciones significativas de celulosa y hemicelulosa, además de una relación favorable entre carbono y nitrógeno, lo que permite su tratamiento a través de la conversión anaerobia. Este estudio se centró en la producción de biogás utilizando el bagazo de fique, empleando como inóculo, una mezcla de líquido ruminal y lodo de estiércol de cerdo.

Echeverri et al. (2015) centraron su estudio en todos los aspectos relacionados con el cultivo del fique, la extracción de la fibra (cabuya), sus usos y su comercialización. Su objetivo fue recopilar y sistematizar la información dispersa en un solo texto, para encontrar cómo hacer rentable este sector, hasta el momento inviable debido al bajo precio de la cabuya. Por esta razón, se ha venido investigando sobre los subproductos y productos nuevos derivados de la cosecha.

Velásquez-Flórez y Vélez-Salazar (2020) llevaron a cabo un diseño conceptual para una planta dedicada a la extracción de saponinas del jugo de fique. Las saponinas son un grupo de moléculas con aplicaciones industriales, especialmente en el sector alimentario, donde son utilizadas como estabilizantes de espuma en bebidas gaseosas. Para su estudio realizaron una revisión bibliográfica que evaluó la aplicabilidad, métodos de extracción y aspectos económicos de las saponinas a nivel global. Los resultados indican que la floculación es una alternativa viable para la extracción de saponinas del jugo de fique. Las conclusiones evidencian que el uso de policloruro de aluminio (PAC) como floculante, gracias a su capacidad para eliminar materia

orgánica y su selectividad, favorece la recuperación de saponinas durante el proceso de clarificación.

Muñoz-Vélez et al. (2014) evidenciaron que las fibras naturales de fique, debido a sus propiedades fisicoquímicas, mecánicas y térmicas, representan una alternativa viable para el refuerzo de plásticos y matrices poliméricas. Estas fueron sometidas a modificaciones superficiales mediante tratamientos químicos utilizados convencionalmente para mejorar la compatibilidad entre las fibras naturales, que son hidrofílicas, y las matrices de naturaleza polimérica, que son hidrofóbicas.

Quintero et al. (2014) estudiaron la digestión anaeróbica del bagazo del fique. De acuerdo con las características fisicoquímicas, los residuos lignocelulósicos de los cultivos de fique (bagazo) son una fuente adecuada para la producción de biogás.

Moreno y Bustamante (2018), por su parte, destacan que el fique es una fibra natural con mucho potencial y oportunidades; enfocaron su investigación en comprender la fibra desde su identidad mediante una caracterización sensible, física y química, lo que permite desarrollar alternativas de aplicaciones del material en el área del diseño de vestuario. Esto diversifica los usos de la fibra y otorga un gran valor agregado en el desarrollo de productos, contribuyendo al desarrollo de toda la cadena productiva del fique y del sistema de la moda. Desde el diseño se puede impulsar y encontrar nuevos nichos de mercado que favorecen enormemente al desarrollo social y sostenible, además de la creación de propuestas de diseño alternativas y competitivas que respondan a dinámicas de un diseño más consciente, justo, responsable y con una identidad más propia de Colombia.

Muñoz-Vélez et al. (2014) identificaron que las nanofibras de celulosa pueden ser utilizadas para la producción de

materiales plásticos reforzados con un menor contenido de polímeros, lo que contribuye a la reducción de las emisiones de CO₂ y, por ende, a la mitigación del efecto invernadero. En esta propuesta se sugiere la fabricación de agitadores de café a partir de polipropileno reforzado con nanofibras de celulosa derivadas de residuos agroindustriales del fique, un producto agrícola de significativa relevancia económica en el país. El objetivo es desarrollar mezcladores de café que utilicen como base de fabricación la nanofibra de celulosa, en combinación con un bajo porcentaje de polipropileno, lo que facilitará una biodegradación más rápida y sostenible en términos medioambientales.

Estas investigaciones contextualizan el panorama del cultivo de fique y la forma como se puede aprovechar los subproductos para reducir la contaminación medioambiental. Al llevar esta situación como muchas más a contextos generales y sin fronteras, ya que el medio ambiente afecta a todos los países, es importante destacar que, en el futuro, es inevitable que la falta de recursos y espacios adecuados para la vida provoque un aumento de problemas como la pobreza, el hambre, la falta de acceso a servicios médicos y educativos, lo que empeorará aún más los problemas ambientales y sociales que ya existen. Además, las nuevas tecnologías y todo el desarrollo en biotecnología, genética y armas nucleares pueden acelerar el deterioro del medio ambiente y, por tanto, el fin de la vida en la tierra. Por lo anterior, es relevante crear alianzas y acuerdos internacionales en cuanto al control de todas las tecnologías que impliquen daño a la naturaleza, así como, a fortalecer aquellas prácticas que estén dirigidas a la conservación de los ecosistemas (Papa Francisco I, 2015).

Independientemente de nuestras concepciones religiosas, políticas y culturales, debemos entender que

somos parte de la naturaleza; que la Tierra viene de un proceso constante de evolución y que hacemos parte de ella. Debemos cuidarla o, nuestros malos comportamientos nos llevarán a nuestra propia extinción, mientras que otras especies serán capaces de sobrevivir adaptándose a las nuevas condiciones y así la Tierra seguirá su proceso natural de evolución (Papa Francisco I, 2015; Delors, 1996).

Muchas problemáticas medioambientales como la deficiencia de agua potable, grandes periodos de sequías, falta de alimentos, extinción de especies y pérdida de la biodiversidad son consecuencia de muchos comportamientos humanos, entre ellos, la expansión de las fronteras agrícolas, pecuarias y las grandes industrias. Con todo esto nos acercamos, como dice Svampa (2019), a una 'sexta extinción', la cual es de origen antrópico, y que coloca al ser humano como el principal responsable de los impactos negativos sobre toda la vida terrestre. Por otro lado, el narcotráfico se ha convertido en una amenaza muy grande para los ecosistemas de las zonas apartadas, ya que su expansión trae como consecuencia la destrucción del hábitat y la extinción de especies, muchas de ellas endémicas. Este problema no solo afecta a los ecosistemas, sino que trae consigo un grave problema social, cultural y, en algunos casos, conflictos armados (Papa Francisco I, 2015; Guillén et al., 2021).

Toda esta problemática medioambiental afecta enormemente el desarrollo socioeconómico regional, abriendo grandes brechas socioeconómicas y, aumentando las condiciones de pobreza extrema, discriminación, desplazamiento y falta de acceso a servicios públicos como salud y educación. Es necesario plantear estrategias desde los gobiernos, para mejorar las condiciones de vida de las personas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

Una de ellas, que los países industrializados utilizan para fortalecer la economía de los países menos favorecidos, es el préstamo a través del Banco Mundial (2021) o el Fondo Monetario Internacional. Sin embargo, la deuda externa generada es un indicativo del nivel de desarrollo económico y está estrechamente relacionada con el impacto ambiental. Los países subdesarrollados, en su afán por cumplir con los requerimientos de su deuda, muchas veces sobreexplotan los recursos naturales o no toman las medidas necesarias para disminuir el impacto negativo sobre el medio ambiente. Por otro lado, los países más ricos son quienes, con sus prácticas industriales, agropecuarias, mineras y de consumismo incontrolado, afectan también el equilibrio en el medio ambiente, generando una huella ecológica tan grande, que no permite la recuperación de la naturaleza. Esto trae como consecuencia, que los países y las zonas más alejadas y pobres del planeta tengan que vivir los embates de los cambios drásticos del medio ambiente. Por todo lo anterior, se puede hablar de una deuda ecológica, para la cual es necesario tomar acciones urgentes y globales con el fin de disminuir las consecuencias que nuestros comportamientos humanos generan sobre el planeta (Papa Francisco, 2015).

En este sentido, Morin (1996) defiende que debemos dejar de divinizar al hombre y, en su lugar, valorar tanto al ser humano como a la vida en sí misma; reconoce que es importante valorar al ser humano, pero esto solo es posible si también valoramos la vida en todas sus formas. Asimismo, argumenta que el respeto verdadero hacia el ser humano solo puede lograrse si también respetamos profundamente la vida. En definitiva, propone un enfoque más holístico que tenga en cuenta tanto al ser humano como a la vida en su conjunto.

Por estas razones, es importante entender que el planeta es un bien común, una herencia recibida desde nuestros ancestros, que dejaremos a las nuevas generaciones y, por tanto, todos debemos cuidar, ya que todos nos beneficiamos de todo lo que nos brinda.

En este sentido, es prioritario tomar acciones desde las aulas de clase, dirigidas a la educación ambiental, para fortalecer desde todos los aspectos el cuidado del medio ambiente. Es necesario desarrollar en las personas el pensamiento crítico, el compromiso social y la investigación como parte del desarrollo y aprovechamiento de las nuevas oportunidades, que permitan cerrar brechas y abrir el camino hacia la eliminación de la desigualdad en las sociedades, la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible. En cuanto a este aspecto, cabe resaltar lo dicho por Alzate (2018) cuando habla acerca de la paidea franciscana, la cual implica la formación integral de la persona, permitiéndole asumir una identidad comunitaria y fraterna y, desarrollar su capacidad para vivir con sentido en el mundo; también, busca desarrollar la capacidad del individuo para trascender, conocer holísticamente y construir conocimiento de manera ética y consciente, respetando la vida y el medio ambiente. Este aspecto humanista y ecológico contribuye a la construcción de una armonía planetaria y el desarrollo de capacidades ecológicas.

Por consiguiente, es necesario apropiarse y retomar prácticas agropecuarias amigables, sin la aplicación de tecnología perjudicial para el entorno. Es imperioso aprovechar ese conocimiento empírico de los campesinos y educar a las personas en el uso de esas técnicas amigables en la producción de alimentos y la conservación del medio (Morin, 2020). Este tipo de capacidades, más que competencias, son factibles de enseñar desde las aulas de clase en

las instituciones educativas, llamadas a ser las fuentes de todo este conocimiento y de respeto a la vida.

En cuanto al cuidado del medio ambiente, la Iglesia hace énfasis en proteger nuestra casa común y buscar soluciones concretas a la crisis ambiental (ONU, 2015). Además, reconoce la importancia de la biotecnología, pero no está de acuerdo con la manipulación genética. Sin embargo, existen técnicas como la selección artificial, que permiten aprovechar las posibilidades de mejorar los productos sin intervenir genéticamente.

Bajo este escenario, cobra mucho sentido lo dicho por Albert Einstein (como se cita en Parra-Romero y Cadena-Díaz (2010): "El hombre encuentra a Dios detrás de cada puerta que la ciencia logra abrir" (p. 331). La ciencia y la tecnología pueden generar muchos avances que no solo permitan mejorar la calidad de vida de las personas, sino que también, pueden ser la solución para resolver las problemáticas ambientales (Parra-Romero y Cadena-Díaz, 2010).

En este sentido, Edgar Morin (1999) expresa que "hay que aprender a enfrentar la incertidumbre, puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado" (p. 53). Los seres humanos tenemos la capacidad de aprender a partir de la experiencia; esa es una habilidad innata que permite el crecimiento tanto a nivel social, como cultural, intelectual y psicológico, lo cual representa la capacidad de aprender a aprender (Delors, 1996). Por otro lado, el autor habla de aprovechar las habilidades que ofrece la educación, sobre todo en educación ambiental a lo largo de la vida, necesarias para comprender que si nosotros no cuidamos el medio que nos rodea, estamos afectando nuestra calidad de vida a futuro.

Delors (1996) también manifiesta la capacidad de aprender a vivir juntos y de la interdependencia entre la naturaleza y los seres humanos. Por lo tanto, es esencial considerar que, como parte de los seres vivos

de la naturaleza, estamos en continua interacción con los demás factores que hacen parte de ella y que precisamos preservar para conservar la vida en el planeta.

En cuanto a una apuesta metodológica en la educación de la juventud actual, se requiere una aproximación centrada en una ecología humana integral; esto implica discurrir las dimensiones físicas, psicológicas, sociales, culturales y espirituales del ser humano en relación con su entorno. Este tipo de metodología debe buscar promover un equilibrio sostenible entre las necesidades humanas y el respeto por la naturaleza, fomentando estilos de vida más sencillos y en armonía con el medio ambiente.

En un mundo en constante cambio, donde se requiere tomar medidas que involucren a todas las poblaciones, se convierte en un desafío para la autonomía de los Estados, la toma de medidas globales (ONU, 2015), dado que muchas veces no se atiende los diferentes contextos que se puede encontrar dentro de un país; por ejemplo, las realidades de un país europeo como Rusia, son muy diferentes a las de un país como Colombia; pertenecer a culturas, paisajes y entornos particulares, hace que las políticas públicas planteadas de forma global no puedan tener el impacto que estas buscan al interior de cada país.

Se ha llevado a cabo numerosos acuerdos, conferencias e informes con el objetivo de alcanzar acuerdos internacionales que promuevan la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Según la agenda establecida por las Naciones Unidas para el período 2015-2030 (ONU, 2015), se ha asumido el compromiso de erradicar la pobreza extrema y alcanzar un desarrollo sostenible en tres dimensiones: económica, social y ambiental (Papa Francisco, 2020), de manera equilibrada e integral. No obstante, son pocos los casos en los que se cumple estos acuerdos

en su totalidad, debido a la influencia de intereses particulares de personas poderosas con gran influencia sobre gobiernos permisivos e inequitativos que continúan permitiendo actividades industriales, mineras y agrícolas de gran envergadura, que no solo causan una mayor contaminación ambiental y la degradación de los recursos naturales, sino que dejan un impacto ambiental devastador que conduce al desplazamiento de poblaciones y, a conflictos armados, especialmente en países de América y África, afectando principalmente a las personas más pobres y vulnerables (Bonet et al., 2019). Por consiguiente, para la conservación del medio ambiente, resulta prioritario retomar prácticas agrícolas tradicionales (Bergel, 2020), impulsar el reciclaje y llevar a cabo la reforestación, para proteger el medio ambiente y fomentar el desarrollo sostenible de la población.

Conclusiones

La educación se presenta como la vía principal mediante la cual los individuos pueden contribuir eficazmente a la conservación del medio ambiente. A través de ella, cada persona puede hacer aportes para fortalecer una economía sostenible y equitativa. A medida que desarrollamos competencias y capacidades orientadas a la sostenibilidad, podemos abordar diversos desafíos, brindando soluciones apropiadas que favorezcan el bienestar de nuestras comunidades y del entorno en el que vivimos. La educación de calidad y pertinente se convierte en la herramienta fundamental para combatir la pobreza extrema y el hambre. Es crucial que, tanto los gobiernos locales como los internacionales se comprometan con la inversión social, garantizando condiciones igualitarias para todos sus habitantes, incluyendo una vivienda digna, atención médica, servicios públicos y todas las necesidades sociales de manera sostenible (Gobierno de Colombia, 2021).

Por lo tanto, la necesidad de abordar el problema ambiental desde una perspectiva educativa se sustenta en una teoría pedagógica integral, como la 'Paideia franciscana'. Esta teoría fomenta el desarrollo de un pensamiento ecologizado entre docentes y estudiantes, reconociendo la complejidad de los sistemas naturales y sociales, además de promover una visión teológica humanista que enfatiza el cuidado de la creación. Se basa en una metodología centrada en una ecología humana integral. Estas nuevas perspectivas convergen en la importancia de promover un cambio profundo en nuestras actitudes, comportamientos y estructuras sociales para lograr una relación armoniosa y sostenible con nuestro entorno natural.

Referencias

- Alzate, N. (2018). La Paideia Franciscana como experiencia y aporte epistemológico a una pedagogía crítica emancipadora. *El Ágora USB*, 18(1), 211-223. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3451>
- Banco Mundial. (2021). Deuda y desarrollo. Panorama general. <https://www.bancomundial.org/es/topic/debt/overview>.
- Bergel, S. D. (2020). Desarrollo sustentable y medio ambiente. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bonet, A., Vidal, E., Ghirardi, R. y Nessier, M. (2019). *Anuario de Ecología Integral y Desarrollo Saludable*. Universidad Católica de Santa Fe.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.
- Echeverri, R. D., Franco, L. M. y González, M. R. (2015). *Fique en Colombia*. Fondo Editorial ITM.
- Gobierno de Colombia. (2021). *Acelerar la implementación para una recuperación sostenible. Reporte Nacional Voluntario 2021*. Departamento Nacional de Planeación.
- Guillén, J., Calle, J., Gavidia, A. M. y Vélez, A. G. (2021). Desarrollo sostenible: desde la mirada de preservación del medio ambiente colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(4), 293-307.
- Ministerio de Agricultura. (2019). Cadena agroindustrial del fique. Dirección de cadenas agrícolas y forestales. <https://sioc.minagricultura.gov.co/Fique/Documentos/2019-06-30%20Cifras%20Sectoriales.pdf>
- Moreno, D. C. y Bustamante, T. (2018). *El fique y su potencial en el diseño de vestuario* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4579>
- Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*, 12. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3539>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Editorial Santillana.
- Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía. Lecciones de la pandemia*. Ediciones Paidós.
- Muñoz-Vélez, M. F., Hidalgo-Salazar, M. Á. y Mina-Hernández, J. H. (2014). Fibras de fique, una alternativa para el reforzamiento de plásticos. Influencia de la modificación superficial. *Biotecnología en el Sector Agropecuario y Agroindustrial*, 12(2), 60-70.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. A/RES/70/1. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Papa Francisco I. (2016). Carta Encíclica Laudato Sí. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Papa Francisco I. (2020). Carta Encíclica Fratelli tutti. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Parra-Romero, A. y Cadena-Díaz, Z. (2010). El medio ambiente desde la relación ciencia, tecnología y sociedad: una visión general. *Revista CS*, (6), 331-360. <https://doi.org/10.18046/recs.i6.471>

Quintero, M., Castro, L., Ortiz, C., Guzmán, C. y Escalante, H. (2014). Enhancement of starting up anaerobic digestion of lignocellulosic substrate: fique's bagasse as an example. *Bioresource Technology*, 108(2012), 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.biortech.2011.12.052>

Svampa, M. (2019). Antropoceno: lecturas globales desde el sur. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5176/pm.5176.pdf>

Velásquez-Flórez, M. A. y Vélez-Salazar, Y. (2020). Diseño conceptual de una planta de extracción de saponinas presentes en el jugo de fique. *Ingeniería*, 25(1), 50-67. <https://doi.org/10.14483/23448393.15298>

Evaluación de Resultados de aprendizaje RAP en la Licenciatura en Educación Básica Primaria

Jairo Giovanni Ortega Villota¹

Álvaro Hugo Gómez Rosero²

Lenys Marley Iguad Urbano³

Cómo citar este artículo: Ortega-Villota, J. G., Gómez-Rosero, Á. H. y Iguad-Urbano, L. M. (2024). Evaluación Resultados de aprendizaje RAP en la Licenciatura en Educación Básica Primaria. *Revista Fedumar*, 11(1), 167-175. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4254>

Fecha de recepción: 21 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 16 de septiembre de 2024

Resumen

La Evaluación de Resultados de Aprendizaje de Programa (RAP) analiza el rendimiento de los estudiantes en la Licenciatura en Educación Básica Primaria, evaluando los semestres tercero y cuarto, en donde se aplicó pruebas en tres dominios: Educación y pedagogía, Disciplinar y, Formación humano-cristiana. Participaron 14 estudiantes (cinco de tercer semestre y nueve de cuarto semestre). La evaluación abarcó 19 asignaturas con un total de 97 preguntas.

En el análisis por dominios, el de Formación humano-cristiana obtuvo un promedio de 4.7. El de Educación y pedagogía mostró un promedio de 4.3, indicando un nivel estratégico en cuatro asignaturas y un nivel autónomo en las restantes. El dominio Disciplinar tuvo un promedio de 3.7, con dos asignaturas en nivel estratégico, tres en nivel autónomo y cinco en nivel básico. Se destaca la necesidad de mejorar las asignaturas en nivel básico y fomentar una mayor autonomía en los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje, desempeño, formación, docente, plan de estudios

Proceso de reflexión pedagógica sobre la evaluación de los Resultados de Aprendizaje del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana en el periodo 2023-2.

¹ Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad CESUN México. Profesor vinculado a la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: jaortega@umariana.edu.co 

² Magíster en E-Learning, Universidad Autónoma de Bucaramanga - UOC. Profesor asociado, docente investigador de la Universidad Mariana, Facultad de Educación. Correo electrónico: agomez@umariana.edu.co 

³ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Profesora vinculada a la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana. Correo electrónico: liguad@umariana.edu.co 



Introducción

La educación es un proceso dinámico que requiere constantes evaluaciones y mejoras para asegurar la calidad del aprendizaje y la formación de los estudiantes. En este contexto, los RAP desempeñan un papel fundamental, ya que permiten medir el grado de adquisición de competencias y conocimientos por parte de los alumnos en diversos dominios (García, 2019). Este informe presenta una evaluación detallada de los RAP en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, específicamente en los semestres primero, segundo y tercero.

La importancia de evaluar los RAP radica en la necesidad de monitorear el avance de los estudiantes en el logro de los resultados de aprendizaje esperados, identificar fortalezas y debilidades y, establecer planes de mejoramiento que permitan fortalecer la calidad del programa (Stufflebeam y Shinkfield 1987). Diversos estudios han demostrado la relevancia de implementar procesos de evaluación continua en la educación superior, con el fin de garantizar la pertinencia y efectividad de los programas académicos (Scriven, 1991; Guba y Lincoln, 1989).

En cuanto a la metodología empleada, se realizó una evaluación a 14 estudiantes de tercero y cuarto semestres a través de una prueba estructurada en tres dominios: Formación humano-cristiana, Educación y pedagogía y, Disciplinar. Esta prueba fue diseñada en el curso de Moodle 'Evaluación de RAP' y constó de 97 preguntas distribuidas en los diferentes dominios. La evaluación se llevó a cabo en un tiempo específico, abordando asignaturas clave de cada semestre.

Los resultados obtenidos fueron analizados estadísticamente, calculando promedios, desviaciones estándar y niveles de dominio en cada dominio y asignatura evaluada. Esta metodología cuantitativa permitió obtener datos objetivos y comparables, lo cual es

fundamental en procesos de evaluación de programas educativos (Hernández et al., 2014). Además, se fundamentó en los planteamientos teóricos de diversos autores que resaltan la importancia de la evaluación en la educación superior y la necesidad de implementar procesos rigurosos y sistemáticos para asegurar la calidad de los programas (Solis et al., 2020; Alkin y Christie, 2023).

El análisis de los resultados se realizó considerando las competencias esperadas según los RAP establecidos. El RAP1 se centra en el desarrollo de un espíritu crítico, sentido ético y compromiso social, fundamentados en la espiritualidad mariana y franciscana. El RAP2 aborda el diseño de soluciones educativas innovadoras y, el RAP4 se enfoca en la aplicación de la didáctica de las disciplinas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación continua y la implementación de planes de mejora son esenciales para mantener y elevar la calidad educativa. Esta investigación contribuye a este objetivo, proporcionando una base sólida para futuras intervenciones pedagógicas y curriculares que beneficien a los estudiantes y, por ende, a la sociedad en su conjunto.

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo descriptivo. La población objeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de tercero y cuarto semestres de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística intencional de 14 estudiantes.

La técnica de recolección de datos utilizada fue una prueba estructurada en tres dominios: Formación humano-cristiana, Educación y pedagogía y,

Disciplinar, diseñada en el curso de Moodle 'Evaluación de RAP', y constó de 97 preguntas distribuidas en los diferentes dominios, abarcando un total de 19 asignaturas evaluadas.

La aplicación de la prueba se llevó a cabo en un tiempo específico de tres horas y diez minutos, dividido en una hora y 40 minutos para el dominio Disciplinar, una hora y 20 minutos para el dominio de Educación y pedagogía, y diez minutos para el dominio de Formación humano-cristiana.

Los datos obtenidos a partir de la prueba fueron procesados y analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas, calculando medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de dispersión (desviación estándar y varianza), y coeficientes de asimetría y curtosis. Estos análisis permitieron determinar los niveles de dominio alcanzados por los estudiantes en cada uno de los dominios y asignaturas evaluadas.

Adicionalmente, se hizo representaciones gráficas de los resultados mediante diagramas de barras y gráficos de distribución normal, con el fin de facilitar la interpretación y visualización de los datos obtenidos.

Esta metodología cuantitativa permitió obtener datos objetivos y comparables, fundamentales para el proceso de evaluación de los RAP, así como para el planteamiento de acciones de mejora derivadas del análisis de los resultados.

Resultados

En esta sección se presenta los resultados obtenidos de la evaluación de los RAP para la Licenciatura en Educación Básica Primaria, correspondientes a los semestres tercero y cuarto. La evaluación se centró en tres dominios fundamentales: Educación y pedagogía, Disciplinar y, Formación humano-cristiana. Revisando la ruta se puede observar que, cada asignatura de los semestres estudiados se encuentra alineada a los siguientes RAP:

- **RAP1:** demuestra espíritu crítico, sentido ético y compromiso social, desde los fundamentos filosóficos y humanísticos inspirados en la espiritualidad mariana y franciscana.
- **RAP2:** diseña soluciones educativas y pedagógicas en poblaciones diversas de educación básica primaria, de acuerdo con los requerimientos de la política educativa actual y las necesidades del contexto, a través de las competencias básicas, la práctica pedagógica investigativa y la innovación educativa.
- **RAP4:** aplica la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación, se presenta los promedios por semestre a evaluación por RAP:

Tercero: 3,6

Cuarto: 4,2

Se tomó la propuesta de Huertas (2018) para categorizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes; en la Tabla 1 se expone los indicadores para los niveles de dominio de la competencia.

Tabla 1

Indicadores para los niveles de dominio de la competencia

Nivel de dominio	Nivel inicial-receptivo	Nivel básico	Nivel Autónomo	Nivel estratégico
	2,0 - 2,6	2,7 - 3,4	3,5 - 4,2	4,3 - 5,0
Describe las características de la unidad de competencia que se espera alcanzar.	Recepción de información.	Se resuelve problemas sencillos del contexto.	Hay autonomía en el desempeño.	Se plantea estrategias de cambio en la realidad.
	Desempeño muy básico y operativo.	Hay labores de asistencia a otras personas.	Se gestiona proyectos y recursos.	Hay creatividad e innovación.
	Baja autonomía.	Se tiene algunos elementos técnicos de los procesos implicados.	Hay argumentación científica.	Hay altos niveles de impacto en la realidad.
	Se tiene nociones sobre la realidad.	Se posee algunos conceptos básicos.	Se resuelve problemas de diversa índole.	Se resuelve problemas con análisis prospectivo y/o histórico.

Nota. Datos de la descripción de los niveles de dominio de desempeño de competencia de aprendizajes.

Dentro de los indicadores se encuentra un nivel, en el cual cada uno detalla los aspectos esenciales para realizar un desempeño progresivo. En tercer semestre, de cinco estudiantes que presentaron la prueba, cuatro se ubican en nivel autónomo y uno en nivel básico. La nota máxima es de 3.8 y la nota mínima es 3.4. Por lo tanto, el tercer semestre evidencia nivel autónomo con un promedio de 3.6, lo cual significa que plantean estrategias de cambio en la realidad, hay creatividad e innovación, así como altos niveles de impacto en la realidad y resolución de problemas con análisis prospectivo y/o histórico.

Al realizar el mismo análisis al cuarto semestre, de nueve estudiantes que presentaron la prueba, cinco se hallan en nivel estratégico y cuatro en nivel autónomo. La nota máxima es de

4.4 y la nota mínima es 3.9. Por ello, este semestre se encuentra en nivel autónomo con un promedio de 4.2, lo cual significa que hay en los estudiantes: autonomía en el desempeño, gestión de proyectos y recursos, lo cual genera una argumentación científica y permite que resuelvan problemas de diversa índole.

Igualmente, se obtiene resultados teniendo en cuenta los tres dominios evaluados:

Dominio: Formación humano-cristiana: cuenta con una sola asignatura, denominada Educación a distancia y aprendizaje autónomo, que fue evaluada a los estudiantes de tercero y cuarto semestres, cuyo promedio de notas fue 4.7, lo cual ubica a este dominio en el nivel estratégico; esto significa que, los

estudiantes resuelven problemas realizando su respectivo análisis, tienen alto grado de creatividad e innovación y, plantean estrategias de cambio en la realidad.

Dominio: Educación y pedagogía: cuenta con ocho asignaturas que fueron evaluadas. En la Tabla 2 se aprecia los resultados de la prueba en cada una de las asignaturas.

Tabla 2

Resultado Dominio en Educación y pedagogía

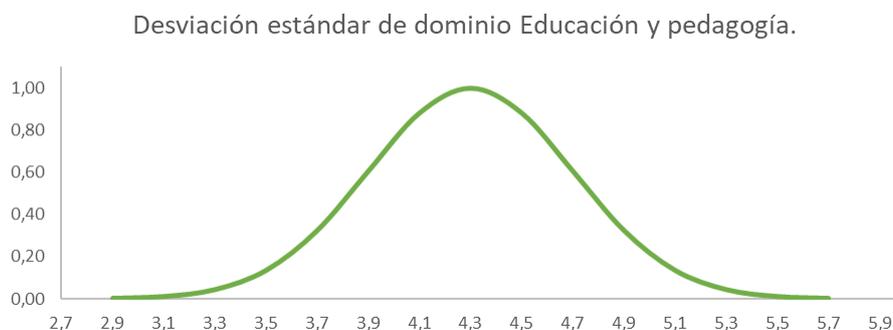
Asignatura	Media	Nivel de dominio
Historia de la educación (HE)	4.5	Estratégico
Epistemología de la investigación (EI)	4.6	Estratégico
Psicología del desarrollo (PD)	4.2	Autónomo
Psicología del aprendizaje (PA)	4.2	Autónomo
Modelos y corrientes pedagógicas (MCP)	3.6	Autónomo
Electiva de profundización 1 (modelos flexibles) (EPMF)	4.4	Estratégico
Paradigmas y enfoques de investigación (PEI)	3.9	Niel Autónomo
Relación docencia investigación (RDI)	4.8	Estratégico

Nota. Datos sobre los niveles de desempeño frente al Dominio de Educación y pedagogía.

Al realizar el análisis se obtiene que cuatro asignaturas están en nivel estratégico, con notas entre 4.3 y 5.0, indicando que tienen la máxima capacidad alcanzable, con un desempeño creativo, innovador y experto ante la resolución de cualquier problema presentado. Es importante conocer que este nivel es el que se pretende alcanzar para todo estudiante, ya que permite crear soluciones de alto valor e impacto de forma sistemática. Igualmente, hay cuatro asignaturas en nivel autónomo, con notas entre 3.5 y 4.2, revelando que los estudiantes desempeñan actividades o problemáticas sin ayuda externa, de forma precisa y eficaz, utilizando las soluciones aprendidas de manera relativamente estable. Por último, se puede decir, que el dominio Educación y pedagogía, después de efectuar el promedio de todas las asignaturas, se sitúa en un nivel estratégico con una media de 4.3.

Figura 1

Desviación estándar de dominio, educación y pedagogía



Nota. Datos sobre la desviación estándar en el dominio Educación y pedagogía cercana a 4,3.

Al efectuar un análisis de la desviación estándar (σ), la cual mide la dispersión de los valores en torno a la media de los datos y , considerando el valor de la media para este dominio, de 4.3 y, el valor de la desviación, de 0.4, esto indica que la mayoría de los puntajes individuales de los estudiantes están cercanos a la media de 4.3 y, sugiere que hay poca variabilidad en los resultados. La baja dispersión de los datos significa que los puntajes son muy similares entre sí. No hay puntajes extremadamente bajos ni extremadamente altos, lo cual indica una homogeneidad en su desempeño. Por lo tanto, se infiere que estos tienen un desempeño consistente y similar, lo que refleja una enseñanza y comprensión uniforme de los temas evaluados. Esto puede interpretarse como un indicio de efectividad en la enseñanza y una comprensión clara por parte de ellos en este dominio específico.

Dominio Disciplinar: A continuación, en la Tabla 3 se observa los resultados de la prueba en cada una de las diez asignaturas de los estudiantes de tercero y cuarto semestres.

Tabla 3

Resultados de dominio Disciplinar

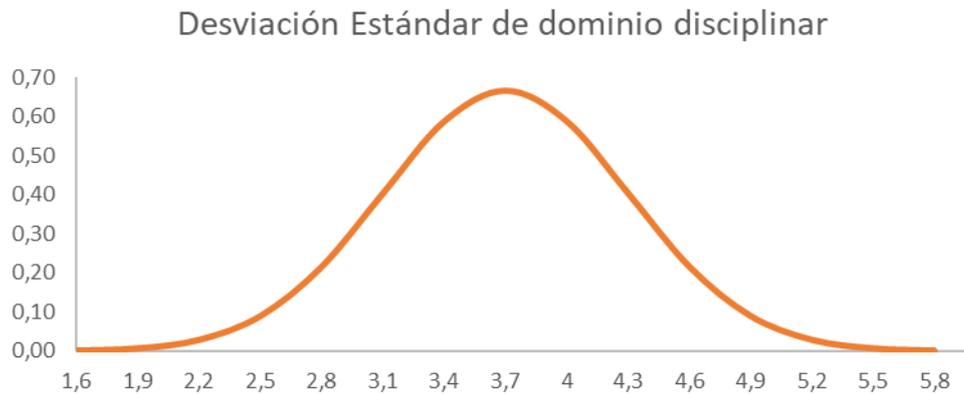
Asignatura	Media	Nivel de dominio
Producción y comprensión textual (PCT)	3.3	Básico
Relación ciencia, tecnología y sociedad (RCTS)	3.5	Autónomo
Relación espaciales y ambientales (REA)	3.2	Básico
Relación ético políticas (REP)	3.0	Básico
Relación con la historia y las culturas (RHC)	4.0	Autónomo
Sistema espacial y métrico (SEM)	4.1	Autónomo
Sistemas numéricos y algebraicos (SNA)	3.4	Básico
Entorno físico (EF)	3.3	Básico
Entorno vivo (EV)	4.6	Estratégico
Literatura (LI)	4.4	Estratégico

Nota. Datos sobre los niveles de desempeño frente al Dominio disciplinar.

Realizando el análisis, se obtiene que dos asignaturas se encuentran en nivel estratégico entre 4.3 y 5.0; tres, en nivel autónomo entre 3.5 y 4.2 y, cinco en nivel básico entre 2.7 y 3.4. En este nivel se adquiere conocimientos preliminares sobre conceptos y teorías relacionadas con la asignatura. Cabe resaltar que los estudiantes que se sitúan en esta competencia dependen de instrucciones y supervisión constante para desempeñarse; carecen de autonomía; por lo tanto, es esencial seguir trabajando para que exista una mejora. El dominio se ubica en nivel autónomo con una media de 3.7.

Figura 2

Desviación estándar de dominio Disciplinar



Nota. Datos sobre la desviación estándar cercana a 3.7.

Al realizar un análisis de la desviación estándar (σ), la cual mide la dispersión de los valores en torno a la media de los datos μ , teniendo en cuenta que el valor de la media para este dominio es de 3.7 y el valor de la desviación es de 0.6, esto significa que los datos están próximos a la media μ , y por ende, son muy parecidos, no hay una gran variación y existe una mayor exactitud. Desde una perspectiva educativa, estos resultados ofrecen varias implicaciones importantes: primero, se puede decir que los métodos de enseñanza y los recursos utilizados en este dominio parecen ser efectivos, logrando un nivel de comprensión uniforme entre los estudiantes. Esto es crucial para el desarrollo de futuras estrategias pedagógicas. Aunque la baja desviación estándar es positiva, también es importante considerar que una media de 3.7 no es excepcionalmente alta. Esto sugiere que, si bien los estudiantes son consistentes en su rendimiento, hay margen para mejorar el nivel general de competencia. Por último, conocer la variabilidad en el rendimiento permite a los educadores identificar a los estudiantes que pueden necesitar apoyo adicional o diferentes enfoques de aprendizaje, a pesar de la uniformidad general (Tomlinson, 2014).

Discusión

Los resultados de los RAP en la Licenciatura en Educación Básica Primaria obtenidos en esta evaluación revelan aspectos importantes sobre el desempeño de los estudiantes en los diferentes dominios evaluados:

En primer lugar, es notable la diferencia en el rendimiento promedio entre los estudiantes de tercero y cuarto semestres (3.6 y 4.2, respectivamente). Esta mejora sugiere un progreso significativo en el desarrollo de competencias a medida que ellos avanzan en el programa, lo cual es coherente con los hallazgos de Pérez y López (2020), quienes señalan la importancia de la progresión en el desarrollo de competencias en la educación superior.

El dominio de Formación humanocristiana obtuvo el promedio más alto, 4.7, ubicándose en el nivel estratégico. Este resultado es particularmente relevante considerando la importancia que la institución otorga a la formación integral, alineándose con el RAP1 que enfatiza el espíritu crítico, sentido ético y compromiso social y, refleja una implementación efectiva de los principios institucionales en el currículo.

En cuanto al dominio de Educación y pedagogía, el promedio de 4.3 indica un desempeño sólido, con la mayoría de las asignaturas en niveles autónomo y estratégico. Este resultado es alentador y sugiere que los estudiantes están desarrollando competencias cruciales para su futura práctica docente, en línea con el RAP2 y RAP4. Sin embargo, la variabilidad en los resultados entre asignaturas señala áreas de oportunidad para mejorar la consistencia en la enseñanza y el aprendizaje.

El dominio Disciplinar, con un promedio de 3.7, muestra la mayor variabilidad en los resultados. La presencia de asignaturas en nivel básico propone la necesidad de reforzar ciertos contenidos y habilidades. Esta situación podría abordarse mediante la implementación de estrategias de diferenciación en el aula, como las propuestas por Tomlinson (2014), para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La baja desviación estándar en los dominios de educación y pedagogía (0.4) y disciplinar (0.6) indica una relativa homogeneidad en el desempeño de los estudiantes. Aunque esto puede interpretarse positivamente en términos de consistencia, también plantea la cuestión de si el programa está desafiando adecuadamente a los estudiantes de alto rendimiento.

Es primordial destacar que estos resultados deben ser interpretados en el contexto de las limitaciones del estudio, como el tamaño reducido de la muestra y la naturaleza transversal de la evaluación. Futuros estudios podrían beneficiarse de un enfoque longitudinal para rastrear el progreso de los estudiantes a lo largo del programa.

Estos hallazgos proporcionan una base sólida para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas; sugieren la necesidad de fortalecer ciertas áreas del

dominio disciplinar, mientras se mantiene el enfoque exitoso en la formación humano-cristiana y se continúa desarrollando las competencias en educación y pedagogía.

Conclusiones

La evaluación de los RAP en la Licenciatura en Educación Básica Primaria revela un progreso significativo en el desempeño de los estudiantes entre el tercero y cuarto semestres, demostrando la efectividad del programa en el desarrollo progresivo de competencias.

El dominio Formación humano-cristiana destaca por su alto nivel de desempeño, alcanzando un nivel estratégico. Esto indica que el programa está logrando exitosamente la integración de los valores institucionales y el desarrollo del espíritu crítico y ético en los estudiantes, en consonancia con la misión de la Universidad Mariana.

En el dominio Educación y pedagogía, los estudiantes demuestran un nivel de competencia entre autónomo y estratégico, lo que insinúa una buena preparación en aspectos clave para su futura práctica docente. Sin embargo, la variabilidad entre asignaturas señala la necesidad de una mayor uniformidad en la enseñanza y aprendizaje de estos contenidos.

El dominio Disciplinar presenta los resultados más heterogéneos, con un promedio en nivel autónomo, pero con varias asignaturas en nivel básico. Esto indica una clara área de oportunidad para fortalecer el conocimiento y las habilidades específicas de la disciplina en ciertas materias.

La baja desviación estándar en los dominios evaluados sugiere una consistencia en el aprendizaje de los estudiantes, pero también plantea la necesidad de implementar estrategias que desafíen y estimulen a aquellos de alto rendimiento.

Esta evaluación demuestra la importancia de la implementación continua de procesos de evaluación de los RAP para monitorear el progreso de los estudiantes y garantizar la calidad y pertinencia del programa educativo.

Se sugiere la realización de estudios longitudinales futuros para obtener una comprensión más profunda del desarrollo de competencias a lo largo de todo el programa, lo que permitiría una mejora continua y adaptativa del currículo y las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Alkin, M. C. & Christie, C. A. (Eds.). (2023). *Evaluation Roots: Theory influencing practice* (3rd ed.). Guilford Press.
- García, M. (2019). *Evaluación educativa: fundamentos y técnicas*. Editorial Académica.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huertas, R. M. (2018). *Indicadores de dominio de competencias*. Editorial Pedagógica.
- Pérez, J. y López, A. (2020). Innovación educativa y evaluación de competencias. *Revista de Educación*.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós Ibérica.
- Solis, O., Cortés, M., Figueroa, C. P. y López, A. E. (2020). Evaluación curricular de la ingeniería en computación de una universidad mexicana desde la percepción de sus egresados. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.747>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Reflexión sobre educación y teoría curricular en Colombia

Ginneth Pahola Cadena Malte¹

Cómo citar este artículo: Cadena-Malte. G. P (2024). Reflexión sobre educación y teoría curricular en Colombia. *Revista Fedumar*, 11(1), 176-187. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4275>

Fecha de recepción: 26 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de septiembre de 2024

Resumen

El objetivo de este documento es presentar al currículo como un medio de posibilidades, mediante una reflexión y análisis sobre su teoría y diseño. El estudio se realizó desde un lineamiento interpretativo, para lo cual se toma textos referentes a este tema, exponiendo diferentes concepciones y relaciones con nociones ligadas a este concepto, a lo cual se suma el análisis de la situación educativa en Colombia, donde se identifica una brecha entre los diferentes contextos: político, social y cultural de cada región y, el contraste entre lo urbano y rural, como muestra favorable y desalentadora del territorio. Este hecho conlleva, en este punto, un desafío y una oportunidad para proponer el diseño e implementación de estrategias que mitiguen estas problemáticas y, se adapte un currículo dinámico, actualizado y contextualizado, garantizando una calidad educativa integral abierta para todos los seres humanos.

Palabras clave: currículo, didáctica, educación, pedagogía, transformación

Introducción

La presente reflexión se articula a una serie de lecturas que concatena los principales conceptos que se ha sumado a través de la historia, consolidando lo que se conoce en la actualidad como Currículo y todo lo que este aborda, por lo cual su desarrollo se realiza con un enfoque integral, siendo un análisis exhaustivo de textos que abordan la temática principal y sus relaciones con otros conceptos.

Artículo de reflexión, integrado bajo una serie de lecturas de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana de Pasto.

¹ Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Técnica en Primera infancia, Instituto INESUR. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, Pasto. Correo: pahola.cadena09@gmail.com / gipacadena123@umariana.edu.co



Es entonces donde se lleva a cabo una importante reflexión sobre la actualidad y lo que acontece en los diversos contextos, haciendo un llamado a un currículo participativo y dinámico que pueda comprender y criticar la realidad; por consiguiente, se hace inevitable un estudio riguroso de los diferentes conceptos que puedan verse concatenados con este tema.

De este modo, la diversidad de teorías, objetivos y perspectivas, son analizadas y comprendidas de tal forma que crean un discurso que apela a un espíritu crítico y capaz de llevar al lector a buscar de manera introspectiva, propuestas sobre estrategias y herramientas para que el quehacer educativo sea capaz de responder a un enfoque flexible e integrador, donde la innovación sea el precursor de una práctica consciente entre enseñanza y aprendizaje.

El análisis de información adecuado permite que se obtenga un panorama amplio de todos los beneficios y dificultades que la educación ha tenido en su camino. Contar con estos datos abre las puertas a una transformación y a una mejora continua del proceso formativo, ya que el tomar nota de aquellos métodos, estrategias, teorías que se ha puesto en práctica y que han permitido evidenciar una mejora en el proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual servirá como argumento hacia una calidad educativa que responda a las necesidades presentes en cada contexto, consolidando una fuente organizada de conocimientos que alimentarán el sistema educativo, lo que lleva a su cambio y evolución.

Se hace indispensable hacer referencia al contexto educativo que vive Colombia, al enfrentar diversos desafíos y posibilidades que hacen que el gobierno se preocupe por cómo se entiende y maneja el sistema educativo y cómo afecta a los sectores político, social y cultural, pues su relación hará que se vea respaldado o afectado;

esto hace que esta sea una de las mayores preocupaciones, ya que las decisiones que se tome dentro de su organización recaen en el presente y futuro de todo el país.

Por esta razón, en la actualidad se hace necesario hablar de estas brechas que existen en las distintas regiones colombianas, acercándose de fondo a la realidad de cada espacio, por lo cual se hace énfasis en la historia, realizando un análisis y recordatorio de lo que pasó y pasa en cada lugar, exponiendo casos, proponiendo medidas y pidiendo con afán al gobierno que ponga su mirada en intentar mitigar estas carencias. Cumplir con lo mínimo para mejorar la calidad de vida, sin olvidar lo que ha propuesto el gobierno en anteriores años, es un derecho de los ciudadanos y un deber de los entes gubernamentales. Valverde (2020) menciona:

Dentro de las políticas necesarias a largo plazo que tiene el gobierno con la educación [está el] brindar mejoras en las reformas en el sistema educativo, inversión en la modernización de equipos en las escuelas y creación de filtros que aseguren maestros calificados. (p. 14)

Por lo anterior, la educación debe responder acertadamente a todas las necesidades que presentan las diferentes instituciones educativas, tanto privadas como públicas, generando un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, que pueda verse inmerso en la realidad del contexto. La flexibilidad dentro de este programa permite extender las formas de enseñar y de adaptarlas a los requerimientos de las generaciones actuales.

Al respecto, Mejía (2023) hace alusión a:

Ha sido de gran impacto el haber afrontado una pandemia inesperada y para la cual no había preparación, pero que permitió a los gobiernos actuar y hacer uso de lo que tenían y de lo que iba surgiendo. Pese a que el

espacio físico de las aulas de clase se trasladó a las pantallas, a ambientes virtuales, estas herramientas no podían remplazar la labor docente, de personas mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que quien enseña en este proceso se mantuvo como "un hábil mediador de conflictos que con su acción contribuye decisivamente a negociar un significado consensuado y a mantener la estabilidad y el equilibrio del contexto en el que están inmersos" (Capdet, 2011, p. 57), con miras a un aprendizaje de calidad, donde el currículo también fue ajustado a la situación del momento, mediado por TIC. Dicha mediación, superada la pandemia, no se puede dejar de lado y, frente al retorno a las aulas, se espera que el profesorado continúe el proceso de "integración, comprensión y aplicación de las TIC en el desarrollo de su área" (Trujillo, 2009, p. 163), con el propósito de seguir fortaleciendo el currículo institucional. (p. 364)

Se puede ver claramente que Mejía mantiene la posición, al igual que Valverde (2020), pues recoge la importancia de adquirir siempre nuevas herramientas que sean actualizadas a las nuevas generaciones y, si bien no todos los docentes se encuentran capacitados actualmente, se hace un esfuerzo por parte de los entes encargados de supervisar la educación, con el fin de capacitar y hacer que el profesorado renueve sus conocimientos dentro de los nuevos retos de las TIC, pues este concepto llegó a revolucionar el currículo que se tenía concebido y manejado hasta el momento.

Por consiguiente, se efectúa un barrido especial de información sobre las distintas concepciones y transformaciones que hacen que el currículo pueda responder a los distintos programas y competencias que el gobierno plantea integrar. Se requiere llegar a un debate que concatene todas las fuerzas frente a la

formación de un currículo que hoy en día se ve permeado por varias reflexiones e investigaciones, por lo cual es deber acoger aquella que se adapte a lo que se pretende, según el campo demográfico en el que se esté trabajando.

Para concluir, es preciso hacer un acercamiento y un llamado al contexto educativo y a los actores dentro de este sistema donde la organización, análisis y reflexión de lo que se aborda lleve a construir una transformación social que cumpla con el llamado de la sociedad. Los retos y oportunidades que se puede encontrar servirán para focalizar las habilidades y destrezas que se debe desarrollar, planteando una normativa y práctica que solvete todas las necesidades que surjan en cada región, en aras de cumplirle al país con una mayor calidad de vida.

Desarrollo

En primera estancia, es menester realizar una breve introducción a la realidad de la educación en Colombia, concepto que encierra la principal reflexión de este artículo, pues el currículo es donde se establece las diferentes normas, áreas, materias, plan de trabajo y, en consecuencia, es necesario que se contextualice para llegar a analizar, repasar y proponer soluciones a las diversas barreras.

En Colombia, la educación gira en torno a una política educativa que se encamina en este momento a la formación integral del ser humano; sin embargo, pese a la actualización que se ha efectuado dentro del marco legal, aún sigue habiendo brechas, entre las cuales hay una notoria diferencia entre la educación privada, pública, rural, urbana, tecnológica, infraestructural, etc. Estudios como el de Ensuncho y Aguilar (2022) demuestran que:

El Banco Mundial y la OCDE estiman once generaciones en el país para que una familia colombiana salga de la

pobreza, para que un joven colombiano pase de una situación precaria y mejore un poco sus ingresos económicos. En las dos últimas décadas, las tasas o brechas de desigualdad, en vez de ir mejorando, cada día van peor, hasta el punto de que estas se han cuadruplicado del año 2002 al 2018. Es decir, que la educación en el país no está cumpliendo su función social, ya que, si las brechas de desigualdad aumentan cada año, el sistema como tal está fallando. (p. 201)

De tal forma sitúa a la educación como un acontecimiento escolar, el cual, pese al panorama desolador que se presenta dentro de las instituciones y de las cifras que se puede identificar, se realiza un trabajo administrativo, pedagógico y evaluativo dentro de las instituciones por parte de todos los actores que hacen parte del proceso educativo.

Se debe recordar que, frente a las situaciones de adversidad existentes, Colombia sigue luchando para que la educación sea un proceso de formación permanente, donde se trabaje en el ser humano de forma integral tanto personal, como emocional y espiritual, y en todos los contextos sociales, culturales y políticos, instruyéndolo desde los primeros años en estos temas, brindándole herramientas para crear una sociedad estable.

En la actualidad, se hace un llamado a las prácticas educativas que se lleva a cabo dentro del aula de aprendizaje, pues estas regulan la calidad educativa, por lo cual es necesario que se haga un llamado y un control de estas, pues los diversos métodos determinan la forma como los estudiantes aprenden; sumado a eso, las leyes que se adopte dentro de cada espacio donde se trabaje deben estar empapadas de la realidad territorial. Grijalba (2020) sostiene que:

Se debe tener presente la forma [como] se configura la educación en Colombia y sus particularidades, de manera que hay dos grandes dificultades: desde

la academia, aún persisten prácticas que necesitan romper con los métodos pasivos, irreflexivos y poco creativos, y de otro lado, la incapacidad que reflejan las medidas y políticas emanadas por los organismos de gobierno para enfrentar las dificultades educativas, pues si bien, se han realizado varios cambios, hay que analizarlos. (p. 959)

Conforme con ello, dentro de las instituciones educativas se acoge conceptos y acontecimientos en pro del desarrollo educativo, por lo cual se hace referencia a los modelos pedagógicos. Vergara y Cuentas (2015) refieren a:

Un modelo pedagógico está constituido por conceptos, prácticas, intenciones y saberes escolares y que, comúnmente se hacen explícitos mediante los objetivos, la misión, la visión y los perfiles del ser social e individual en formación. En este orden de ideas, los modelos pedagógicos, más que simples representaciones de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, deben apuntar a resolver interrogantes como el ¿para qué?, el ¿cuándo?, el ¿con qué?, ¿el qué?, y el ¿cómo enseñar? y, será bajo estas circunstancias que una teoría puede ser considerada como modelo pedagógico. (p. 915)

Por lo anterior, un modelo pedagógico responde como una guía para todo el año escolar, de suerte que ensamble todos los conceptos y acciones que se estudia. Cabe añadir que esta orientación sobre lo que se enseña y lo que se aprende, debe reconocer los espacios y las poblaciones con las que se trabaja, de forma que logre solventar las necesidades que broten. Es importante que se retome una realidad cercana para las personas, donde se construya un cronograma en el que incluso la planificación de la clase esté mediada por una estructura que acoja una pedagogía, didáctica y currículo flexibles e integradores, ya que estos se concatenan y se complementan de tal modo que es imposible hablar del uno sin el otro.

Por un lado, la pedagogía parte como uno de los conceptos polisémicos, al igual que el currículo; muchos letrados han estudiado y entendido la pedagogía desde su época y contexto. Se puede aludir que esta es la encargada de presentar al estudiante una educación que puede ser la base de sus conocimientos, creación y oportunidades, siendo la práctica de la pedagogía que se focaliza por el aprendizaje del niño de manera libre. Según Zambrano (2015):

Desde la perspectiva de la educación, la pedagogía se pregunta por la finalidad de la educación en términos de la libertad del sujeto y, para ello, trabaja sobre la naturaleza del individuo. Esto sugiere una apuesta ética y práctica en el orden siguiente: en el aula de clase, el profesor se ve enfrentado a la resistencia del alumno, a los gestos que expresan reticencia, apatía o condescendencia. Estos gestos le exigen al profesor tener en mente el principio de educabilidad, lo que significa que, a pesar de toda resistencia, su función es intervenir en la educación del alumno, trabajar siempre en función de su libertad y autonomía. Igualmente, como sujeto de saber, el pedagogo dedica sus energías a construir teorías sobre la educación y esto supone un espacio de reflexión sobre sus prácticas. Para ello se nutre de la filosofía, la política, la ética y, en general, de las ciencias humanas. (p. 59)

...mostrando a un individuo capacitado para aprender y reconocer todos los conocimientos que se le brinde, de una manera libre. Es relevante mencionar que cada ser humano está movido por unos intereses y capacidades diferentes; es entonces cuando la pedagogía se encuentra como una guía, que no impone sus métodos, sino que genera conocimiento exploratorio que no se ve castrado y moldeado como se desea; al contrario, que facilita herramientas para

que continúe con su proceso y avance en su crecimiento integral de forma autónoma.

Por su parte la didáctica se presenta como la condición que estudia la creación y producción del saber y cómo esta se desarrolla en la acción de la enseñanza y aprendizaje, donde se investiga sobre la enseñanza de las ciencias, su contenido y aprendizaje. Según Zambrano (2015):

La didáctica deviene un campo de estudio debido a la investigación sobre la enseñanza de las ciencias, la matemática, el lenguaje. Producto de esta actividad, ella produce conceptos claves para su operacionalización —transposición didáctica, contrato didáctico, situaciones didácticas y objetivo obstáculo—. El concepto inicial de la didáctica fue el de representación mental de los objetos de conocimiento. Esta perspectiva, inicialmente, apuntaba a esclarecer las representaciones que los alumnos hacían de los conocimientos, pero, posteriormente, fue dejado de lado y en su lugar se adoptó el de concepciones de conocimiento, que está más cerca de la idea sobre un conocimiento dado, especialmente en el ámbito del conocimiento científico. (p. 58)

La representación de aquellos objetos de conocimiento se hace tangible gracias a la didáctica; así, se rescata la relevancia del quehacer educativo en la sociedad; es mostrar todo el cuerpo que cubre las acciones que se toma, identificando la estructura en la planificación de clases, la normativa que la rige y, dando paso a la comprensión de todos los saberes que se pueda encontrar. Es en este punto donde se encierra y se pone en práctica la didáctica y la pedagogía; por consiguiente, se requiere esbozar más ampliamente la idea de currículo y todo lo que esto deviene, pues este saber permitirá que el lector concatene todas sus ideas y pueda generar conocimientos significativos.

De esta manera, hablar de currículo educativo es reconocer al concepto como algo que muta a través de los años, por lo cual es considerado una palabra polisémica. Diferentes autores han evolucionado y anexado nuevas nociones frente a este tema; entre ellos, Osorio (2017), quien indica:

Definirlo es limitar su complejidad y su riqueza, pues se puede observar cómo el concepto de currículo ha ido ampliándose progresivamente y adquiriendo nuevos contenidos y diferentes acepciones en función de la postura teórica de la que parten los diferentes autores que lo estudian y desarrollan. En suma, el currículo es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo a cómo explican ellos la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas. (p. 152)

Siendo así, el currículo es adoptado en cada institución y su construcción se acomoda de manera social, cultural y política, sin desconocer el contexto donde se trabaja, permitiéndole abordar todas las realidades que pueda haber y, reconocer aspectos del lugar, acoplado incluso las costumbres. El currículo recalca y acude a la historia como principal fuente para su construcción y modelaje para cumplir y avanzar en su tarea.

En este apartado se ha retomado solo tres percepciones de currículo: como contenido de la educación, como planificación educativa y como realidad interactiva, en las cuales se aborda una relación con la literatura, ya que se considera que la conexión para el avance de todas las demás áreas del saber se debe a las letras.

En primera instancia, el Currículo como Contenido se presenta como contenido,

debido a que reúne temas que son tomados para lograr estudiar y razonar, edificando su aprendizaje paso a paso. Angulo (1994) alude:

Para Taylor y Richards, el currículum se refiere al "contenido de la educación" o, más ampliamente según Engler (1970, 379), a la suma total de dicho contenido: "Los términos de 'currículum' y contenido de la educación' señalan Taylor y Richards significan una y la misma cosa. Esta es una asunción válida si por 'contenido de la educación' queremos decir el curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación" (1979, 11). (p. 21)

Es así como se valora y retoma todo lo que respecta a los temas en las diversas materias, pero esta resulta ser obsoleta al desconocer todos los demás antes que el currículo está encargado de tomar al momento de ser llevado a la práctica.

En segunda instancia, el Currículo como Planificación Educativa, aborda desde una perspectiva que asume una organización en la cual se establece el marco de desarrollo de actividades educativas retomada en las instituciones como "incluir el contenido educativo; señala el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa, y expone justificadamente los criterios que subyacen a las decisiones permisibles sobre la misma" (Angulo, 1994, p. 17).

Siendo así, la planificación educativa, como una toma de decisiones que modela las actividades escolares que serán desplegadas durante el periodo lectivo, daría un orden a su desarrollo, generando un control en aquello que se ve involucrado al momento de la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, tenemos al Currículo como Realidad interactiva, el cual se destaca por reconocer aquellas perspectivas que se suman a la experiencia que la escuela le brinda al estudiante con todos los conocimientos que el docente le imparte.

La siguiente definición de currículo del Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools (1958, como se cita en Angulo, 1994), reza: "Básicamente, el currículum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable" (p. 17).

Esto esboza visiblemente la importancia de cómo el estudiante aborda y practica el currículo como un intercambio de palabra entre los entes participativos dentro de una institución, haciendo que el conocimiento se desarrolle en contacto con la otredad, enriqueciéndose cada vez más de información; esto permite visualizar lo importante de las relaciones sociales en la construcción del pensamiento humano.

En definitiva, estas definiciones de currículo registran el valor de representar y acoger los diferentes significados que se le da al mismo, ayudando a esclarecer la representación y acción, asumiendo la responsabilidad que se tiene dentro del campo educativo, dado que recoge y traza un camino a la educación, por lo cual no existe una única definición que recoja toda la realidad de las instituciones; esta, más bien, deberá acoplarse al contexto donde se encuentre, involucrando en su construcción a todos los actores educativos.

En este punto, es interesante que los investigadores asuman un papel crítico, donde se lleve a la reflexión todo aquello que se presente al momento de organizar la producción académica. Barrón (2024) destaca:

En el marco de una sociedad convulsionada, de incertezas y cambios, es indispensable reflexionar críticamente en torno a los organizadores epistémicos que han permeado el análisis de la producción académica del campo del currículum, tarea que ha sido complicada y compleja; por un lado, la polisemia

del término abre diferentes rutas de análisis e interpretación y, por otro, los acercamientos teórico-metodológicos se resignifican a la luz de los debates en el marco de las ciencias sociales y las condiciones político culturales que se viven día con día. (p. 1243)

Este trabajo garantizará que se produzcan categorías al momento de analizar este concepto, de tal forma que se transforme y construya perspectivas que estén enfocadas en mejorar la calidad de educación, situada de tal modo en cada uno de los escenarios donde se desarrolla cada idea y acción.

A continuación, se requiere que se presente aquellas relaciones, interpretaciones y recomendaciones que han sido trabajadas desde un punto investigativo, las cuales dejan desafíos cognitivos donde interviene una construcción histórica y práctica del tema que se acoge.

Aspectos claves como la historia de Colombia, demuestran claramente cómo el currículo es asociado y practicado en este país, para lo cual se hace eco en el año 2020, sobre cómo la pandemia COVID-19, un evento a nivel mundial, marcó una transformación en el campo de la educación, y cómo afectó al currículo, el cual se había programado y vivido hasta el momento de manera diferente, siendo en este punto donde se tomó el reto de seguir en marcha con el plan educativo que se había proyectado, modificando su metodología y herramientas.

El currículo se asume como un ente dinamizador, que implica un estudio sociodemográfico, encaminado a reconocer el contexto en el que se desarrolla, abriendo la palabra y experiencia a la comunidad. Valverde (2020) menciona:

El currículo, por lo tanto, necesita estar en arraigo con el contexto, no como un agrupamiento de elementos listos y creados, sino que requiere

de una permanente lectura de la cotidianidad; esto es posible gracias a una actitud investigativa que guie para ser receptivos y observadores de nuestros jóvenes. Por ello, es importante tener presentes el aspecto cultural, político y económico del municipio, del departamento, del país, sus necesidades e intereses y, por supuesto, sus posibilidades. (p. 12)

Es entonces cuando se reflexiona sobre la mejor manera como el estudiante pueda continuar con su proceso de formación educativa de forma integral, desarrollando sus habilidades y destrezas según lo que se estipula desde la escuela, por lo cual se requiere de un profesorado que enseñe para la vida y que esté preparado para las dificultades que surjan, demostrando la trascendencia del papel que asume el docente; por lo tanto, este debe encaminarse a reflexionar sobre su quehacer, donde su capacidad de asumir retos y resolverlos sea una de sus prioridades; para esto es necesaria una investigación que aborde desde diferentes perspectivas este accionar, ya que no se puede educar de la misma manera a todas las generaciones. Valverde (2020) recalca:

No es posible continuar pensando y educando de la misma manera como fuimos formados; se requiere tomar conciencia de las acciones propias del maestro, en conjunto con los actores educativos, en un trabajo mancomunado, sistemático, dinámico y flexible, acorde con las necesidades e interés de los educandos, cuyo fin sea aportar a la sociedad personas competentes y con un futuro revestido de satisfacciones. (p. 15)

Es menester tener presente el análisis detallado de los acontecimientos educativos, donde se asuma, por parte de toda la comunidad, una responsabilidad sobre los sucesos que ocurran dentro de las instalaciones educativas, logrando una

concatenación de saberes que registren y ubiquen las diferentes perspectivas con las que cada uno mira este proceso, alcanzado así las metas y planes trazados desde el principio. Resignificando este accionar, se tiene la posibilidad de ofrecer una calidad educativa para los estudiantes.

También es preciso mencionar que, el currículo está regido bajo unas normas, encargadas de regular y dar pautas para lograr finalmente su diseño; se recuerda que este se limita dentro de las ciencias de la educación, lo cual lo caracteriza por ser procesal, ordenado y, seguir una serie de pasos como: ser abierto, flexible, participativo, dinámico y sistemático.

Dentro del marco legal del diseño curricular en Colombia, se puede visualizar que el conjunto de estas normas orienta y posibilita al sistema educativo, cumpliendo a cabalidad lo propuesto y siendo garante de una calidad educativa encargada de avanzar de forma íntegra el desarrollo del ser humano; por ello, es esencial que se retome una posición fundamentada teóricamente y concatenada con conocimientos experimentales, trazando en el estudiante un proceso significativo, lleno de conocimientos racionales con los cuales puede conocer, analizar y reflexionar, haciendo un trabajo intrapersonal que se inspeccione emocional y espiritualmente, dando paso a un equilibrio que genere una convivencia con la otredad y le permita trabajar en equipo.

Junto a esto, se puede analizar que este modelo curricular debe responder a ser integral en su formación, pues su organización debe confirmar la construcción de una mirada social que haga un llamado a todas las comunidades en pro de una mejora educativa en la actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. Ayala y Dibut (2020) señalan:

Se confirma que es una necesidad contar con un currículo social que

forme personas de manera integral y que coadyuve a la construcción de la ciudad, asegurando [así] una estrecha relación entre la dinámica académica y los problemas reales de la sociedad, logrando un tejido social bajo un enfoque crítico, de reflexión y responsabilidad social. (p. 100)

Si se da un vistazo a la sociedad, es posible que cada una de las partes que conforman el proceso educativo se unifique y pueda gestar procesos productivos para cada uno de los territorios, donde el estudiante y el docente unifiquen sus fuerzas buscando un aprendizaje y una enseñanza significativa.

Por consiguiente, se considera como actores fundamentales de este proceso, al estudiante y al docente, pues son los principales ejecutores del proceso que se proyecta en pro de avanzar y cumplirle a la educación, asumiendo toda la responsabilidad de continuar e identificar lo que se pueda presentar dentro de este ejercicio de aprendizaje-enseñanza. Se ejemplifica este papel mediante un breve abordaje de la teoría de modelos pedagógicos, pues son elementos de suma importancia dentro del proceso educativo, recogiendo rasgos y experiencias en la comunidad. En este apartado se toma cinco modelos pedagógicos que, a través de la historia, se han caracterizado por ser estudiados y fundados por investigadores que se han puesto en la tarea de estudiar profundamente cada uno de los modelos.

El primero de ellos es el Modelo Pedagógico Tradicional, donde se hace referencia al proceso que concatena cada una de las etapas del saber; según Vergara y Cuentas (2015), esto quiere decir que una etapa del saber será la base para la siguiente, lo cual desencadena en la adquisición de un saber universal. En este modelo se reconoce al docente y al estudiante cumpliendo su papel en rol de un agente que solo se limitará a realizar algunos aportes y, señalan:

El docente es un agente que además de ser la máxima autoridad, es quien posee el conocimiento total de las cosas y por tanto es quien tiene la última palabra y la potestad para decidir cuándo, que y como enseñar. El estudiante es un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela, sin derecho a opinar e innovar respecto de los mismos, pues si lo hace, será castigado o humillado delante de sus compañeros por parte del docente. (p. 936)

Se evidencia la clara postura del docente y el estudiante, en cuya relación jerárquica, el proceso de aprendizaje es memorístico y la enseñanza se basa en solo los conocimientos del docente, pues este tendrá el poder del saber, al ser solo la voz que será escuchada. El estudiante solo será un oyente del discurso que se dé en las clases.

El segundo es el Modelo Pedagógico Conductista, el cual se caracteriza por una educación que responde a un estímulo y respuesta, evaluando no solo el fenómeno externo, sino observando lo interior y cómo este responde a determinadas acciones. Vergara y Cuentas (2015) reconocen al estudiante y docente con base en:

Un modelo de comunicación vertical que sitúa al docente por encima del alumno, asumiendo este la figura o el rol de emisor activo de las situaciones y de los contenidos y, al alumno como un 'ser pasivo', que solo se remite a recibir y procesar la información. Además de lo anterior, en este modelo se asume que el papel del docente consiste en modificar las conductas de sus alumnos en el sentido deseado, proporcionándoles los estímulos adecuados en el momento oportuno. (p. 923)

Es por eso que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene los conocimientos y, las actividades están en sus manos, limitando así los saberes; si la conducta se moviliza en una persona, alude a que el conocimiento

ha sido memorizado y así verifica que ha logrado mover los saberes y brindar una perspectiva diferente de la que se tenía antes de conocer esta nueva noción.

El tercero es el Modelo Pedagógico Romántico, caracterizado por acciones que permiten al niño ser el mismo, significando que puede expresar lo que hay en su interior. Se registra como un modelo flexible, desplegando habilidades, cualidades, intereses y conocimientos (Vergara y Cuentas, 2015). En este modelo, el docente y el estudiante son asumidos como guía y aprendiz; el primero realiza el trabajo de facilitador, velando por la calidad educativa y las herramientas, convirtiéndose en motivador del aprendizaje, donde el segundo toma voz y voto frente a las temáticas abordadas. "Si bien este método no privilegia ni exige unos contenidos a desarrollar, aquellos que el docente ejecute en el salón deben propiciar la manipulación, la vivencia y el contacto directo con los objetos" (Vergara y Cuentas, 2015, p. 914).

El cuarto es el Modelo Pedagógico Constructivista, el cual recoge la comprensión cognitiva, involucrando un cambio conceptual. Es así como el docente y el estudiante construyen una línea de conocimiento que se erige mediante la sociedad y las relaciones que se acoja. El estudiante debe interactuar con los aspectos sociales, donde los talleres y actividades a llevar a cabo sean evaluados integralmente, pues el componente esencial no es la memorización de conocimientos, sino una construcción de ellos (Vergara y Cuentas, 2015).

En este sentido, podemos decir que el modelo constructivista se acogerá como un modelo magistral, pues rescata el conocimiento dentro y fuera del aula, recolecta información previa de los estudiantes, y la anexa con la información nueva por medio de diversos ejercicios que contengan un contacto con el entorno; es así como se postulan talleres, experiencias investigativas, trabajos

en grupos y, sumado a ello, se crea la idea de que el error sería un método de construcción de conocimientos que llevaría a conocimientos universalmente válidos (Vergara y Cuentas, 2015).

Por último, el Modelo Pedagógico Social-Cognitivo; en este, el ser humano es considerado un ente social, lo cual le ayuda a aprender, tanto del contexto como de las personas con las que interactúa. En este punto se habla de un docente y un estudiante llamados a trabajar desde el marco de la realidad que los rodea, formando un aprendizaje significativo donde se aborde conocimientos previos que devengan de la experiencia, conduciéndolos a una reflexión, lo que conlleva que las instituciones sean agentes encargados del cambio y con la posibilidad de transformar. "Este modelo cobra gran vigencia en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje, pues permite que tanto el proceso como la evaluación sean dinámicos, favoreciendo de este modo en los estudiantes el aprendizaje significativo" (Vergara y Cuentas, 2015, p. 921).

La realidad cotidiana será la problemática que se encarga de resolver día a día, y la ciencia uno de los programas que resulta relevante, donde el pensamiento crítico será favorecido gracias a las relaciones que sean establecidas con las experiencias, identificando claramente cómo las vivencias de cada ser humano han formado su conocimiento y modelan lo que aprenderá.

Para finalizar, el modelo pedagógico se permite ir avanzando a través del tiempo, reformulándose y transformando el papel de los principales implicados, docente-estudiante, dando paso a nuevos modelos que consideran avanzar en las dinámicas educativas y conseguir los objetivos propuestos, no solo dentro de los planteles educativos, sino en la sociedad, generando una mayor calidad de vida para el ser humano y su relación con la naturaleza. En este punto se focaliza a ser un llamado a la actualización constante, donde la

organización que se estipule piense una normativa que acople cada contexto, de tal forma que se hace obligatoria la opinión de todos los actores institucionales.

Los seguimientos que se plantea a las diferentes acciones que destinan las instituciones, deben cumplir con lo encomendado; por consiguiente, se debe trazar una ruta con la cual se programe actividades en las que se evalúe y autoevalúe todos los temas y ejercicios que conciernen al desarrollo del acto educativo, como: currículo, normas, problemas contextuales, recursos materiales y humanos, infraestructura, etc., con el fin de poder generar una transformación social, cultural y política, pues la educación será la herramienta para un futuro sostenible para todos.

En tal sentido, se hace un llamado a la contextualización del currículo en cada una de las regiones donde se evalúe todo, siendo coherente y alienado con las normas que establece una institución; se debe asesorar y diseñar un plan que cumpla con las necesidades de cada espacio, el cual se actualice mejorando su funcionamiento y cumpliendo con las normas.

Barrón (2024) hace hincapié frente a las iniciativas que se toma frente al trabajo que se realiza para establecer un currículo, dado que este debe girar en torno a un llamado permanente de investigación, pues en la actualidad hay muchos cambios que a nivel educativo pueden aportar o cambiar las perspectivas que se maneja frente a la educación. Menciona:

Finalmente, considero que se debe impulsar de manera permanente, redes de formación y colaboración e invitar a los jóvenes académicos a integrarse al campo, analizar sus orígenes, desarrollo y tendencias actuales. Es necesario, como comunidad de investigación, abrir espacios de diálogo y discusión a partir de los resultados obtenidos, con miras a construir otras lecturas epistémicas de lo curricular y de la educación. (p. 1243)

Son necesarios escenarios que hablen y propongan escribir desde la multiplicidad de las realidades colombianas; es así como se llama a toda la comunidad educativa, para que siga trabajando en pro de iniciativas que gesten un espíritu creativo, explorador, crítico y analítico de todas las situaciones que se vive dentro y fuera del aula.

Conclusiones

Dentro del marco de la concepción de currículo en Colombia que se ha tratado en esta breve reflexión, se debe asumir la importancia de escenificar e investigar los distintos contextos que rodean al país. Sumado a esto, todos los factores que pueden resultar involucrados en el desarrollo educativo. La concatenación de teorías y conocimientos de los diferentes actores educativos ayudará a que el proceso se encamine en retomar a la cultura, política y sociedad como un punto que interviene en el desarrollo educativo; por esto, se debe trabajar de la mano de todos estos factores, para que sea coherente con lo que se requiere en cada zona.

Es evidente la necesidad de transformar las prácticas del currículo, haciendo un estudio riguroso de la educación en Colombia, solicitando fundamentos teóricos y prácticos que estén empapados de la realidad de cada región, para que se efectúe una evaluación con el fin de mejorar el rendimiento y calidad del sector educativo.

Es preciso insistir en formar y fomentar un espíritu investigador en docentes y directivos encargados de llevar a cabo la enseñanza dentro de los planteles educativos, haciendo que el proceso de aprendizaje cumpla con las normas y propuestas que se encuentran dentro del marco institucional y los objetivos de cada institución, pues un seguimiento transparente al sector educativo brindará un servicio de calidad y mejorará los distintos ambientes.

Si bien se sabe que Nariño se encuentra en una buena posición a nivel educativo a diferencia de otras regiones, según algunas pruebas aplicadas a nivel nacional (ICFES), lo cual demuestra su continuo avance, aún queda mucho por construir y transformar; sectores como la educación pública se quedan todavía cortos para llegar a toda la población, sin olvidar las problemáticas mencionadas como: la falta de recursos monetarios, humanos, de infraestructura, la corrupción; sumado a esto, el olvido de un gobierno hacia las zonas rurales, donde las pequeñas escuelas viven en la escasez, haciendo imposible que el currículo avance en estos sectores. Por esto, se necesita con urgencia que se garantice el derecho a la educación, donde se verifique un acceso para todos los niños, con herramientas que permitan su crecimiento integral, requiriendo que se trabaje constantemente la parte personal, espiritual y emocional, dado que esto conlleva crear una sociedad más preparada ante los retos que se presentan.

Referencias

- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En Angulo J. F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17-29). El Aljibe.
- Ayala, C. I. y Dibut, L. S. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado*, 16(75), 93-102.
- Barrón, M. C. (2024). Construcción del campo curricular. Orientaciones epistémicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(99), 1233-1246.
- Ensuncho, C. F. & Aguilar, C. E. (2022). Emotional education: A new paradigm. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(4), 194-203. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i4.5179>
- Grijalba, J. (2020). Colombia y su perspectiva educativa: un acercamiento al pensamiento sociocrítico desde las ciencias sociales. *Mendive, Revista de Educación*, 18(4), 954-972.
- Mejía, I. A. (2023). El sistema educativo colombiano: retos desde el currículo y el proceso de aprendizaje durante la pandemia. *Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 337-362. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.15>
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, (26), 140-152. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Valverde, Y. (2020). Resignificar el currículo en tiempos de pandemia. *Boletín Informativo CEI*, 7(3), 12-18.
- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(Extra 6), 914-934.
- Zambrano, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis y Saber, Revista de investigación y pedagogía*, 7(13), 45-61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>

Neuroeducación y neuromitos

Enrique Flores González¹

Alberto Vianey Trujillo Rodríguez²

Cómo citar este artículo: Flores-González, E. y Trujillo-Rodríguez, A. V. (2024). Neuroeducación y neuromitos. *Revista Fedumar*, 11(1), 188-193. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4301>

Fecha de recepción: 27 de julio de 2024

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2024

Resumen

Este texto reflexiona sobre la comprensión de los conceptos de neuroeducación y neuromitos; la neuroeducación, entendida como la disciplina que enfatiza la relevancia del cerebro en los procesos cognitivos, como el epicentro y punto de referencia en la comprensión de las acciones humanas cotidianas y, los neuromitos, como interpretaciones equívocas, ideas preconcebidas que resultan falsas creencias promovidas por los mercados en el campo educativo.

Palabras clave: neuroeducación, neuromitos, educación

Introducción

La neurociencia es una disciplina que resalta la importancia del cerebro en el proceso de aprendizaje; tanto, que se ha convertido en uno de los términos más usados en la actualidad en el campo de la educación, en una especie de paradigma emergente, porque considera al cerebro como epicentro y referente de todas las operaciones que son realizadas cotidianamente; no obstante, el mismo concepto es usado de manera estratégica en el mundo comercial, para vender ideas y una cantidad de productos a partir de los neuromitos (Tacca et al., 2019).

Actualmente, se reconoce como centro de la sociedad, a la familia y a la escuela, dos ámbitos desde donde el niño aprende los conceptos básicos para el desarrollo del resto de los aprendizajes en su vida.

Este texto es producto de la revisión documental de publicaciones que abordan el tema desde distintas miradas. El propósito del manuscrito es reflexionar sobre la importancia de la mirada atenta a una gama amplia de ofertas en el mercado, sustentadas en neuromitos sobre la estimulación y el aprendizaje.

¹ Doctor en Economía, Pobreza y Desarrollo, Universidad Baja California. Magíster en Población, Desarrollo y Políticas Públicas UAZ. Licenciado en Economía UAZ. Docente Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Correo: efg1984@gmail.com 

² Doctor en Educación, Universidad de Baja California, México. Magíster en Filosofía, Universidad Incca de Colombia. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador Universidad Mariana. Correo: avianney18@umariana.edu.co 



En este sentido, la educación se configura como un elemento dinamizador del cambio dentro de la sociedad, puesto que reconoce al ser humano en su integralidad, teniendo en cuenta sus habilidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, todas ellas provenientes del cerebro. De esta manera, los esfuerzos deben ser enfocados en comprender el funcionamiento del cerebro y el entendimiento del modo como este facilita los procesos de aprendizaje (Domínguez, 2019).

Neuroeducación

Hoy en día, la neuroeducación se presenta como un desafío a la actividad de docentes y padres de familia, porque se ha enfatizado en la importancia de conocer el cerebro y su funcionamiento para poder responder a las exigencias cada vez más complejas de la tarea de formar y educar a la niñez y la juventud. Codina (2015) considera que lo más coherente como docentes, sería plantearnos lo siguiente: ¿Es posible enseñar a nuestro alumnado para que aprenda sin tener la más remota idea de cómo funciona el principal órgano de aprendizaje? Y la respuesta es que es un imposible y, por ende, invita a entrar en la onda de la neuro para que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea exitoso.

A partir de esta realidad, se inicia la necesidad de conocer más acerca de la neuroeducación, especialmente en la escuela y la universidad. Salas (2003) considera que la neuroeducación tiene por objeto de investigación, el sistema nervioso, con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje; así, la neurociencia es la ciencia que proporciona los conocimientos para comprender y entender las estructuras del cerebro que intervienen en el aprendizaje, mediante acciones que lo activan y lo estimulan.

En este marco, Caicedo (2016) define a la neuroeducación como

Disciplina que se propone combinar aportes de la neurociencia, la psicología, la ciencia cognitiva y la educación centrada en la comprensión de cómo aprende el cerebro y usa esta información para desarrollar métodos que puedan tener mayor eficacia y eficiencia. (p. 67)

En este sentido, la neuroeducación se ha convertido en un aliado estratégico para la labor educativa, dado que permite a todos los miembros de la comunidad, la creación de estrategias que permitan brindar resolución a los problemas que pueden convertirse en un estresor en la población infantil.

De acuerdo con ello, es igualmente necesario comprender la existencia de factores estresantes presentes en la niñez, reconociendo la capacidad de los menores de experimentar estrés, por lo cual es preciso que toda la comunidad educativa esté atenta a las posibles señales que demuestren las dificultades que ellos pueden estar teniendo. Estas dificultades no solamente se quedan en el contexto educativo, sino que conllevan una sobrecarga emocional generada por las dificultades de aprendizaje. Por esta razón, se requiere poner atención a los niños como centro de la sociedad, velar por su bienestar, garantizar sus derechos y, prevenir este tipo de problemáticas desde la neuroeducación (Figueroa y Farnum, 2020).

Dichas dificultades son atenuadas por la presión que los niños evidencian desde los medios tecnológicos, pues el uso desmesurado de las redes sociales genera en ellos expectativas irreales, causando mayor inestabilidad emocional, falta de atención, estrés e hiperactividad, con el objetivo, no de eliminar el estrés en ellos, sino de aminorar las preocupaciones atribuidas a sus edades, sin convertir estos factores estresantes en aspecto que entorpezca la armonía de su crecimiento (Figueroa y Farnum, 2020).

De este modo, Campos (2010) y Caicedo (2012) refieren los principales supuestos de la neuroeducación en el ámbito educativo; en primer lugar, la comprensión del cerebro como un órgano capaz de aprender; es fundamental saber que las influencias del entorno llegan a afectar el funcionamiento de este órgano, el cual aprende a partir del reconocimiento de la necesidad de aprender un concepto; es decir, para el cerebro resulta más fácil aprender aquello que considera necesario para el buen desarrollo de su vida.

En cuanto a las emociones, estas afectan el funcionamiento del cerebro; las emociones negativas limitan el aprendizaje y las emociones positivas facilitan el proceso. Dado que el cerebro actúa alineado con el cuerpo, el ejercicio físico facilita las habilidades cognitivas, de modo que este órgano se activa por las diferentes vías e inteligencias con las que cuenta. Finalmente, pero no menos relevante, es menester recalcar que el cerebro, así como otros órganos del cuerpo humano, se ve influenciado por factores genéticos, ambientales y aspectos nutricionales, los cuales, dependiendo de los hábitos, hacen que estos se conviertan en estimulantes o, sean contraproducentes (Vargas, 2018).

Retomando, la neuroeducación abre el panorama respecto a la posibilidad de potenciar el aprendizaje a partir de la reflexión sobre la manera como el cerebro se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando elementos a los cuales la psicología les ha brindado relevancia, tales como los procesos psicológicos básicos como la percepción, atención, memoria, emoción, pensamiento, aprendizaje y motivación, así como también, las funciones ejecutivas que permiten la planificación, toma de decisiones, resolución de problemas, toma de conciencia, entre otras, de modo que es necesario conocer estos procesos y saber combinarlos, estimulándolos de manera que se conviertan en estrategias que mejoren los procesos educativos (Domínguez, 2019).

En este marco, así como es vital reconocer el rol del cerebro en el aprendizaje, también resulta esencial desmitificar las creencias erróneas sobre el funcionamiento que tienen su origen en interpretaciones equivocadas de información científica. Así pues, los neuromitos, las creencias, son construcciones mentales que las personas realizan respecto a su mundo, que se suelen caracterizar por su carácter resistente al cambio, a pesar de las evidencias científicas (Pajares, 1992).

Lo anterior resulta aún más preocupante, cuando dichas creencias irracionales sobre la enseñanza son dadas por el personal docente, pues estas afectan directamente en su forma de concebir la educación y cómo dirigen sus actuaciones pedagógicas, impidiendo así la efectividad y eficiencia de las mismas, convirtiéndose incluso en impedimentos para el buen desarrollo de las prácticas educativas sustentadas prevalentemente en los datos que apoyan la premisa, ignorando por completo aquellas que no lo hacen, aspecto que puede llegar a afectar significativamente al estudiantado, pues los neuromitos son las formas de entender la manera de aprender de los estudiantes y sus capacidades. Así, para demostrar la ineficacia de los neuromitos, a continuación, se enuncia algunos de los más comunes y su razonamiento empírico (Domínguez, 2019).

Algunos neuromitos

A lo anterior habría que agregar un concepto de neuromitos quizá más fuerte: Mora (2017) considera que en el ámbito educativo y el de la neurociencia, se ha construido y dejado en la vida de las personas, una serie de interpretaciones falsas que atribuyen al funcionamiento del cerebro humano y a su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los neuromitos son esas falsas creencias de personas con escasos conocimientos sobre la materia, que toman datos científicos y los interpretan caprichosamente. Uno

de los más cotidianos en los contextos escolares es que el ser humano solamente usa el 10 % de su capacidad cerebral, popularizada posiblemente por la capacidad de adaptación del cerebro; no obstante, actualmente existe bibliografía detallada que demuestra que el cerebro humano trabaja con su capacidad del 100 % de forma simultánea y coordinada. De la mano de este, existe la creencia de la predominancia del dominio de un hemisferio sobre otro, explicando así las diferencias individuales entre los estudiantes; sin embargo, no existe un razonamiento lógico que apoye esta información, pues estos hemisferios trabajan en conjunto, por lo que todos los individuos dominan ambos hemisferios del cerebro. En esta misma línea se encuentra la creencia de que los niños prestan menor atención después de la ingesta de alimentos azucarados, creencia que, según Painemil et al. (2021) se ha expandido ampliamente, pero que carece de una teoría que sustente la causalidad entre estos dos hechos, entre otros; en su investigación en diferentes culturas, demostraron la capacidad de los neuromitos para difundirse a nivel internacional, lo cual es explicado por estos autores por la carga de información normativa por la que el profesorado se rige, tales como leyes, normas, decretos, entre otras, que propenden la calidad de la educación en cada país; no obstante, dada su larga vida útil, estos documentos no son continuamente renovados y no van de la mano con los avances científicos, sumado a la constante exposición de dichos neuromitos a través de medios de comunicación con fines políticos o comerciales, que tienen un efecto de impacto en los sujetos, buscando lucrarse a partir de estos, más allá de la consecución de impactos positivos en el aprendizaje (Ávila et al., 2022).

En esta misma línea se podría agregar otros neuromitos que son dados por supuestos, como creencias falsas que son asumidas como verdades en el campo

educativo: a) incrementar la cantidad de horas, asignaturas o cursos para el aprendizaje; así, muchos de los niños y adolescentes resultan saturados de actividades escolares, disminuyendo los espacios de tiempo libre, ocio, creatividad y sueño, que son factores claves para un buen aprendizaje; b) pensar que existen materias o áreas fundamentales y otras complementarias o secundarias, neuromito muy recurrente; se prioriza las áreas evaluadas por las pruebas Saber, y se pasa a un segundo plano áreas que, según la ciencia, resultan verdaderamente esenciales en la formación del ser humano, tales como la educación física, la formación ética, la formación ciudadana, artística, entre otras; c) la estimulación temprana, escuchar música clásica de Mozart a temprana edad, falsa creencia que no estimula el desarrollo cognitivo; d) pensar que entre más tecnología, aplicaciones y juegos les proporcionamos a los menores, contribuye al desarrollo cognitivo; en este neuromito hay que poner atención, porque quizá solo se está propenso a caer en las trampas del consumismo; esta realidad de una amplia gama de aplicaciones y dispositivos 'inteligentes' no siempre pretenden potenciar el desarrollo de los más pequeños.

Conclusiones

La neuroeducación tiene elementos muy destacados, en tanto refiere la importancia capital de conocer el cerebro y su funcionamiento para mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje en el aula. Profundizando en los conocimientos de neurociencia en estrecha relación con la educación, se busca entender cómo aprende el cerebro y cómo se podría optimizar los procesos educativos, posibilitando una mejora en los procesos de aprendizaje, desarrollando habilidades cognitivas, personalizando cada vez más la educación, ya que cada persona tiene su propia realidad y, atendiendo al bienestar emocional de los educandos.

Igualmente, es importante poner de manifiesto que, para reducir el espacio entre la neurociencia y la educación, es menester que cada una de las personas pertenecientes a la comunidad educativa, se ponga en la tarea de analizar críticamente aquello que es transmitido por diferentes medios de difusión, de modo que la valoración crítica de estas fuentes fomente la probabilidad de aparición de estrategias o metodologías adecuadas para los estudiantes (Figuroa y Farnum, 2020). No todo es neuro y no todo es mito; hay realidades que favorecen el aprendizaje y la formación integral de las personas, pero, es fundamental la mirada atenta y objetiva de toda esa gama de ofertas del mercado; la experiencia y el ejemplo de las personas que trabajan en el campo educativo, así como el criterio propio, contribuyen a una buena decisión y, sobre todo, al beneficio de la niñez y la juventud.

Es oportuno traer a colación el pronunciamiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) en torno a esta realidad tan de moda y tan compleja. Este organismo llama a los neuromitos, "malas interpretaciones generadas por un mal entendimiento, una lectura equivocada, una descontextualización de los hechos científicamente establecidos, con el propósito de hacer uso de esta información en otros campos y en otros contextos" (pp. 32-33).

Más significativo que bombardear al niño con elementos del mercado que supuestamente son educativos y que aumentan el desarrollo cognitivo, es consolidar un vínculo estrecho de confianza con los padres o cuidadores para que, posteriormente, puedan asumir esa tarea; o, dicho de otro modo, el trabajo de los padres y/o cuidadores no puede ser remplazado o delegado por pantallas u otros objetos; las buenas relaciones interpersonales son las que dan

sentido a los aprendizajes de los infantes y adolescentes, porque van configurando su identidad y su sentido de la existencia.

Referencias

- Ávila, J., Vargas, L., Oquendo, K., Peñaloza, A. y Escobar, G. (2022). Predictores de neuromitos y conocimientos generales sobre el cerebro en docentes colombianos. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 20-28. <https://doi.org/10.21071/psy.v14i2.14369>
- Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa*. Ediciones de la U.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista Digital La Educación*, 143, 1-14.
- Codina, M. J. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Octaedro.
- Domínguez, M. (2019). Neuroeducación: Elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y Ciencia*, 8(52), 66-76.
- Figuroa, C. y Farnum, F. (2020). La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil. Una mirada desde la psicopedagogía en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 17-26.
- Mora, F. (2017). *Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2002). *Understanding the brain: Towards a New Learning Science*. OECD.
- Painemil, M., Manquenahuel, S., Bisó, P. y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. Un estudio comparado sobre neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.13>

- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos*, 29, 155-171. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052003000100011>
- Tacca, D. R., Tacca, A. L. y Alva, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Vargas, R. A. (2018). Neurociencias y educación: brechas, desafíos y perspectivas. *Papeles*, 10(20), 39-52. <https://doi.org/10.54104/papeles.v10n20.533>

Metacognición y autorregulación del aprendizaje

Enrique Flores González¹
 Alberto Vianey Trujillo Rodríguez²

Cómo citar este artículo: Flores-González, E. y Trujillo-Rodríguez, A. V. (2024). Metacognición y autorregulación del aprendizaje. *Revista Fedumar*, 11(1), 194-198. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4299>

Fecha de recepción: 24 de julio de 2024

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2024

Resumen

El presente texto es una reflexión del concepto de metacognición, que involucra tanto a las acciones y estrategias del docente, como a la disposición mental y motivacional del estudiante, quien enfrenta el reto de analizar los procesos que él mismo realiza en su tarea esencial de adquirir nuevos aprendizajes, apropiarse del conocimiento y la pericia para resolver problemas. El tema es muy importante en tanto que refiere al autoconocimiento de los propios estados mentales y procesos cognitivos y al control que se puede ejercer en esa disposición hacia el aprendizaje.

Palabras clave: metacognición, autorregulación, aprendizaje

Introducción

El aprendizaje es un proceso altamente complejo, porque entran en juego distintas variables y situaciones; requiere la participación activa del estudiante, porque es a partir de sus saberes y experiencias previas que se va construyendo el propio conocimiento, con la mediación de distintas estrategias didácticas y pedagógicas en el encuentro entre este y el docente. La idea de transmitir conocimientos va quedando relegada para abrir espacios de comprensión y acción en la cual la práctica docente se encamina a desarrollar habilidades en el alumnado,

El texto es producto de las pláticas académicas en el contexto del Seminario de metacognición en el marco del convenio entre la Universidad Autónoma de Fresnillo y la Universidad Mariana.

¹ Doctor en Economía, Pobreza y Desarrollo, Universidad Baja California. Magíster en Población, Desarrollo y Políticas Públicas UAZ. Licenciado en Economía UAZ. Docente Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Correo: efg1984@gmail.com 

² Doctor en Educación, Universidad de Baja California, México. Magíster en Filosofía, Universidad Incca de Colombia. Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador, Universidad Mariana. Correo: avianey18@umariana.edu.co 



para aprender a aprender. Esta nueva realidad, que tiene mucha fuerza en la actualidad, es entendida como una nueva mirada a los procesos formativos de la educación, cuyos actores son los docentes y estudiantes. El reto del maestro está en preparar y poner en ejecución una gran cantidad de estrategias pedagógicas para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea cada vez más significativo; el compromiso del estudiante está en implicarse en su propio proceso formativo. En términos más técnicos, es muy relevante que la educación en la actualidad se relea desde el desarrollo del aprendizaje autónomo, que implica temas nodales tales como la metacognición, autorregulación y motivación, las cuales son examinadas por la comunidad científica y las investigaciones más recientes como realidades decisivas para el aprendizaje autónomo y significativo del estudiante.

Metacognición y autorregulación

Uno de los desafíos asumidos en esta década es lograr que el aprendizaje esté atravesado por procesos de metacognición y autorregulación, pues se convierten en una de las alternativas para mejorar la autonomía y autogestión en el filtro que se debe realizar frente a la cantidad de información del mundo digital, logrando estructurar un lente crítico reflexivo que permite no solo escoger la información, sino también, asumir una postura política frente a esta.

Según Flavell (1987), la metacognición se ha definido como "la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje" (p. 906); por lo tanto, tiene que ver con la acción autoconsciente del conocimiento, que envuelve un segundo momento, un nivel superior que permite inspeccionar y regular procesos cognitivos sobre cómo aprender, recordar, ensayar o resolver problemas. En la actualidad, es necesario que en los procesos de enseñanza-aprendizaje los estudiantes hagan sus propios procesos

metacognitivos, referidos al conocimiento que tienen de sus propios procesos cognitivos, lo cual aborda los propósitos de las actividades que realizan y el desarrollo o avance personal, permitiendo una realidad muy importante como es la autorregulación del pensamiento, los procesos y los productos del aprendizaje.

En una relectura heideggeriana se podría afirmar que se llega a aquello que quiere decir aprender si nosotros, por nuestra parte, somos conscientes del hecho de aprender; para que este intento tenga éxito, tenemos que estar preparados para aprender a aprender. A semejanza de lo que se asevera frente a lo que significa pensar, la metacognición se interesa por los procesos internos que sufre el estudiante frente a la posibilidad del conocimiento, los aspectos motivacionales para someter a análisis y evaluación, los procesos que él mismo usa para aprender, acceder al conocimiento y resolver los problemas; es decir, conocer sus propios procesos cognitivos, su posibilidad y el control que se autoejerce para alcanzar una meta.

Según Tamayo et al. (2015), la labor del ejerciciodeladocenciaenlaautorregulación metacognitiva busca influir en la toma de decisiones de los estudiantes, "para que aprendan a planificar, monitorear y evaluar los procesos de aprendizaje" (p. 173), de tal forma que alcance una autonomía, una especie de mayoría de edad en sus procesos cognitivos. Por su parte, el estudiante metacognitivo es un agente activo y consciente de su proceso de formación, que trabaja de manera autorregulada en procura de unas metas, y muestra unas habilidades y desempeños de nivel superior, unidos a la obtención de mejores resultados, mayor satisfacción y compromiso en el aprendizaje.

Lo anterior permite inferir que el estudiante competente hace uso de los conocimientos metacognitivos para autorregular su aprendizaje, generando nuevos aprendizajes relacionados con la tarea y con sus propios medios y recursos como

aprendiz. Así, se involucra en el proceso general de la enseñanza y el aprendizaje y, de manera especial, en su propio proceso de aprender a aprender en autonomía, responsabilidad y compromiso; la escuela, por su parte, es la encargada del fomento del aprendizaje autónomo y, al mismo tiempo, la implementación de nuevas y variadas estrategias de aprendizaje que contribuyan a este fin.

Puntualizando un poco más, se puede aseverar que la metacognición es aprender a aprender; esta definición está cargada de significado, pues implica un proceso reflexivo sobre la actividad cognitiva; esto puede darse a nivel individual, grupal y cooperativo, permitiéndole realizar una tarea de cualquier índole, monitorear cómo la hace mientras avanza en su actividad y, asimismo, orientar el curso de sus cogniciones. A esto subyace esencialmente la conciencia del propio conocimiento como la autorregulación que sobre estos se produce. Ahora bien, el logro académico, el aprendizaje autoestructurado, el análisis reflexivo constante, se relacionan directamente con estos procesos de metacognición y autorregulación; de ahí su importancia tanto para docentes como estudiantes, puesto que, al identificar aquellas habilidades metacognitivas que poseen los estudiantes y docentes los llevará a conocer, precisamente, el horizonte hacia dónde deben estar enfocadas las estrategias de aprendizaje (Huertas et al., 2014).

Según Aymara et al. (2018), las estrategias metacognitivas facilitan el aprendizaje significativo en mayores niveles; ayudan a identificar y potencializar los estilos de aprendizaje, pues es bien sabido que no existe una única forma de aprender, interpretar o relacionarse con el mundo o consigo mismo. De ahí que las habilidades metacognitivas se conviertan en el puente no únicamente para planear las estrategias que más convengan a cada uno frente a ciertas situaciones

de aprendizaje, sino también para aplicarlas eficientemente, identificando posibles errores o dificultades, en aras de lograr extrapolar los conocimientos a otras situaciones de aprendizaje. Así pues, estos autores confirmaron que el nivel metacognitivo está dado fundamentalmente por tres aspectos: el uso de la memoria, el conocimiento de las limitaciones y el patrón utilizado para el procesamiento de la información.

Aunado a lo anterior, Alama (2015) sostiene que la metacognición se convierte en sí misma en una didáctica metacognitiva, dado que contribuye a la concienciación de la acción del docente y la actividad del estudiante, incrementando paralelamente el interés y disfrute de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso de concienciación es adquirido por autoobservación, intracognición y autorregulación, logrando diferenciar el conocimiento del mundo exterior del interior. Cabe mencionar que, la autorregulación facilita identificar si la acción que el individuo está ejecutando conduce al objetivo deseado; además, gesta procesos de responsabilidad de su propio aprendizaje.

Alama (2015) infiere que existen ciertas competencias que facilitan la metacognición tanto para el docente como para el estudiante. Para el primero, le genera procesos de reflexión constante frente a sus propios aprendizajes, le facilita la creación de estrategias metacognitivas efectivas para afrontar las dificultades, aumentar el nivel académico y autonomía de los estudiantes, llevándolos a trascender el aula y cualquier escenario educativo. Para el segundo, le ayuda a gestar procesos conscientes, reflexivos y críticos, en lugar de usar constantemente la memorización y repetición; asimismo, a emplear su autorregulación voluntariamente, en aras de lograr desarrollar un alto nivel personal y académico.

Lo anterior es confirmado por Monereo (1995), al proponer los siguientes principios metacognitivos, los cuales gestan mejores procesos de enseñanza-aprendizaje: 1) propiciar autoconocimiento en cuanto a dificultades, habilidades y preferencias al momento de aprender, para ajustar sus expectativas y resultados de logro, posibilitando la adaptación coherente entre sus deberes y características propias; 2) generar espacios de autorreflexión en cuanto a la forma de adquirir los conocimientos, vislumbrando el análisis de decisiones regulativas (planificación, monitoreo, valoración de la praxis); 3) tejer un diálogo consciente frente al propósito de aprendizaje; de forma paralela, reconocer las intenciones del docente o persona que propone la actividad, lo cual permite ajustarse mejor a las expectativas y demandas del mismo.

Allueva (2002) sustenta que la metacognición está formada por modalidades como: metaatención, metamemoria, metacomprensión, metalenguaje, las cuales ayudan a especificar no solo en qué aspectos de mejora trabajar, sino también, qué habilidades y competencias fortalecer, abriendo caminos de un desarrollo personal y profesional integral.

Desde esta perspectiva, la metacognición y la autorregulación ayudan también a construir la propia identidad o autoimagen cognitiva, logrando tanto en el docente como en el estudiante, una postura crítica frente a su aprendizaje, sabiendo que cada día habrá algo que aprender y, para ello, siempre deberán estar analizando su quehacer intrapsíquico. Esto denotaría una dificultad, pues, a simple vista, parece un proceso tedioso que implica demasiado tiempo; no obstante, la metacognición tiene plus, al igual que diferentes procesos cognitivos de orden superior, y es la automatización de los conocimientos nombrados por Gutiérrez et al. (2016): declarativo, procedimental y condicional.

Desglosando un poco el proceso referido, se haría hincapié en la automatización del conocimiento declarativo, que hace referencia al saber qué hacer; es decir, identificaría fácilmente aquellos factores que influyen en su aprendizaje y memoria; asimismo, destrezas y recursos necesarios para realizar cualquier actividad; frente al conocimiento procedimental, automatizaría el cómo usar las estrategias y, en cuanto al conocimiento condicional, ayudaría a indicar rápidamente cuándo y por qué se debe aplicar los procedimientos y las estrategias, logrando que la tarea exigida se complete de forma eficaz.

Conclusiones

En virtud de lo expuesto, en este ensayo se puede concluir que la metacognición y la autorregulación mejoran sustancialmente los procesos cognitivos implicados, lo cual permite a los estudiantes tener una vida académica de calidad, a prepararse para su vida en sociedad, siendo reflejo de una persona que ha desarrollado autonomía, responsabilidad, autogestión, flexibilidad y reflexión crítica. Igualmente, la metacognición ayudaría a mejorar las relaciones intra e interpersonales, pues no solo se favorece un desarrollo a nivel personal, sino que involucra la forma como las personas se relacionan con otras. Esto connotaría caminos para reducir barreras entre quien enseña y quien aprende.

La metacognición se relaciona con el aprendizaje significativo, pues activarla y automatizarla implica, además de activar conocimientos previos sobre los contenidos enseñados, señalar los aciertos, más que los errores, resaltar la orientación más que la imposición, puesto que es mucho más productiva una persona a la que se le reconoce sus habilidades, que a la que se le recalcan sus fallos. Se facilita entonces los procesos de enseñanza-aprendizaje y el anclaje de la nueva información.

La metacognición y la autorregulación son habilidades cruciales para un buen desempeño en el aprendizaje, dado que permiten reflexionar sobre el propio proceso cognitivo, evaluar el método de estudio y las estrategias empleadas para hacer los ajustes pertinentes en procura de mejorar el rendimiento académico. Con estas habilidades, el estudiante es un agente autoconsciente de cómo aprende y de la necesidad de implementar estrategias más eficientes que permitan un progreso en la asimilación y construcción del propio conocimiento, que se puede autoverificar constantemente, en lo que los especialistas han denominado el aprender a aprender de manera más efectiva. Igualmente, los docentes desempeñan un papel importante en su tarea de contribuir al desarrollo de la metacognición y la autorregulación en los estudiantes, abriendo espacios formativos para que estos adquieran un mayor control sobre su aprendizaje y alcancen mejores resultados en diversas áreas de estudio.

Referencias

- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Prospectiva Universitaria*, 5(8), 77-86. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.123>
- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Aymara, A. P., Uvillus, G., Cañizares, L. A. y Constante, M. F. (2018). Estilos de aprendizaje y las habilidades metacognitivas infantiles. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 166-174.
- Flavell, J. H. (1987). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gutiérrez, A. P., Villanueva, L. P. y Santander, H. P. (2016). *Relación entre el conocimiento declarativo y procedimental del uso de la técnica de categorización y el tipo de aprendizaje que logran los estudiantes en una clase de Lengua Castellana* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7611#page=1>
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI)' con estudiantes colombianos. *Praxis & Saber: Revista de investigación y pedagogía*, 5(10), 55-74. <https://doi.org/10.19053/22160159.3022>
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia: ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa*, (34), 74-80.
- Tamayo, Ó. E., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.

FEDUMAR

Pedagogía y Educación

ENSAYO

11 Vol.
No. 1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2024



El proyecto de investigación como opción de grado. Entrevista al Dr. Edgar Orlando Cote Rojas

Gloria Marlen Aldana de Becerra¹

Doris Amparo Babativa Novoa²

Cómo citar este artículo: Aldana de Becerra, G. M. y Babativa-Novoa, D. A. (2024). El proyecto de investigación como opción de grado. Entrevista al Dr. Edgar Orlando Cote Rojas. *Revista Fedumar*, 11(1), 200-205. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4212>

Fecha de recepción: 1 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de septiembre de 2024

Resumen

La investigación contribuye a potenciar las capacidades de los profesionales para incursionar activamente en la sociedad, razón por la cual la Fundación Universitaria del Área Andina le ha atribuido un valor relevante. El propósito de la presente entrevista es conocer la opinión del doctor Orlando Cote Rojas, quien fue rector en la Seccional Pereira, acerca de la formación en investigación, específicamente del proyecto de investigación como opción de grado en pregrado, sus aportes y dificultades. Se concluye que hace falta mayor posicionamiento de la cultura investigativa en los estudiantes y que es importante fortalecerla mediante estrategias pedagógicas como la Investigación en Aula, el Proyecto Integrador de Semestre y los Semilleros, desde los primeros semestres. Asimismo, el cuerpo docente debe fortalecer su competencia investigativa.

Palabras clave: estudiante universitario, formación de investigadores, investigación, proyecto de investigación, trabajo de investigación

Introducción

Una preocupación permanente de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la formación investigativa, por su aporte al fortalecimiento del autoaprendizaje y la formación del pensamiento crítico, entre otros

El trabajo hace parte del proyecto 'Concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y la adquisición de conocimiento y actitudes hacia la investigación en estudiantes de I semestre de tres facultades de la Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá) y la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, de la UNAD'. Código CV2016B-32.

¹ Doctora en Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Social. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Especialista en Docencia Universitaria. Psicóloga. Correo: galdana415@yahoo.com  

² Estudiante de doctorado en Psicología. Magíster en Docencia Universitaria. Psicóloga. Coordinadora de investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo: dbabativa@areandina.edu.co. Correspondencia: galdana415@yahoo.com  

(Aldana y Castro, 2017; Barrios y Delgado, 2020). Corrales-Reyes y Dorta-Contreras (2018) manifiestan que el desarrollo de habilidades científicas es tan importante como las habilidades clínicas en el caso de los estudiantes de ciencias de la salud, y agregan que, aunque estén motivados por la investigación, son pocos los que participan en congresos, y menos los que publican sus trabajos en revistas académicas y/o investigativas.

De modo que es imperativo avanzar en el desarrollo de competencias investigativas, razón por la cual la investigación ha permeado los planes de estudio de las IES colombianas y se ha procurado involucrar en este proceso a todos los agentes que conforman el sistema universitario (Infante, 2021; Olivera, 2019; Suárez-Triana et al., 2020). En consecuencia, se han adoptado estrategias que van desde el modelo instruccional hasta la formación integral, pasando por iniciativas como aprender haciendo, miniproyectos, semilleros, investigación en aula, proyecto integrador de semestre, uso de las TIC.

Sin embargo, no siempre se encuentra una actitud positiva hacia la investigación en los estudiantes, especialmente al momento de elegir su opción de grado. Algunos consideran la investigación y la elaboración de la tesis o proyecto de investigación una actividad difícil; la palabra 'tesis' por sí misma les genera ansiedad y terminan privándose de la oportunidad de realizarla, proceso que, aunque dispendioso, contribuye a fortalecer los conocimientos disciplinares y aporta al avance del conocimiento.

Lo anterior se atribuye a factores como la complejidad de los procesos investigativos, deficiencias en la formación durante el bachillerato en comprensión lectora, producción de textos complejos, matemáticas y falta de confianza en sí mismos. Además, falta de interés de los docentes para investigar y para apoyar a los estudiantes en este campo (Córdoba, 2017; Corrales-Reyes y Dorta-Contreras,

2018) y porque, en algunos casos, ellos mismos carecen de la competencia investigativa (Arias, 2006).

El propósito de la presente entrevista es conocer la opinión del doctor Edgar Orlando Cote Rojas respecto a la formación investigativa en pregrado, específicamente acerca del proyecto de investigación como requisito de grado. El doctor Cote es médico, especializado en Gerontología y magíster en Dirección de instituciones educativas; estuvo vinculado a la Fundación Universitaria del Área Andina como director de programa, decano de la Facultad de Salud y, como rector de la Seccional Pereira. Participó en la construcción de un modelo de alineación curricular, avalado por la Dirección Nacional de Investigación (DNI) de la Fundación.

La Fundación Universitaria del Área Andina es una institución de educación superior privada, con 40 años de experiencia, con presencialidad en diferentes ciudades de Colombia y el exterior. Actualmente, cuenta con más de 34.000 estudiantes en modalidades presencial, virtual y a distancia. Una de las prioridades institucionales es fomentar la cultura investigativa, con el propósito de formar actores capacitados para incursionar en ciencia, tecnología e innovación, por lo cual ha implementado líneas, grupos, semilleros y asignaturas relacionadas con la formación investigativa en todos los programas académicos.

¿Se puede decir que en la Fundación Universitaria del Área Andina es imperativo formar a los estudiantes en investigación?

No solo lo digo yo, sino los fundadores de la institución; eso viene desde mucho antes. Por eso, en la Fundación Universitaria del Área Andina la investigación va más allá del nivel profesional propiamente; hay compromiso con los técnicos y los tecnólogos que estamos formando. A nivel profesional hay mayor exigencia;

en posgrado ni hablar; en maestría tenemos otro nivel. Nos podemos preguntar por qué se le da investigación a un técnico o a un tecnólogo si son formaciones para el *hacer*. Es que para la Andina es imperativo que, desde el primer ciclo propedéutico el estudiante reciba formación investigativa.

¿Qué le aporta la formación en investigación al futuro profesional areandino?

Ser profesional implica haberse formado en investigación, de lo contrario, le hará falta un lado al triángulo de las funciones esenciales de la educación superior^{3*}. No se trata necesariamente de que todos nuestros educandos sean investigadores, sino profesionales con actitudes científicas e investigativas y, desde luego, con habilidades básicas en investigación, para que puedan realizarla si lo requieren y/o si lo desean. Además, para que comprendan la lógica de este proceso y la apliquen en la solución de problemas.

La investigación no solo sirve para desempeñarse como investigador; es un conocimiento, una actitud, que sirve para resolver problemas del día a día, para tratar casos concretos y, desde luego, para generar impacto en su campo profesional. Yo diría que la investigación es de esas áreas que permiten ver el contexto de manera amplia, que brinda posibilidades para resolver problemas en forma creativa y científica.

No es solo para trabajar en un laboratorio, como muchas veces se piensa, sino que forma al estudiante de manera integral; si no se adquiere esta competencia, le faltaría un lado importante al triángulo que mencionábamos antes. Vale la pena aclarar que, aunque la Andina no es una universidad de investigación, si se están haciendo procesos interesantes al respecto, porque sabemos que esta función, para una entidad como la

nuestra, le permite clasificarse como una entidad universitaria de alto nivel, aspecto que genera mayor confianza en el estudiante en cuanto a calidad e internacionalización, por ejemplo.

Para los estudiantes, la investigación es una herramienta de autoaprendizaje, de actualización; por eso, yo nunca eliminaría el *trabajo de investigación* como opción de grado de un plan de estudios ni pensaría que hay carreras que lo requieran más que otras. Se presentan momentos o situaciones donde una metodología es más adecuada que otra, también hay estrategias específicas para determinados objetos de estudio que es necesario adoptar.

Ahora se cuenta con buenas herramientas, no como aprendimos nosotros. ¿A dónde íbamos?, a la enciclopedia Larousse, a la biblioteca y sacábamos dos o tres libros y ya. Hoy, los jóvenes tienen a la mano lo último, lo que dijo alguien en Alemania, en Rusia o en Argentina. Con un clic, en segundos tienen una gran cantidad de información organizada incluso por temas, por autores, por fecha de publicación; lo del último mes, lo de la última semana; por eso incluimos en los planes de estudio, Gestión de la Información, para que no se queden solo con Google. A los estudiantes se les olvida que esta institución tiene unas bases de datos impresionantes, una biblioteca que ofrece la posibilidad de acceder a otras bibliotecas; eso les permite obtener información importante.

¿Qué otros beneficios, a más del autoaprendizaje y la actualización, le aporta al estudiante el proyecto de investigación como opción de grado?

Primero, el proyecto de investigación es un ejercicio que ayuda a consolidar los conocimientos tanto de investigación como disciplinares; segundo, le da la posibilidad, como egresado, de

^{3*} Funciones esenciales de la educación superior: docencia, investigación y extensión.

vincularse a uno de los grupos de investigación institucionales; son grupos que trabajan con recursos del Áreandina y de entidades gubernamentales o privadas. Esta opción de grado favorece la formación de investigadores y es posible que el tema de su proyecto de grado se convierta en su opción laboral, en su proyecto de vida.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no investiga. ¿Por qué no eligen trabajo de investigación como opción de grado?

Si de cada 40 estudiantes sacamos uno que investigue, estamos haciendo bien la tarea. Lo digo porque, para ser investigador, hay que tener el perfil; eso se evidencia; uno puede adquirir conocimiento, pero no es suficiente; es como cuando se elige una profesión, hay que tener vocación. El que tiene el talento para investigar, nace y va perfeccionando sus habilidades, pero, realmente el que termina como investigador con resultados y productos de alto impacto, es el que asume la investigación como proyecto de vida.

Desafortunadamente, muchos de nuestros estudiantes prefieren otra opción de grado, como un curso de actualización, un semestre de especialización, participar en la elaboración de un artículo científico, a realizar un proyecto investigativo, porque consideran que estas opciones son menos complejas, aunque les resulte más costoso desde el punto de vista económico y, por lo general, requieren dedicar más tiempo. Para poner un ejemplo, el *curso de actualización* tiene un número específico de horas, deben presentar un examen y un escrito, los horarios son nocturnos o de fin de semana y les cuesta un dinero, de lo cual los estudiantes siempre se quejan, pero sacan un crédito y lo pagan. Uno se pregunta ¿por qué? Yo no entiendo. ¿Será que nosotros estamos provocando actitud negativa hacia la investigación?

Siempre le digo al estudiante, que revise la primera opción, proyecto de investigación, que es la más pertinente; mire cuánto le cuesta graduarse con un proyecto, algún material; solo tiene que trabajar un poco más, pero no la toman; tal vez, por miedo a la sustentación, porque sienten que no tienen los conocimientos suficientes para realizar un proyecto o, que el grupo de compañeros con que venían trabajando no se mantiene. Será que no hemos logrado generar cultura investigativa en el estudiante; será que no hemos logrado que el estudiante se enamore de la investigación, por falta de modelos adecuados. Esa es una reflexión que tendríamos que hacer con los docentes y con los administrativos.

¿Es posible que falte articulación entre lo disciplinar y las diferentes áreas transversales?

Este es un punto álgido. Lo explico desde mi área, desde la formación básica como médico. A veces, uno no sabe para qué sirve la bioquímica ni para que sirve la matemática en medicina, ni para qué sirve la fisiología, en fin; ni la ética ni la psicología y, cuando se llega a las prácticas clínicas, si no se tiene ese *chip*, no puede enfocar al paciente, no se facilita analizar los laboratorios o una problemática. Por eso, muchas personas, cuando pasan de la formación básica a la clínica, se estrellan; hablo, en el caso de los médicos; también de los otros profesionales de la salud; se cree que el estudiante integra los conocimientos automáticamente y no es cierto. Por tanto, han surgido asignaturas como investigación, redacción de textos científicos, gestión de la información, precisamente para facilitar que se articulen estos conocimientos.

Los estudiantes ven cinco asignaturas de investigación: Fundamentos, Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa, Proyecto de grado I, Proyecto de Grado

II; además informática, estadística, matemáticas, gestión del conocimiento, sumado a que las asignaturas disciplinares se relacionan con investigación; todo se orienta a lo mismo, a formar profesionales con alto componente investigativo. Si uno de los factores es la inseguridad respecto a las capacidades para investigar y se dan todas estas asignaturas ¿en qué momento se espera que los estudiantes apropien e integren los diferentes conocimientos?

Ese es el sentido de estrategias pedagógicas como la Investigación en el Aula (IA), el Proyecto Integrador de Semestre (PIS) y los Semilleros de Investigación (SI). La IA se realiza en el contexto de una asignatura y es dirigida por el docente quien, a partir de una temática específica, promueve el aprendizaje autónomo, dándole protagonismo al estudiante. El PIS, como estrategia de formación investigativa, permite desarrollar las competencias propias de cada semestre desde diferentes asignaturas.

Pongo como ejemplo, el programa de Diseño de Modas. Ellos eligen una temática para cada semestre: color, por ejemplo, y los cinco docentes del semestre desarrollan la temática de *color* desde asignaturas como matemáticas, diseño básico, entre otros. Entonces, ¿qué sucede? El joven está realmente frente a un proyecto integrador de semestre denominado *Color*. En los SI, como opción de grado, los estudiantes participan de todas las actividades de un proyecto dirigido por un docente. También se da la posibilidad de que los estudiantes se vinculen como voluntarios a un semillero, sin opción de grado.

La investigación debe transversalizar todos los procesos, desarrollarse desde primer semestre y en todas las asignaturas. Yo no puedo esperar a formar investigadores por el solo hecho de que les doy cuatro o cinco asignaturas de investigación. Es necesario afianzar

la cultura investigativa en nuestra institución a partir de diferentes estrategias como las mencionadas y que nuestros docentes adquieran competencias investigativas, sin distingo de la asignatura que orienten, para que puedan generar discusión científica con sus pares académicos y con los estudiantes; que trabajen en equipos multidisciplinares. Esto nos lleva a concluir que el docente universitario debe ser investigador.

Si me dan unas herramientas, pero si no les veo aplicación práctica, no me sirven. El joven dice 'a mí para qué me dan lectoescritura si ya sé escribir', y no sabe; no sabe redactar, no sabe hacer un ensayo, no sabe sacar la idea principal de una lectura; se le pide que haga un escrito a partir de lo que leyó, y no es capaz. Eso refleja que no se le está diciendo al estudiante el para qué, qué sentido tienen las asignaturas que se le dan.

Yo creería que no se ha comunicado adecuadamente el valor de la investigación ni la razón de que el plan de estudios de su carrera incluya el componente investigativo. Conozco casos en que los docentes hacen esta tarea, pero no hay un proceso realmente integrador que conecte lo disciplinar con la investigación. Yo puedo ser excelente para escribir, pero si no diferencio la investigación cuantitativa de la cualitativa o, no tengo capacidad para generar hipótesis ni para identificar variables, si no soy capaz de elaborar un marco teórico, esa apropiación no se ha dado. Pensaría que a veces al estudiante se le expone a diferentes situaciones, a unas asignaturas que no considera relevantes y a una investigación que le gusta, pero que no sabe para qué le va a servir.

Cuando uno sale de la universidad, se enfrenta al mundo y comienza a ver que las habilidades científicas y la investigación sirven para resolver problemas, que, aplicadas

juiciosamente, contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas y de las comunidades; que podemos llegar a generar impacto positivo. Entonces, la pregunta es ¿por qué no le puse atención a estas cosas? Creo que eso nos ha pasado a muchos cuando comenzamos a ejercer nuestra profesión, decimos 'tengo deficiencias en esto y en aquello'.

Consideraciones finales

Se reconoce el valor de la formación en investigación como herramienta pedagógica, de actualización y desarrollo de habilidades científicas y profesionales, lo cual requiere concientizar a los actores académicos acerca del valor de la investigación y la razón de incluir el componente investigativo en los planes de estudio. A fin de consolidar la cultura investigativa en los estudiantes, es pertinente fortalecer la implementación de estrategias que estimulen la confianza y la actitud hacia esta temática desde los primeros semestres, en el marco de todas las asignaturas, con el apoyo de docentes con fortaleza en investigación.

Finalmente, el proyecto de investigación como opción de grado le otorga un rol protagónico al estudiante, al asumirse como generador y difusor de conocimiento, lo cual contribuye a consolidar un perfil científico y a generar actitud positiva hacia la investigación.

Financiación

Este trabajo fue financiado por la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá.

Referencias

Aldana, G. M. y Castro, S. P. (2017). Convergencias y divergencias en la apropiación de la formación investigativa: el caso de dos programas académicos colombianos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 62-80.

Arias-Odón, F. G. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación* (3.ª ed.). Episteme.

Barrios, E. y Delgado, U. (2020). Diseño y validación del cuestionario 'Actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios'. *Revista Innova Educación*, 2(2), 280-302. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.004>

Córdoba, M. E. (2017). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 20-37.

Corrales-Reyes, I. E. y Dorta-Contreras, J. A. (2018). Producción científica estudiantil: propuestas para su estímulo. *Medwave*, 18(1), e7166. <https://doi.org/10.5867/medwave.2018.01.7166>

Infante, L. (2021). Formación en competencias investigativas como estrategia pedagógica de la educación comprometida con el bienestar social. *Revista de Filosofía*, 38(Extra 2), 125-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142623>

Olivera, E. S. (2019). Actitudes hacia la investigación de bachilleres en Administración y psicología de una universidad peruana. *Chaquiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 70-81. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.05>

Suárez-Triana, Y. M., Rincón-Durán, R. y Niño-Vega, J. A. (2020). Aplicación de herramientas web 3.0 para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación media. *Pensamiento y Acción*, 29, 3-20. <https://doi.org/10.19053/01201190.n29.2020.11069>

Reserva natural Encanto Andino, la familia del 'Bien Vivir'

Jorge Mauricio Carmona López¹

Cómo citar este artículo: Carmona-Lopez, J. M. (2024). Reserva natural Encanto Andino, la familia del 'Bien vivir'. *Revista Fedumar*, 11(1), 206-214. <https://doi.org/10.31948/fpe.v11i1.4245>

Fecha de recepción: 17 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 29 de agosto de 2024

Resumen

Este trabajo, desarrollado en el curso de Epistemología de la Investigación de la Universidad Mariana, bajo la orientación de la docente María Victoria Villacrés Oliva, contiene las apreciaciones recogidas en la visita a la reserva natural Encanto Andino, del humedal Laguna de La Cocha, en el departamento de Nariño. Presenta algunos rasgos culturales, sociales y políticos de la construcción comunitaria de estos espacios naturales, encontrados desde la oralidad compartida por la abuela Conchita Matabanchoy, a través de una comunicación personal con estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Básica Primaria de la Universidad Mariana, quien relata parte de su historia como lideresa de la reserva y de su comunidad, la cual ha construido desde diversos contextos, su ritualidad, sus costumbres y sus elementos ancestrales que hacen parte de la tradición que ahora defienden. Encontraremos conceptos y rasgos orales fundamentales en su construcción de vida, desde sus orígenes hasta su actualidad, atravesando la intimidad de sus prácticas, sus mitos y leyendas, es un escrito descriptivo, desde la experiencia del autor, respetando la palabra sagrada de la abuela Conchita.

Palabras clave: humedal, tradición, cultura, tradición

Introducción

En el corregimiento de El Encano, municipio de Pasto, departamento de Nariño, se encuentra ubicada la Laguna de la Cocha, un embalse natural que alberga diversos ecosistemas; un entorno compartido donde toda criatura guarda un respeto mutuo sobre los otros. Cada organismo tiene la misión de aportar, desde su hábitat, lo que el medio ambiente requiere para lograr el equilibrio vital que todos los que pueblan este pedazo de paraíso necesitan. Desde tiempos antiguos, los asentamientos humanos,

¹ Magíster en Literaturas Colombiana y Latinoamericana, Universidad del Valle. Profesional en Deportes y Actividad Física, Escuela Nacional del Deporte. Estudiante de Licenciatura en Básica Primaria, Universidad Mariana. Grupo de investigación Mitakuye Oyasín, Universidad del Valle. Correo: jormcarmonal124@umariana.edu.co / maurocj5@gmail.com 



grupos originarios como los Quillacingas específicamente y campesinos nativos de la región, han compartido este espacio con otros seres. Generación tras generación se han establecido en el territorio, esforzándose por conservar toda la riqueza biológica que se encuentra en esta zona de Nariño, desde sus creencias, conocimiento y ancestralidad, esfuerzo que ha sido fundamental para preservar una de las principales fuentes hídricas para la región y sus áreas colindantes. Sin embargo, no todos los pobladores han sido consecuentes con el propósito de conservación territorial y, han hecho un mal manejo de los recursos. La deforestación, los conflictos armados, el cambio climático, el exceso de turismo (aunque vital para el sostenimiento económico de los lugareños) son causas que, en la historia de la laguna, han generado consecuencias casi irreversibles en su fauna y flora.

Desde esta problemática, surgió la necesidad de buscar una alternativa comunitaria por parte de las familias que habitan este lugar, con el firme propósito de preservar su territorio. Nació entonces la iniciativa de las parcelas privadas; cada parentela, fiel a sus ideales, sus principios, su conocimiento y, sobre todo, un pensamiento que camina de la mano con la naturaleza, consolidó una forma de vida en comunidad diferente; estas reservas se convirtieron en la estrategia definitiva para la protección y el cuidado de la naturaleza reinante en la Laguna, salvaguardas del legado ambiental y ancestral de sus territorios. Guzmán (2014) afirma que "la laguna de la Cocha tiene a su alrededor más de 30 reservas naturales privadas que se establecieron para asegurar la conservación de la zona" (p. 23). La riqueza de este espacio natural puede no tener límites, aunque con el paso del tiempo algunos seres vivos que habitaron esta zona han desaparecido o, no han vuelto de su viaje migratorio; la reserva sigue nutriendo de nuevos elementos de vida

que enriquecen su naturaleza, generando para las poblaciones cercanas parte de los recursos de subsistencia necesarios, desde y para una convivencia sostenible y conservable.

'Encanto Andino' hace parte del conglomerado de zonas protegidas por parques nacionales pertenecientes a una lista de reservas naturales privadas que trabajan en función de la conservación y protección del Humedal Laguna de La Cocha. Este parque natural está dirigido por la abuela Conchita Matabanchoy, mujer CAFAM 2005, quien ha heredado de sus antepasados Quillacingas, el trabajo y el amor por su cosmovisión originaria, como también, los conocimientos campesinos que tiene esta región andina.

Alrededor de 30 familias sensibilizadas en torno al patrimonio natural en el que viven, desde los más pequeños hasta los más grandes, conforman este proceso que, según Guzmán (2014), hacen parte de cuatro mingas asociativas, las cuales conforman la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC). Para Conchita, este albergue fue una opción de vida, más que cualquier otro camino que pudo haber intentado recorrer; ser parte de la historia de este espacio sagrado le ha permitido conocer en detalle cada hito que se ha construido en torno a la laguna. Entre todos forjaron paso a paso los fundamentos agrícolas, sociales, culturales, alimenticios y laborales, que hacen parte de este proyecto de conservación natural de los territorios protegidos por el Estado, al cual le ha dedicado ya 44 años de su vida. La reserva natural 'Encanto Andino' ofrece diversas posibilidades comunitarias que, junto a las tradiciones ancestrales de su gente, aporta una construcción social en esa alianza entre humanos, animales, plantas y otros seres vivos que la habitan; en unión con los seres espirituales, deidades de la cosmovisión indígena que contribuyen con protección, mensajes sagrados, elementos vitales, enseñanzas, para el bien común. Por lo tanto, al

proteger estas reservas, sus alrededores y otros espacios naturales, así como sus ecosistemas, todos, como habitantes de la Tierra, somos beneficiarios de las riquezas que nacen desde los rincones de la laguna, para recorrer a través de los ríos infinitos, el camino de las aguas que transportan sabiduría.

En este relato, a modo de reflexión, vamos a encontrar un recorrido narrativo sobre la historia de la reserva natural 'Encanto Andino', a través de la oralidad transmitida por la abuela sabedora Conchita Matabanchoy, quien desde su testimonio de vida nos contó cómo ha sido su aporte en el proceso de construcción y consolidación de estos espacios que ella considera son "para todos". Esta construcción espera visibilizar el propósito que tenemos como cuidadores del universo, sabiendo que somos una sola familia, desde la más diminuta piedra, hasta el más grande de los volcanes; por eso, cada protagonista desde su espacio debe tener el compromiso de cuidar el pedacito de tierra que le ha tocado, por convicción, amor y necesidad. Este relato oral que la señora Conchita nos regaló, se hace en marco de la visita a su reserva natural privada, 'Encanto Andino', su chagra, su casa, su cosmos, realizada por estudiantes de primer semestre de la Universidad Mariana de la Licenciatura en Básica primaria, al cual pertenezco. Entraremos a explorar el pasado que consolida el presente, afirmando desde su ancestralidad Quillacinga y su influencia campesina que todos somos parientes en el mundo que habitamos, que necesitamos aprender a sanar en comunidad, desde el interior de la tulpá², donde alrededor del padre fuego se ha transmitido los diversos conocimientos que han fundamentado a las civilizaciones andinas, para entender y pensar que solo de nosotros depende el futuro que vamos a heredar a las siguientes generaciones.

² En Colombia, Ecuador y Perú, se denomina fogón (cada una de las tres piedras con las que se enciende el fuego). RAE.

Mito, cosmovisión y pensamiento

Una comunidad que habita sobre las aguas frías y profundas de la laguna de La Cocha está dispuesta a dar su vida en función de proteger y preservar lo que Dios les ha regalado para vivir; este lugar, donde la presencia espiritual de todos los antepasados se percibe en cada mañana, desde que comienza a florecer su imponente naturaleza, adornada por un paisaje lleno de vida, nubes espesas, neblina, sol, animales, plantas, tierra, montañas, gente que va, gente que viene, es otro universo; uno que tiene en la cosmovisión indígena y campesina, el mito ancestral del origen de la vida misma. Para ellos, ser parte de la riqueza del Humedal La Cocha ha sido lo mejor que pudieron heredar de sus antepasados Quillacingas que se forjaron como comunidad y fortalecieron su pueblo desde el pensamiento milenario que guiaría su camino hacia la supervivencia.

Llegar a esta reserva privada donde habita la abuela Conchita, de entrada, significa sumergirse un poco en esta forma de vida natural; el transporte en lancha de motor (síntomas de la modernidad) nos lleva aproximadamente entre 20 o 30 minutos a su parcela; el vaivén de las olas mueve el recorrido; el frío es tan acogedor que, sin querer, el pensamiento dista del presente y se sumerge en una meditación continua sobre los principios étnicos que rigen este lugar y, causa respeto por todo ser que genera vida, la conservación de la tierra, de la naturaleza y de toda ritualidad que la sustenta. Según Lee (2022), Mitakuye Oyasin es una expresión a la vez ritual y de uso diario en la lengua lakota. Se puede traducir literalmente como "todos mis parientes" o "todos somos parientes" (p. 15). En este lugar, todos somos iguales, necesarios e importantes: los peces, el agua, las nubes, el viento, el amanecer, los humanos, todos merecemos respeto porque hacemos parte de la familia, de la tribu. Por eso, al momento del encuentro, la señora Conchita sin tener en mente

esta frase lakota, acoge a sus visitantes con una sonrisa, con los brazos abiertos para expresar la llegada de la familia a su territorio; afirma que la importancia de los visitantes en este tipo de proyectos es el cimiento de lo que la comunidad ha construido a lo largo de estos años. Ella, al recibir a su gente, de alguna manera entona la palabra sagrada 'Mitakuye Oyasin', 'todos somos parientes', en un intercambio de armonías y saberes que alimentan el espíritu de quienes hacen parte de este encuentro, desde el concepto amplio de familia.

Para la abuela Conchita, repetir una y otra vez la ancestralidad heredada de su pueblo, en todos los campos de trabajo y aprendizaje se ha convertido en el ritual que da fundamento y mantiene intacta la vida misma de su comunidad. El mito de origen en las comunidades originarias, más que una historia, es una ruta a seguir, un camino que desde la cosmovisión define lo que toda tribu debe realizar para su existencia; una simbología que se enfatiza en la representación de la vida, la muerte y la continuidad que se le debe dar a lo heredado; un relato que cuenta todo lo que son, de dónde vienen, qué hacen, para dónde van y cuáles son sus derechos de vida. Gómez-Cardona (2010) afirma que

La crítica hoy en día generalmente acepta que la literatura nacional debe buscar sus raíces más antiguas y autóctonas en las culturas aborígenes y en las leyendas, mitos, poemas y narraciones indígenas conservadas en la tradición oral que poco a poco han ido rescatando los investigadores y especialistas, salvándose de esta manera un legado cultural del cual deben sentirse orgullosos todos los colombianos. (p. 18)

La conexión que ella tuvo desde niña con la naturaleza la debe a sus antepasados, quienes forjaron su cosmogonía, sus creencias, así como su ritualidad. El Humedal La Laguna de la Cocha cuenta

con su propia mitología, heredada del pueblo originario Quillacinga, que habitó en la zona centro y nororiental de la cordillera de Los Andes y dejó su huella en cada territorio nariñense. La Cocha es uno de esos lugares sagrados donde ellos regaron la semilla imborrable de su conocimiento y su cultura. La familia de la abuela Conchita aprendió sus actividades diarias, religiosas y culturales a través de la ritualidad heredada desde el primer día de existencia a través de los mitos y leyendas quillacingas y, también desde su legado campesino. El relato del mito de creación de la laguna es uno de sus mayores ejemplos; es el primordial testimonio de la oralidad quillacinga, el fundamento vital de su camino, en el cual se relata el momento de inicio de la vida en el humedal. La señora Conchita Matabanchoy, en comunicación personal concedida a la autora del presente escrito el 11 de mayo 2024, lo trasmite con la misma convicción que a ella se lo contaron, como si hubiera sido testigo presencial de los acontecimientos:

Allí es que llega una pareja, con el fin de conocer este hermoso lugar, que era un territorio muy bonito... y ellos caminan todo el día por el lugar; ya sintieron cansancio, sintieron sed, pero no sabían de las prohibiciones que siempre los padres decían a los niños de que no abrieran la puerta a forasteros, de que no les hicieran favores, de que cerraran las puertas, porque los padres siempre salían a trabajar a las partes altas, donde estaban ubicados 21 pueblos indígenas alrededor de lo que es ahora *La Laguna*. Esta pareja, muy cansada y con sed, porque el día estaba soleado, intentaban que una puerta estuviera abierta, porque los niños cuando se percataban de la presencia de los forasteros, cerraban la puerta. Entonces, cuando ellos, de ver que todos les hacían eso, siguieron recorriendo y cuando miraron que dos niños pequeñitos estaban jugando, trataron de llegar sigilosamente hasta

la puerta, sin que ellos lo notaran y cuando los niños se dieron cuenta, los forasteros ya estaban parados en el umbral de la puerta. Entonces los niños se asustaron y les dijeron que no, que se vayan, si ellos dejaban que entraran, iba a caer una maldición sobre ellos.

Entonces los forasteros dijeron, ¡niños!, solamente queremos que nos regalen un poquito de agua, porque tenemos bastante sed. Al principio los niños no quisieron, pero luego de tanto insistir, los niños dijeron que sí, y fueron a traerles en un *totumo*³, y lo que ellos hicieron fue tomar; saciaron su sed, y con el agua que les sobró empezaron a refrescarse la cabeza, porque tenían bastante calor, y con sorpresa vieron que el agua iba creciendo, y cuando aparecen unas avocitas migratorias que se llaman *Los Chorlitos*, y empezaron a tomar también el agua y tomaban y tomaban, aparecen también los *Tábanos*, esos insectos grandes que aparecen en verano y les picaron el buche, y entonces empezó nuevamente a derramarse el agua; miraron con sorpresa que el agua seguía creciendo, iba creciendo; los niños empezaron a llorar; les dijeron ¡niños no lloren! Nosotros no vamos a dejar que perezcan.

Entonces los subieron a los hombros, cada uno a un niño y empezaron a subir la cordillera, hasta llegar arriba a la parte más alta, denominado *El Tábano*, y entonces ellos se sentaron a descansar ya en la tardecita, cuando miraron asombrados que todas las ciudades del territorio que habían recorrido se habían convertido en una hermosa laguna, y que *El pilche* (como le dicen los indígenas al totumo) se había volteado y allí se formó *La isla La Corota*. Entonces esa es la historia, y también, que a ellos les cae la maldición, porque ellos quedaron petrificados ahí en la montaña, esperando que algún día

alguien los desencante. Esa es como la historia de la laguna de La Cocha, de la formación; esa leyenda que ha sido contada de generación en generación. Hay otras versiones, sí, de la misma formación de la laguna, pero la más conocida es esta.

Este relato de creación tiene otra versión, otra forma de contarse, encontrada en distintas fuentes que hablan sobre la laguna; esta historia habla sobre el amor y la traición de Tamia, la esposa del rey Pucara⁴: cuenta que, por consecuencia de ese acto poco honorable, recibió un castigo divino. Sin embargo, las dos leyendas de origen van por caminos narrativos distintos; coinciden en algunos puntos que conectan el pasado y el presente de la creación mitológica de la laguna. Uno de ellos es el castigo por la desobediencia, la inundación de sus ciudades; una lección de vida que hoy en día se ha convertido en norma esencial para el cumplimiento de la convivencia social; todo se fortalece en función del respeto, el amor, la solidaridad y el crecimiento comunitario. En las dos narraciones el castigo es la inundación de su territorio y, aunque lo pierden todo, reciben de esa sanción, la bendición del agua, la fuente de vida que les va a transformar su pensamiento, su forma de vivir, sus costumbres, su cultura; de este suceso surge la creación de la laguna de la Cocha y la Isla de la Corota, lugares sagrados donde el pueblo Quillacinga tiene la posibilidad de construir un nuevo comienzo, uno que permitirá la redención ante las faltas cometidas.

⁴ Dice la leyenda que la laguna de La Cocha es el fruto del castigo divino a una traición. Tamia la esposa del rey Pucara se dejó encantar por las dotes de danzante de Munani durante una celebración al sol. Pucara abandonó su reino junto a sus tres hijos. Munani y Tamia vivieron como amantes hasta que un día Munani dormido tumbó una totuma de agua que tenía a sus pies; el agua se derramó y creció hasta el punto de ahogarlos; en eso llegó un insecto criado por Pucara y los picó; de sus heridas empezaron a fluir caudales que finalmente inundaron las siete ciudades que ahora yacen bajo la laguna. Lo último que se escuchó fue un campanazo a las 5 de la mañana; los habitantes del corregimiento dicen que la campana suena todos los días hasta el día de hoy y, cada vez que la laguna crece, se debe a que el rey Pucara recuerda la traición y llora provocando aguaceros y truenos (Guzmán, 2014, pp. 3-4).

³ Utensilio para tomar bebidas (RAE).

Para las ciudades que reciben el castigo, y que habían forjado su vida alrededor de lo que hoy se conoce como laguna, la inundación es el fin de su existencia, la catástrofe que borra lo que ellos conocieron en vida; el caos, la incertidumbre; de alguna manera, para volver a comenzar debe llegar el fin de lo que había. Así, el pueblo Quillacinga se levanta para continuar otro camino que les permita cumplir una misión diferente en la región que apenas se levanta para ellos. Eliade (1957) dice: "es el mito que revela cómo ha llegado a la existencia una realidad" (p. 45). El mito permitirá que la tradición de una comunidad sobreviva en medio de las dificultades; ordena el caos, reconstruye el pasado, redirige el camino para las nuevas generaciones encargadas de continuar el legado; permite ejercer su derecho sagrado a permanecer en el territorio donde nacieron y habitaron sus antepasados. Con el mito, los pueblos nativos han construido su cosmovisión; les ha dado la fuerza y la convicción para enfrentar las nuevas dificultades que llegan con intención de destruir la vida de la comunidad y de la naturaleza que los rodea. Cada relato y las palabras que contiene, guardan la memoria de las tradiciones; mediante la reivindicación de su uso se afianza cada mito; por lo tanto, la comunidad entera fortalece su existencia como pueblo aborígen, conserva sus costumbres y ratifica su esencia divina de creación.

Una construcción comunitaria llamada Encanto Andino, 'El bien vivir'

La abuela Conchita, conocedora de la palabra, comparte un relato que expresa desde su experiencia la capacidad oratoria que tiene para narrar lo que ella ha forjado en su trayecto de vida, desde que era una niña. Se convierte en una sabia; con su tono de voz calmado, entona cada palabra con la fuerza necesaria para transmitir el mensaje; es una mujer de conocimiento, contadora de mitos y leyendas; es, ante todo, una narradora de su propia historia.

López (2022) dice: "y escuchar con sus pasos la voz de la Mama Bárbara Muelas, que hace algunos años me contó: «Las mujeres cuando caminamos, vamos tejiendo, vamos pensando... son muchas las historias que escribimos mientras caminamos»" (pp. 29-30). Desde la construcción oral de su pasado, la abuela Conchita expresa esa construcción que ha tejido caminando al lado de sus 'parientes' por el camino del saber: "*Todo esto hace parte del «Bien vivir»*", un concepto de las comunidades indígenas, «El buen vivir» donde se expresa que el equilibrio del mundo se logra cultivando la esencia de cada cultura, el lenguaje, sus creencias aborígenes y, sobre todo, su territorio, principal fuente de vida que permite el sostenimiento de toda la comunidad. A continuación, la abuela Conchita Matabanchoy relata brevemente lo que han tenido que batallar como pueblo, para la construcción de su espacio natural, la continuidad y la protección del Humedal La Laguna de La Cocha y la reserva natural que la rodea.

Heredamos estas tierras de nuestros abuelos, que se habían radicado en el territorio de La Cocha para vivir. Ellos trabajaban la extracción del carbón y madera; nosotros vimos que eso era perjudicial para la tierra y decidimos cambiar esta forma de trabajar, por la siembra en las chagras⁵; esto permitió acceder a nuevas y mejores formas de vida en comunidad. Comenzamos a comercializar los productos que nosotros mismos sembrábamos y el intercambio de alimentos nos permitió progresar en las dificultades sociales que íbamos encontrando en el camino.

Vimos la necesidad de trabajar en otros aspectos que hacían falta en el proceso comunitario, buscando un crecimiento político y cultural más amplio; pensamos que la problemática se radicaba en asuntos como: la alfabetización de los habitantes, una

⁵ Terreno que los indígenas y campesinos utilizan para el cultivo; viene del quechua 'chacra' que traduce: granja.

producción agrícola más fuerte, sobre todo, el desarrollo integral de los niños, quienes garantizarían la continuidad de nuestro proyecto en un futuro cercano.

Las familias se estaban quedando sin tierras, por causa de las deudas acreditadas con terceros para trabajar y que no dieron los resultados esperados. Ante esta problemática surge la idea de crear un fondo comunitario sostenible. Todas las familias interesadas debían invertir para salir de la situación en que se encontraban; pensaron en un trabajo colectivo desde lo que se tenía en el territorio: cuyes, cerdos, trucha, ganado, diversos cultivos; el objetivo de este proceso colectivo, desde los inicios se fundamentó en el cuidado del medio ambiente. Para eso, fue necesario recurrir a las técnicas ancestrales donde se trabaja el autocuidado medioambiental.

Como vivíamos en un territorio no apto para el ganado, cada familia se compromete a la adquisición de una sola vaquita, que no genere en las tierras mayor impacto; del producido de esa vaquita había que sacar los beneficios que se pudiera: leche, queso, sin mayores pretensiones, sobre todo, respetando los acuerdos de cuidado ambiental. Transcurrido un año, nuestro fondo recibe un apoyo económico a través de un préstamo de dinero que los hombres de la comunidad se negaron a aceptar; aquí surge el liderazgo de las mujeres, que se unieron y deciden aceptar el préstamo, organizarse mejor, administrar los recursos y seguir colectivamente por el camino hacia el desarrollo de todos.

El poder que ha ejercido la palabra, como compromiso y seriedad en los acuerdos de los pueblos ha sido enorme; ha fundamentado los principios de las comunidades originarias, así como de otras organizaciones sociales que ejercen a través de su discurso el liderazgo necesario para fortalecer toda propuesta

comunitaria. La abuela Conchita Matabanchoy cuenta sus relatos como un canto de vida conectado a la inmensa naturaleza que la rodea; expresa en cada palabra, la seriedad de su pensamiento y la convicción de sus sueños; es un canto que tejió con sus aliados, con la comunidad que habita la laguna, con las mujeres que creyeron en ella para el bien del progreso; cada palabra trenzada formó un colectivo femenino que creció en todos los sentidos; a su vez esto generó un cambio muy grande a nivel comunitario reflejado en las familias que hacían parte de esta posibilidad de mejorar las condiciones del entorno vivo que, a su vez, serían los cimientos de lo que hoy cosechan. Gracias en parte a la palabra que unió a la comunidad, el mensaje de los antepasados forjó una identidad desde los susurros heredados. La abuela que se encarga de enseñar a su gente el concepto del 'bien vivir' a través de todas sus historias, demostraba con su paciencia los avatares que había enfrentado en su vida. Como un contador de cuentos, todos atentos escuchábamos de ella:

Los obstáculos han estado presentes durante el proceso; algunas familias no devolvieron los recursos y esto causó la quiebra del fondo. Como respuesta a esta dificultad, surge la idea de la creación de cooperativas, desde el concepto ancestral 'La minga'⁶, con la convicción de que esto nos permitiría el progreso para cada una de las familias involucradas en esta posibilidad de trabajo. La reserva progresa, el hábitat natural se convierte y forma parte de una convivencia con toda la vida del entorno, aspecto que permitió fortalecer la conservación de la reserva natural, desde todos los procesos que abarca un cambio político, educativo, cultural y social; no solo nos centramos en lo económico, sino que le dimos un rumbo a otros conocimientos: el teatro, las danzas,

⁶ Reunión de amigos y vecinos para hacer algún trabajo compartido en común.

la música, la literatura, las artesanías, todo en función de brindarles a los niños otra forma de ver y crecer su vida; se formó entonces, el grupo de niñas y niños, llamado 'Los herederos', a quienes se sensibiliza desde muy pequeños en la tarea de defender, mejorar y sostener el territorio, desde el 'bien vivir' de todas las reservas que están a cargo de nuestro cuidado.

Los niños deben tener la fortaleza en su pensamiento y en su crianza para dar continuidad a esta construcción social; deben tener el compromiso de conservación de sus tierras; niñas y niños convocados a ser parte de esta iniciativa; por eso ellos se convirtieron en la principal preocupación de la comunidad; la misión es recuperar la ancestralidad de sus antepasados; "saber de dónde se viene, para saber hacia dónde se va", dice el acervo popular. La finalidad es la construcción de una identidad territorial que permita la continuidad del proceso; fundamentar desde las edades tempranas el arraigo y sentido de pertenencia de su región y sus reservas; por ende, la garantía de continuar con la cosmovisión de sus ancestros, a través de sus mitos, sus leyendas, su cultura y sus tradiciones.

'Encanto Andino' es, ante todo, una propuesta comunitaria que guarda los elementos familiares que rigen en toda sociedad. Mientras la abuela cuenta su historia y la de sus antepasados, una sensación de tranquilidad y emoción permite que la conexión florezca entre ella y los visitantes. Reunidos en la tulpa, su relato toma fuerza y ella nos comparte a través de su palabra sagrada, lo aprendido durante el camino que ha recorrido; nos hace sentir parte de la historia que cuenta; nos enseña en cada relato, la importancia de la perseverancia, el sentido de pertenencia, el respeto, todos estos valores construidos a partir de una vida en comunidad, una pedagogía del amor, un acto educativo que los procesos escolares necesitan poner en práctica para educar desde el 'Bien Vivir', concepto que debe estar en función de todos los seres que hacen parte de la tierra.

Figura 1

Zona frailejones Reserva Natural Encanto Andino



Nota. Jorge Mauricio Carmona López.

Conclusiones

La reserva natural 'Encanto Andino' en el Humedal La Laguna de la Cocha, su comunidad, el ecosistema y todos quienes hacen parte de este proyecto comunitario que alberga a varias familias, desde el profundo respeto y conexión con la naturaleza, demuestran un compromiso inquebrantable con la preservación de su territorio, así como el de su legado ancestral. La abuela Conchita Matabanchoy, guardiana de esta tradición, a través de este proyecto de vida recibe a propios y extraños con el mismo amor, compartiendo saberes y relatos que promulgan la esencia de su comunidad y la conexión con su pasado. Su narración no solo revive la cosmovisión de sus ancestros quillacingas o la de su legado campesino, sino que refuerza la importancia del equilibrio entre humanidad y naturaleza, manteniendo viva la herencia cultural a través de la práctica de sus rituales y el respeto por el entorno sagrado del humedal. La continuidad de estos conocimientos asegura el fortalecimiento y el 'Bien vivir' de futuras generaciones en este rincón de los Andes; para ello, la preparación de todos en el trabajo comunitario es fundamental y comienza desde edades tempranas, desde la niñez; ellos comprenden y se preparan para que en algún momento de la vida, como sucedió con ella, tomen en sus manos el legado que la abuela Conchita les ha enseñado, no con el fin de cultivar un proyecto específico, sino de mantener el principio comunitario que rige la ancestralidad de su pueblo: **preservar El Humedal La Laguna de La Cocha**, fuente de equilibrio del mundo.

Referencias

- Eliade, M. (1957). *Lo sagrado y lo profano*. Editorial Labor.
- Gómez-Cardona, F. (2010). *El jaguar en la literatura Kogi. Análisis del complejo simbólico asociado con el jaguar, el chamanismo y lo masculino en la literatura Kogi*. Universidad del Valle.
- Guzmán, L. F. (2014). Cultura, sociedad y medio ambiente en la laguna de La Cocha. *Boletín Semillas Ambientales*, 8(1), 20-23.
- Lee, C. L. (2002) Todos somos parientes. Un modo lakota de relacionarnos con el universo. En F. Gómez Cardona (comp.), *Metafísicas chamánicas. Una poética ancestral del espíritu, la conciencia y el sueño*. Universidad Politécnica Estatal del Carchi.
- López, N. (2022). Susurros, gritos, cantos y silencios. Poéticas espirituales de mujeres indígenas. En Gómez-Cardona, F. (Comp.), *Metafísicas chamánicas. Una poética ancestral del espíritu, la conciencia y el sueño* (pp. 27-39). Universidad Politécnica Estatal del Carchi.

FEDUMAR

Pedagogía y Educación

CREACIÓN

11 Vol.
No. 1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2024



Un microcuento de un alterego: creación de unas cuantas letras



 Ginneth Pahola Cadena Malte' 

A esta hora la existencia se empaña y le repito:

Que fabule una historia con las infinitas posibilidades que nos
habitan, que no tome muy en serio lo que la memoria dicta,

Que de vez en cuando salga a caminar sobre las alas de un ave y que
tome un poco de vino, que esa puede ser la clave.

Que sospeche de todos, que se embriague con las palabras de
alguna novela y que se coma uno que otro pan de abuela.

Que lleve monedas para el autobús, pese a que viaje en bicicleta, que
no me espere nunca, pero que guarde mi comida, porque puedo
llegar algún día.

Que escuche el fuego, que cante con el viento, que sostenga el
silencio y que jamás retenga es lo que más le ruego.

Que riegue las camas, que tienda las flores y que olvide donde puso
mi recuerdo para que pueda hacer vida en algún jardín de colores.

¹ Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana.



Te cuento que, después de un par de letras y un chocolate, logré armar por fin un repertorio con todos los retazos que dejaste luego de tu amarga retirada.

Te cuento que, estas letras contienen pólvora, que necesitan de cierta chispa para arder, para ser un faro en esta oscuridad, en esta neblina, y ayudarte a alumbrar el camino para tu salida. Pero si, por alguna razón, de esas extrañas que acompañan a los seres humanos a tomar una decisión de vez en cuando y te empujan a tomarte un copa y decides regresar, te contaré que el repertorio está listo, que las letras parecieron sexo reproduciéndose en el papel; fueron magia desbordándose en cada línea, fueron revolución, fueron miles de posibilidades expandiéndose; fueron esperanza, pero de ese tipo de esperanza que no sostiene, que no se marchita ante la decepción, de ese tipo de esperanza que vive sola, que se casa sola, que se alimenta sola, que todo lo hace sola, que no sirve, pero que sabes que está; que existe solo para recordarnos que la soledad será la única compañía imprescindible para el ser humano. Te cuento, que toda esa serie de elementos que me hacían volar, desaparecen día a día, que voy perdido la cuenta, que a esta hora llega la desesperación, o la victoria mientras cuento, cuento, cuento.



El comienzo

Había pensado que las letras son de aquel que las inspira; las letras solo nacían cuando el corazón se encontraba en el meollo de la desilusión; pero ahora, he pensado que las letras siguen siendo del que las necesita. Del señor caos llamado vida, del creador, del vagabundo, del poeta, del profesor, de la señora que cocina mientras canta, del repartidor y hasta del obrero; son del señor que vende papas fuera de la catedral, del que vende mazamorra en la mañana, del que pinta, del que patrulla, del niño que embola zapatos en el parque, de aquella mamá que vende medias en la 17 o del que vende helados fuera del colegio, del que maneja, del que cuida, del que barre, de ese que madruga, del que trasnocha, del que baila y hasta del que solo se la pasa en la cama. De ese que vende tiquetes, del que pilotea, del que navega, del que llega y del que se va, del que fuma, del que bebe y de aquel que a esta hora muere. Es de los de cerca y de los de lejos, del que siembra y del que solo come. El comienzo está en todos lados; las letras son prestadas y alquiladas a quien las necesita; se acurrucan un poco, se alimentan y se marchan; no pueden quedarse; sería una tragedia; por eso viven algunos en silencio, buscándolas en alguna enciclopedia.





Otro cuento corto

Ya no te extraño.



Que caótico es el tiempo del amor

A menudo me encuentro durmiendo entre ausencias, pensando en una esquina de mi cama sobre las investigaciones que se ha hecho del amor, sobre aquello que encontramos cuando nos sobrevolamos, pero me doy cuenta que dentro de los símbolos ya existe aquello que quiero contar; entonces, ¿cómo hacer algo nuevo?, ¿cómo le hacemos cuando todo parece estar escrito? Me parecía único el sentir del beso que recibí ayer, pero ya Barreto lo ha contado mejor que yo. Que puedo escribir entonces, si hoy me siento existencialista y Beauvoir ha representado eso que me aqueja; y, si hablo de miedos, Poe, Lovecraft y hasta Neruda lo cuentan.

Entonces, ¿qué podemos contar unos simples mortales? Me sobra un abecedario y me falta experiencia; me falta vida que complemente algo que podría escribir; ahora sé cuándo Mendoza hablaba de que toda esperanza es una trampa, pero todo humano merece una acogida entre los brazos de ella.



Quién soy

Soy la que de lunes a domingo sale a trabajar; soy la que cuida, lava y baila

Soy esa que se para en una esquina y espera un trabajo.
Soy la que enseña, la que vende y la que empaca.

Soy la que maneja, corta, cocina y bate.

Soy Amanda, María, Isabela, Martha; soy la suma de todas esas mujeres. Somos la suma de las existencias que hoy nos dieron su palabra.

Soy la que se da cuenta de nuestra edad.

Y soy la que cuenta, la que baila y la que escribe,
para que la memoria de aquellas que reposan en nosotros no muera.





Guía para los autores *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*

La **Revista Fedumar Pedagogía y Educación** está dirigida a las diversas comunidades de especialistas, investigadores, académicos, autores, lectores y demás, tanto nacionales como internacionales, estudiosos de las áreas de pedagogía y educación. La **Revista Fedumar Pedagogía y Educación** tiene una periodicidad anual, que orienta su función esencial a la publicación de artículos originales e inéditos resultado de investigación así: **artículo de investigación**, manuscrito que presenta de manera detallada, los resultados originales de investigación, que se estructura de la siguiente manera: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones-; **reflexión** - manuscrito que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales-; o **revisión** - manuscrito resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias-.

De igual manera, la revista acepta reseñas y reflexiones, orientadas al fenómeno educativo y pedagógico colombiano, latinoamericano y mundial; además, recibe cualquier tipo de contribución

pictórica, fotográfica, literaria, siempre y cuando se cumpla con los criterios temáticos y de calidad establecidos por la publicación.

Condiciones para el envío de manuscritos

Para realizar la postulación de manuscritos a la revista, es necesario que se prepare el documento de acuerdo a los tipos de artículos que se aceptan.

Las opiniones y afirmaciones presentes en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, entendiendo que el envío del manuscrito a esta revista compromete a los autores a no postularlo parcial o completamente, simultáneamente o sucesivamente a otras revistas o entidades editoras. Asimismo, los autores deberán declarar que los contenidos desarrollados en el manuscrito son propios de su autoría, y que la información tomada de otros autores y obras, artículos y documentos publicados, está correctamente citada y es verificable en la sección del texto de referencias bibliográficas.

Todos los manuscritos que se postulen para su publicación en la revista, deben seguir los *lineamientos del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association APA 7.a edición*. Además, el título, el resumen y las palabras clave.

Los manuscritos postulantes deberán presentarse en el programa Microsoft Word ([descargar plantilla](#)), en hoja tamaño carta con márgenes iguales de: 2 cm, empujando como tipo de letra Verdana, con un interlineado sencillo (1,0) y una extensión mínima de 10 y máxima de 15 páginas incluyendo figuras y tablas.

Los manuscritos a postular deberán ser enviados a través del sistema Open Journal Systems (OJS) de la revista <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/user/register> previo registro del usuario -autor- en esta plataforma, una vez que se cumpla con todos los requisitos

anteriores y aquellos de composición que se presentan a continuación:

Título: El título no deberá exceder las 12 palabras, asimismo, será claro, concreto y preciso; éste deberá tener una nota a pie de página en donde especifique las características del proceso investigativo, de revisión o de reflexión desarrollado para la concreción del aporte escritural.

Ejemplo: Este artículo es el resultado de la investigación titulada: la competencia argumentativa oral en estudiantes de básica primaria, desarrollada desde el 15 de enero de 2009 hasta el 31 de julio de 2011 en el corregimiento de Genoy, departamento de Nariño, Colombia.

Autor/es: Posteriormente al título del manuscrito deberá ir el nombre del autor/es, seguido de los siguientes datos para cada caso: **nivel académico** – del grado mayor a menor, con las respectivas instituciones otorgantes-, **filiación institucional** –nombre completo de la institución donde labora-, **datos de contacto** –correo electrónico, personal e institucional, ciudad, departamento, provincia, país donde reside- y ORCID.

Ejemplo: Luis Guillermo Mora Figueroa, Doctor en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA Universidad de Nariño), Magíster en Pedagogía (Universidad Mariana), Especialista en Pedagogía (Universidad Mariana), Licenciado en Lengua Castellana y Literatura (Universidad de Nariño); Profesor Titular Universidad del Cauca (Cauca, Colombia), integrante del grupo de investigación Mentefactumedu; Correo electrónico personal: lgmora@gmail.com correo electrónico institucional: lmora@ucauca.edu.co

Resumen: El resumen incluirá los objetivos principales de la investigación, alcance, metodología empleada, y de igual manera, los resultados más destacados y las conclusiones más sobresalientes; por lo que este apartado será claro,

coherente y sucinto, y no sobrepasará las 150 palabras.

Palabras clave: Se admitirán un mínimo de 3 y un máximo de 10 palabras clave, las cuales posibilitaran ubicar temáticamente el contenido del artículo, que además, deberán ser relevantes y que ayudarán a su indizado cruzado, se recomienda que se seleccionen términos preferiblemente presentes en los distintos tesauros especializados.

Contenido o desarrollo: De acuerdo al tipo de artículo al que responda el manuscrito, deberá ordenarse en coherencia con los objetivos comunicativos propuestos.

Para el caso de los manuscritos **resultado de proceso de investigación**, estos estarán estructurados así:

Introducción: se menciona el problema u objetivos del proceso investigativo, haciendo alusión a los posibles antecedentes bajo los cuales se fundamenta el trabajo investigativo, asimismo, se comenta el tipo de metodología empleada, una justificación de la elección de ésta, además de la inclusión pertinente y precisa de respaldo bibliográfico que fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: se menciona el diseño, técnicas y materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados, se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso, es decir, expresar claramente el tipo de diseño, asimismo, el tipo de muestreo, que fueron utilizados, de igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado-.

Resultados: se presentan los resultados obtenidos del proceso investigativo, es concretamente, la contribución que se hace al nuevo conocimiento, en donde se evidencia la coherencia entre los objetivos planteados al inicio de la investigación y la información obtenida a través de los instrumentos de recolección; es aconsejable que se mencione todos los resultados importantes obtenidos, hasta aquellos que están en contraposición a la hipótesis de la investigación.

Discusión: se presentan aquellas relaciones, interpretaciones, recomendaciones que los resultados obtenidos señalan en paralelo con otras investigaciones, antecedentes, y teorías referidas al tema abordado.

Conclusiones: se presentan de manera clara, concreta y coherente con los temas desarrollados en el manuscrito, por lo que deberá presentar los argumentos precisos que justifican y validan cada conclusión.

En el caso de contribuciones como **reseñas**, serán aceptadas siempre y cuando cumplan con las siguientes características: la obra a reseñar no tendrá más de 5 años de antigüedad, el texto debe presentarse en el programa Microsoft Word ([descargar plantilla](#)), con una extensión mínima de cinco y máxima de 10 páginas; además, contará con las siguientes partes: **presentación, introducción, desarrollo, conclusiones**; aún más, su evaluación será realizada por el comité editorial de la revista, y no se postularán para procesos de indexación los aportes de esta naturaleza.

De igual manera, contribuciones como **reflexiones** contarán con las siguientes características para su postulación: presentarse en el programa Microsoft Word ([descargar plantilla](#)), una extensión mínima de 5 y máxima de 10 páginas y contará con las siguientes partes: **introducción, desarrollo, discusión, conclusiones, y referencias**; cabe aclarar que su evaluación será realizada por el comité editorial de la revista.

Figuras y tablas: Para el caso de las figuras (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías e ilustraciones), deben ubicarse en el lugar respectivo dentro del texto, estarán numeradas y descritas con una leyenda en la parte superior izquierda que comience con la palabra "**Figura**", en donde se consigne brevemente el contenido del elemento allí dispuesto, en cursiva y sin punto final. Para el caso de las tablas, estas deberán contener –preferiblemente– la información cuantitativa que menciona el texto, se enumerarán y contarán con una leyenda descriptiva ubicada en la parte superior izquierda del elemento, la cual iniciará con la palabra "**Tabla**", su descripción debe ir en cursiva y sin punto final, no se aceptan tablas como imágenes, deberán estar insertadas en el archivo. Para todas las figuras y tablas se señalará la fuente de donde son tomadas; por favor, abstenerse de ubicar material que no cuente con el permiso escrito del autor y de los participantes (**adjuntar el consentimiento firmado**), así como la calidad y legibilidad. Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias, no debe redundar la información que expresan con el contenido textual, asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión. Las figuras deben ser enviadas en archivos independientes con mínimo 300 dpi en formato JPG o PNG.

Emplear las figuras y tablas únicamente cuando sean necesarias, no debe redundar la información que expresan éstas con el contenido textual, asimismo, serán autoexplicativas, sencillas y de fácil comprensión.

Citas

Tipo de cita	Formato y ejemplo	
Cita textual de menos de 40 palabras	Con énfasis en la cita:	"Cita" (Autor, año, página)
	Una situación de variación es "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" (Acosta, 2004, p. 112), como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada...	
Cita textual de más de 40 palabras	Con énfasis en el autor:	Autor (año, página) "cita"
	Una situación de variación según Acosta (2004, p. 112), es que "tanto un escenario en el que los elementos en escena cambian con el transcurso de tiempo" como también aquellas circunstancias donde la modificación de estado se presenta relacionada...	
Paráfrasis	Con énfasis en la cita:	"Cita" (Autor, año, página)
	Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás.	
	El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condeno al doctor Miño. (Ortiz, 1975, p. 213).	
	Con énfasis en el autor:	Autor (año, página) "cita"
Varios autores en una cita	Como el juicio tuvo lugar en ausencia del reo, el juez ordenó a un piquete de soldados reducir a prisión al señor Miño, pero él había emprendido viaje a Lima días atrás, en ese sentido y de acuerdo con Ortiz (1975):	
	El segundo jurado, llegado el momento de la calificación del delito, dijo: el jurado de la calificación declara al señor doctor Domingo Miño culpable del quebrantamiento del artículo 759 del Código Penal en primer grado. Acogió el juez el anterior veredicto y condeno al doctor Miño. (p. 213)	
Paráfrasis	Con énfasis en la cita:	"Cita" (Autor, año, página)
	La información va tomando cada vez más relevancia, como activo para las empresas e instituciones, ya sean públicas o privadas; pero, esta no se obtiene ya 'elaborada', sino que se la consigue en forma de datos, los cuales deben ser registrados mediante sistemas transaccionales u hojas de cálculo y, posteriormente, analizados, para poder obtener información útil para la empresa o institución (Vargas, 2016).	
Varios autores en una cita	Con énfasis en el autor:	Autor (año, página) "cita"
	En ese sentido, para Vargas (2016), la información va tomando cada vez más relevancia, como activo para las empresas e instituciones, ya sean públicas o privadas; pero, esta no se obtiene ya 'elaborada', sino que se la consigue en forma de datos, los cuales deben ser registrados mediante sistemas transaccionales u hojas de cálculo y, posteriormente, analizados, para poder obtener información útil para la empresa o institución.	
Varios autores en una cita	Cuando hay 2 autores siempre se citarán sus apellidos separados por "y"	Rivera y Vera (2017) afirman que...
	Cuando hay 2 o más autores se cita el apellido del primero seguido de "et al."	Hernández et al. (2022) afirman...
	Cuando se trata de un autor corporativo, la primera vez se cita el nombre de la organización y la sigla; la segunda solo se usa la sigla.	Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), afirma que...

Referencias

Es la última sección del manuscrito. Aquí deberán figurar todas las referencias citadas; su orden se establecerá de manera alfabética y siguiendo las disposiciones del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* APA 7.a edición. A continuación, se presenta los tipos de fuentes más empleados al momento de estructurar un manuscrito científico, como también, el formato y ejemplo correspondiente para cada caso. Se recomienda incluir el DOI de aquellos artículos, libros o capítulos de libros que se encuentren disponibles en línea.

Tipo de fuente	Formato y ejemplo
Libro impreso individual	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Editorial. Mora, J. (2013). Los dilemas de la investigación. UNIMAR.
Libro impreso colaboración	Primer apellido, Inicial del nombre.; Primer apellido, Inicial del nombre. y Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Editorial. Mora, J., Martínez, G. y Fernández, A. (2012). Pensamiento creativo. ECOE Ediciones.
Capítulo de libro impreso	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del capítulo. En Inicial del nombre, Apellido del editor (Ed.), Título del libro (pp. Inicial – final). Editorial. Mora, J. (2011). Pensamiento complejo. En L. Castrillón (Ed.), La máquina humana (pp. 115-152). Ariel.
Revista Impresa	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. Título de la revista, volumen (número), pp. Inicial – final. Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. Revista Colombiana de Investigación, 11(4), 98-115.
Revista electrónica	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título del artículo. Título de la revista, volumen (número), pp. Inicial – final. DOI Mora, J. (2011). Teoría y ciencia. Revista Colombiana de Investigación, 11(4), 98-115. http://10.1007/978-3-642-1757
Documento web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. http://www.reacciones-emocionales/.com
Tesis en repositorios institucionales	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título [Tesis de nivel, Universidad o Institución]. Nombre del repositorio. URL de localización. Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Repositorio Dspace UNIMAR. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html
Tesis en la web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título [Tesis de nivel, Universidad o Institución]. Archivo digital. URL de localización. Morán, A. (2011). Competencia argumentativa oral [Tesis de Maestría, Universidad Mariana]. Archivo digital. http://recursosbiblioteca.uvalle.co/tesisdigitales/pdf.html

Formatos adjuntos

Para someter el manuscrito a los procesos de evaluación para su posible publicación, los autores deben enviar debidamente diligenciados y firmados los siguientes formatos:

Formato de identificación de autor e investigación: Documento donde se consignan los datos requeridos sobre los autores, tipología del manuscrito postulado, y naturaleza de la investigación o el proceso para la configuración del artículo (debe diligenciarse por cada autor).

Declaración de condiciones: se manifiesta que el artículo es original e inédito, que su vez, no ha sido enviado parcial o completamente, simultáneamente o sucesivamente a

otras revistas o entidades editoras (debe diligenciarse por cada autor).

Licencia de uso parcial: Documento donde se autoriza a la Universidad Mariana, concretamente a la Editorial UNIMAR, para que puedan ejercer sobre los manuscritos postulantes, atribuciones orientadas a difundir, facilitar, promover y deconstruir el saber y conocimiento, producto de los procesos de investigación, revisión y reflexión que expresa la obra.

Proceso de evaluación

La revista con previa autorización del autor/es realizará los ajustes pertinentes a los manuscritos, con el propósito de dar mayor precisión, claridad, coherencia a la propuesta escritural postulante, por lo que se solicita a todos aquellos interesados en enviar sus aportes, escribir con toda la rigurosidad a la que haya lugar, de igual manera, empelando debidamente las reglas ortográficas y gramaticales de la escritura científica, estructurando el manuscrito en general, a través de párrafos claros, coherentes y objetivos; en relación con lo anterior, se sugiere evitar redundancias, uso reiterativo de expresiones, conceptos, términos "entre otros" de similar manera, evitar el uso innecesario de siglas.

La revista realiza procesos rigurosos de evaluación y validación de los manuscritos postulantes, por lo que el tiempo estimado para el desarrollo óptimo de estos procesos y procedimientos comprende entre dos y cinco meses, claro está, dependiendo de la cantidad y calidad de los manuscritos postulados

El Comité Editorial de la revista decide sobre la aceptación o rechazo de los manuscritos postulados, partiendo del cumplimiento de las políticas, criterios, disposiciones, y condiciones que la publicación ha establecido para la aceptación inicial de los aportes escriturales –proceso de evaluación del manuscrito por parte del comité editorial-, tanto las disposiciones afirmativas como negativas, serán

comunicadas a los autores, quienes conocerán las razones por las que el manuscrito fue aceptado o rechazado.

Además de lo anterior, se remitirá a los autores las pruebas galeras de los artículos previamente a la publicación digital de la revista; cabe aclarar que en esta etapa no se aceptarán nuevos párrafos, frases o secciones para agregar, ya que sólo se limitará el proceso a las correcciones de posibles erratas de digitación, que contribuyan al perfeccionamiento de la versión final de la revista.

La revista está en constante contacto con los autores, por tanto, están enterados del estado de su manuscrito, y que posibilita gestión efectiva y eficiente de los procesos y procedimientos editoriales.

Convocatorias de escritura

Está sujeta al cronograma que se establezca para cada año.

Contraprestaciones

Aquellos autores que publiquen su artículo en la revista, podrán descargar su texto las veces que lo requieran, ya que la publicación es de acceso abierto, de igual manera, se les enviara vía electrónica la totalidad de la revista.

Información adicional

La revista se gestiona a través de OJS: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar> en donde se ubica toda la información concerniente a la revista (Fedumar Pedagogía y Educación se publica en formato digital); cabe mencionar que justamente en la dirección citada anteriormente, se puede descargar la "[guía para autores](#)", la "[plantilla](#)", el "[formato de identificación de autor e investigación](#)", la "[declaración de condiciones](#)" y la "[licencia de uso parcial](#)", estos documentos y formatos son esenciales en el proceso de postulación del manuscrito a evaluación.



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

11 Vol.
No. 1

FEDUMAR





Revista de la Facultad de Educación
de la Universidad Mariana.

FEDUMAR

11^{Vol.}
No. 1

Pedagogía y Educación

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2024



Editorial
Unimar

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar>