



NUEVAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL CRECIMIENTO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE



NUEVAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA EL CRECIMIENTO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





Nuevas Prácticas Docentes para el Crecimiento Integral del Estudiante

La Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), con el apoyo de la Unidad de Publicaciones, y con el fin de fortalecer los mecanismos de comunicación científica, presenta la Colección de Libros Arbitrados e Indexados para doctorandos.

Directora-Decana (E) UPEL-IPC:

Dra. Zulay Pérez Salcedo
zulay.perez.ipc@upel.edu.ve

Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado UPEL-IPC:

Dra. Arismar Marciano
amarcano.ipc@upel.edu.ve

Coordinación Nacional de Promoción y Difusión UPEL:

Dra. Yaritza Cova
yaritza.cova@upel.edu.ve

Director Editorial:

Dr. Jesús Lovera Torres (UCAB/UPEL-IPC)
jloverat@ucab.edu.ve / jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve

Diseño de Portada y Diagramación:

T.S.U Joseph Hernández (UPEL-IPC)
publicacionesipc@gmail.com / publicaciones.ipc@upel.edu.ve

Digitalizado en Venezuela por:

Unidad de Publicaciones de la UPEL-IPC. 2026. ®
Caracas – Venezuela.

ISBN: 978-980-281-284-4

Depósito Legal (Digital):DC2026001017

Siguiendo la política editorial de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, este libro ha sido sometido a un proceso de arbitraje doble ciego. El cuerpo de jueces, de distintas universidades nacionales e internacionales, reunió las siguientes características:

- (a) Grado académico de Doctor.
- (b) Autores de publicaciones que acreditan su labor investigativa.
- (c) Profesores de Postgrado de distintas universidades nacionales e internacionales.
- (d) Invitados a cursos de Postgrado por universidades nacionales e internacionales.

1era Edición. Septiembre de 2026®. Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, científica o artística, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin preceptiva autorización.

CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago	Rector
Dra. Doris Pérez Barreto	Vicerrectora de Docencia
Dra. Moraima Esteves González	Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Dra. María Teresa Centeno de Algomedá	Vicerrectora de Extensión
Dra. Nival Liuval Moreno de Tovar	Secretaria

CUERPO DIRECTIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. Zulay Pérez Salcedo	Director Decano
Dra. Olivia Andrade	Subdirectora de Docencia
Dra. Arismar Marcano	Subdirectora de Investigación y Posgrado
Dra. Verónica Oliveros	Subdirectora de Extensión
Dra. Sol Ángel Martínez	Secretaria

JEFES DE DEPARTAMENTOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. María Elena Martínez	Arte
Dra. Rosana Monsanto	Biología y Química
MSc. Anny Gabriela Perales	Castellano, Literatura y Latín
Dr. Orlando González	Ciencias de la Tierra
Dr. Henry Rumbos	Educación Especial
Dra. Marbelit Loaiza	Educación Física
Dra. Noemí Frías	Geografía e Historia
Dra. Yolibeth Machado	Idiomas Modernos
Dra. Marta Matos	Matemática y Física
Dr. Antenor Viáfara	Pedagogía
Dr. Ildebrando Zábala	Prácticas Docentes
MSc. Trino Castillo	Tecnología Educativa

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UPEL

Prof. Víctor Carrillo	Director de Publicaciones
Dra. Yumary Machado Pérez	Jefa de Promoción y Difusión

UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dr. Bernardo Bethencourt	Jefe de Unidad
Dr. Jesús Lovera Torres	Dirección y Coordinación Editorial
T.S.U Joseph Hernández	Diseño y Diagramación

COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Dr. Luis Felipe Casimiro Perlaza	Universidad Austral de Chile (UACH) - Chile
Esp. Nathalie Iñiguez Rimoli	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Esp. Fernando Rossi	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Dr. Luis Romero-Rodríguez	Universidad Rey Juan Carlos - España
Dr. Ignacio Aguaded	Universidad de Huelva - España
Dra. Ghazal de Abeer	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Jihan Itani	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Hala Bukhari	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dr. Amhed Al-Jumaili	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dra. Jocelyne Adjizian Gerard	Université Saint-Joseph de Beyrouth - Líbano
Dra. Edixela Burgos	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Agrivalca Canelón	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Gustavo Hernández Díaz	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Humberto Valdivieso	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Nohemy Josefina Moya	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. María Fatima Pinho de Oliveira	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. Mariela Pérez	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. Anny Gabriella Perales Alvarado	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. José Gabriel Figuera Contreras	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Dra. Dorkis Shephard Hurtado	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - Venezuela

Índice

	Pág.
Prólogo	
Jesús Lovera Torres	8
Los Estilos de Aprendizaje y su relación con el Rendimiento Académico	
Ismael López Mejía	12
Experiencias Pedagógicas en la Contextualización Curricular en Latinoamérica: Una revisión documental	
Alberto Emiro Rodríguez Pérez	30
Elementos que fortalecen el Proceso Creativo en la Producción Textual en Lengua Castellana de Educación Básica Primaria	
Maira Alejandra Losada Puentes	54
Prácticas, Desafíos y Oportunidades en la Orientación Escolar: una revisión sistemática de la literatura	
Juliana Raigoza Cardona	84
Relación entre los Patrones Básicos de Movimiento y el rendimiento académico en Educación Primaria	
Johanna Paola Ramírez Vargas y Yuri Cristina Rojas Sanín	132
Impacto de una metodología participativa en la comprensión lectora y pensamiento crítico: un estudio con estudiantes de tercer grado en Colombia	
Marisol Marín Cañaveral	174
La enseñanza de la música como proceso pedagógico para potenciar habilidades cognitivas y sociales. Una revisión sistemática	
Julio César Carvajal Román	194
Python en la Educación Secundaria: una revisión de la literatura sobre su pertinencia pedagógica	
Kevin Anderson Erazo Valderrama	216

Producción de Textos Argumentativos en Educación Secundaria: una mirada desde la experiencia estudiantil y el rol docente	
Lino Aldo Trujillo Zuñiga	238
Estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de media vocacional	
Yadin Polo Molinares e Isabel Zapata Molina	270
Tensiones epistemológicas en el liderazgo escolar: del paradigma instruccional al pedagógico	
Giovanny Niño Zea	286
Modelo Pedagógico Emergente Institucional: Kuyamaa	
Reginaldo Ceballos Bonivento	312



Prólogo

La educación de hoy necesita dejar atrás los modelos tradicionales, pasivos y centrados solo en la transmisión de contenidos. En su lugar, es urgente adoptar una visión integral del estudiante, que tenga en cuenta sus necesidades cognitivas, emocionales, sociales y culturales. En ese sentido, esta obra reúne investigaciones que responden con rigor científico a los retos educativos del siglo XXI.

En sus páginas, autoras y autores iberoamericanos comparten un objetivo común, repensar y transformar el aula desde prácticas docentes más equitativas, que promuevan el desarrollo cognitivo y socioemocional, y que sean pertinentes desde el punto de vista sociocultural.

El libro comienza con el trabajo de Ismael López Mejía, *Los Estilos de Aprendizaje y su relación con el Rendimiento Académico*, donde se analiza cómo se aplica el Cuestionario CHAEA en contextos reales. A partir de un estudio en educación básica rural, el autor muestra que el estilo teórico predomina en los estudiantes con mejores resultados, pero también propone ir más allá de las etiquetas y diseñar estrategias didácticas adaptativas que reduzcan la brecha entre lo rural y lo urbano.

Luego, Alberto Emiro Rodríguez Pérez presenta *Experiencias Pedagógicas en la Contextualización Curricular en Latinoamérica: Una revisión documental*. Con un análisis cualitativo de investigaciones entre 2007 y 2025, demuestra que contextualizar el currículo no es solo ajustar contenidos, sino construir conocimiento junto a las comunidades, en un diálogo que reconoce y resignifica sus saberes y realidades



La investigación de Maira Alejandra Losada Puentes titulada Elementos que fortalecen el Proceso Creativo en la Producción Textual en Lengua Castellana de Educación Básica Primaria, se centra en desarrollar la competencia comunicativa y el pensamiento crítico. A través de una mirada multinivel que integra psicología, sociología y tecnologías digitales, la autora plantea la necesidad de superar prácticas mecanizadas en el aula para cultivar la autoexpresión y el pensamiento crítico desde los primeros grados.

En el ámbito psicosocial, Juliana Raigoza Cardona aporta Prácticas, Desafíos y Oportunidades en la Orientación Escolar: una revisión sistemática de la literatura. Este trabajo evidencia la transformación del orientador escolar en Colombia, de una orientación vocacional a un rol clave en el bienestar emocional, la mediación de conflictos y la promoción de la inclusión educativa.

Diversos estudios articulan motricidad, pedagogía activa, educación artística y tecnología como ejes del aprendizaje. Ramírez Vargas y Rojas Sanín investigan la relación entre patrones básicos de movimiento y rendimiento académico en primaria, destacando el nexo entre desarrollo psicomotor y funciones cognitivas esenciales. Marín Cañaveral, por su parte, documenta empíricamente cómo una metodología participativa mejora la comprensión lectora y el pensamiento crítico en educación básica. Carvajal Román integra la dimensión estética al mostrar que la enseñanza de la música potencia habilidades cognitivas y sociales, reforzando el papel de las artes en la plasticidad cerebral y el desarrollo socioemocional. A su vez, Erazo Valderrama cierra el panorama al revisar la pertinencia pedagógica de Python en secundaria, posicionando el pensamiento computacional como competencia transversal indispensable.





El libro cierra su ciclo de reflexiones con la contribución de Lino Aldo Trujillo Zúñiga, titulada Producción de textos argumentativos en educación secundaria: una mirada desde la experiencia estudiantil y el rol docente, la cual brinda una perspectiva integral sobre la manera en que la convergencia entre las percepciones estudiantiles y las estrategias docentes afianza el pensamiento autónomo y la formación ciudadana.

Así, Nuevas prácticas docentes para el crecimiento integral del estudiante se configura, en definitiva, no únicamente como un recuento de revisiones y resultados empíricos de primer orden, sino como un recurso de referencia obligada para investigadores, educadores y gestores educativos dedicados a edificar una educación más equitativa, rigurosa y humanizada.

Dr. Jesús Lovera Torres
Profesor-Investigador (UCAB/UPEL)



Los estilos de aprendizaje constituyen una variable relevante para la comprensión de las diferencias individuales en los procesos educativos y su posible relación con el rendimiento académico. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica secundaria. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 66 estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo, a quienes se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). El rendimiento académico se obtuvo a partir de los registros institucionales oficiales. El análisis de los datos fue de tipo descriptivo e inferencial. Los resultados evidencian una predominancia del estilo de aprendizaje teórico, asociado a mejores niveles de rendimiento académico, seguido del estilo reflexivo. Por el contrario, los estudiantes con predominancia del estilo activo presentan, en promedio, niveles de rendimiento más bajos. Estos hallazgos se discuten a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial y de investigaciones recientes que cuestionan la aplicación mecánica de los estilos de aprendizaje, resaltando su valor diagnóstico y pedagógico contextualizado.





LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU RELACION CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO¹

Ismael López Mejía

Islome8@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0000-0001-8866-3682>

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realizó en la institución educativa villa clara del municipio de san Bernardo del viento Córdoba en el año 2018. Esta institución está ubicada en una zona rural del municipio donde la actividad económica principal es la ganadería y el cultivo de productos agrícolas tales como la yuca, el ñame y el arroz. Los estudiantes de esta institución son en su mayoría de estratos económicos 1 y 2, de bajos recursos, actualmente están en desventaja con relación a estudiantes de zonas urbanas los cuales además de contar con mejores condiciones socio económicas las instituciones donde estudian cuentan con mejores infraestructura, por esta razón es prioridad optimizar el recurso docente, capacitarlo y darles herramientas para que puedan contribuir de esta manera a la disminución de la brecha que existe actualmente en este tipo de instituciones.

1 Este artículo es derivado del trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI, titulado: estilos de aprendizajes de los estudiantes de los grados 6, 7 y 8 Institución Educativa de Villa Clara año 2018



Figura 1
Fases del aprendizaje de Kolb



Fuente: DGB/DCA CHILE (2004)

Lo ideal sería que se dominaran los cuatro estilos por igual, de esta manera sería más sencillo asimilar los contenidos independientemente de cómo se muestren inicialmente, pero la realidad que los estudios sobre el tema han arrojado dice que por lo general la persona se especializa más en dos y con algunas excepciones en tres de los estilos anteriores. Por lo anterior como regla general se dice que algunos estudiantes se adaptan mejor a cierta forma de como el contenido es presentado por el docente, un factor que hace que un contenido sea fácil o difícil no es el contenido en sí más bien es la manera como lo presenta el docente a los estudiantes.

Honey y Mumford (1994) investigaron sobre las teorías de Kolb, pero con un enfoque empresarial, propusieron cuatro estilos que responden a las cuatro fases de un proceso de aprendizaje: Activo, reflexivo, teórico y pragmático. (Alonso et al., 1994). En España recogieron las aportaciones de Kolb, Honey y Mumford y adaptó el cuestionario LSQ de estilos de aprendizaje a la academia, el cuestionario se llamó CHAEA (cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizajes). Este es un cuestionario sobre estilos de aprendizajes que consta de ochenta preguntas (veinte



ítems relacionados con cada estilo de aprendizaje), se debe responder manifestando acuerdo o desacuerdo.

A continuación, se describe también otro modelo importante el cual recibe el nombre de modelo de las inteligencias múltiples propuesto por Gardner (1993), siete son las inteligencias que posee un individuo pero que se desarrollan en cierto nivel dependiendo al recorrido genético es son: La inteligencia lingüística la cual se refiere a la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva, tanto oral como escrita. la lógico-matemática descrita como capacidad para analizar problemas de manera lógica, realizar operaciones matemáticas y abordar cuestiones científicas con facilidad, la espacial, la musical, la cinético-corporal, la interpersonal que tiene que ver con la capacidad de comprender y relacionarse eficazmente con otras personas y por último la intrapersonal.

Es de suma importancia lo que expresa Porcar (2016) en cuanto a las razones para investigar sobre el rendimiento académico en particular se destacan dos, la primera está relacionada con la educación permanente donde debe ser el estado quien diseñe, ejecute y evalúe políticas públicas en educación, la segunda tiene que ver con la responsabilidad docente, la obligación que tiene con la sociedad de prevenir la deserción escolar, teniendo en cuenta que existe cierta relación entre estilos de personalidad, estilos de aprendizajes y estilos de enseñanza. Por otra parte (Beguet et al., 2001) “encontraron cuatro factores que influyen en el rendimiento académico los cuales son: el esfuerzo, el interés por las asignaturas, la capacidad y las estrategias didácticas empleadas por los profesores” (p.14). en cuanto a las didácticas que emplea un docente esta es más efectiva si se complementa con el estilo de aprender del estudiante.





El reconocimiento de la diversidad cognitiva de los estudiantes ha sido una preocupación constante en la investigación educativa contemporánea. En este contexto, los estilos de aprendizaje han sido propuestos como una categoría explicativa que permite comprender las preferencias individuales en la forma de procesar la información y afrontar las experiencias de aprendizaje. Desde el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, adaptado por Honey y Alonso, se distinguen cuatro estilos principales: activo, reflexivo, teórico y pragmático, los cuales representan distintas fases del ciclo de aprendizaje.

Numerosos estudios realizados en contextos educativos latinoamericanos y europeos han examinado la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, reportando resultados heterogéneos. Mientras algunas investigaciones señalan asociaciones significativas entre determinados estilos y mejores desempeños académicos, otras advierten relaciones débiles o inexistentes, lo que ha motivado una revisión crítica del constructo.

En los últimos años, la discusión académica ha evolucionado hacia una postura más cautelosa, que reconoce el valor descriptivo de los estilos de aprendizaje, pero cuestiona su uso prescriptivo o determinista en la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, se sostiene que los estilos deben entenderse como **tendencias flexibles** y no como rasgos fijos, lo cual exige abordajes pedagógicos integradores y adaptativos.

En este marco, la presente investigación se justifica por la necesidad de aportar evidencia empírica contextualizada sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en educación básica, contribuyendo al debate actual y ofreciendo insumos útiles para la planificación didáctica





MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal.

La muestra estuvo conformada por 66 estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de una institución educativa oficial. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia, atendiendo a criterios éticos y de accesibilidad institucional.

Para la identificación de los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), instrumento ampliamente validado en contextos latinoamericanos y que presenta propiedades psicométricas aceptables en estudios recientes. El rendimiento académico se operacionalizó mediante el promedio de calificaciones oficiales obtenidas por los estudiantes en el período académico correspondiente.

La aplicación del cuestionario se realizó en horario escolar, previo consentimiento institucional. Los datos académicos fueron suministrados por la institución respetando la confidencialidad de la información.

Se efectuaron análisis descriptivos (frecuencias, medias) y comparativos según estilo de aprendizaje, utilizando criterios estadísticos básicos para la interpretación de los resultados.



Tabla1
Baremo general de preferencias de estilos de aprendizaje

Estilo	Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto
Activo	0-7	8-10	11-13	14-16	17-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-16	17-19	20
Teórico	0-9	10-11	12-15	16-17	18-20
Pragmático	0-9	10-11	12-14	15-17	18-20

Fuente: Revista Estilos de Aprendizaje, volumen 2 (2008)

RESULTADO

Los análisis descriptivos muestran una predominancia del estilo de aprendizaje teórico en la muestra estudiada, seguido del estilo reflexivo. Los estilos activo y pragmático presentan menor frecuencia relativa.

En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes con predominancia del estilo teórico obtienen los promedios más altos, lo cual sugiere una mayor afinidad entre este estilo y las demandas cognitivas tradicionales del sistema escolar. En contraste, los estudiantes con estilo activo presentan los niveles más bajos de rendimiento promedio.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que señalan una mayor correspondencia entre el estilo teórico-reflexivo y las evaluaciones académicas formales, especialmente en contextos educativos estructurados.

Tabla 2
Preguntas asociadas a cada estilo

Activo		Reflexivo		Teórico		Pragmático	
3	M	10	X	2	X	1	M
5	M	16	X	4	X	8	X
7	X	18	M	6	X	12	M
9	X	19	X	11	X	14	X
13	X	28	X	15	M	22	M
20	X	31	X	17	X	24	X
26	M	32	M	21	X	30	X
27	M	34	X	23	X	38	M
35	X	36	M	25	M	40	M
37	X	39	X	29	X	47	X
41	X	42	X	33	M	52	M
43	M	44	X	45	M	53	M
46	X	49	M	50	M	56	M
48	M	55	X	54	M	57	X
51	X	58	M	60	M	59	M
61	M	63	X	64	X	62	M
67	M	65	X	66	M	68	M
74	M	69	X	71	X	72	M
75	X	70	M	78	X	73	M
77	M	79	M	80	M	76	M
Total	10	total	13	total	11	total	7

Figura 1
Estilo de aprendizaje preferido grado 6°



Para analizar los resultados individuales de los estudiantes del grado 6 se construyó la tabla 3 “niveles de estilos de aprendizaje de los alumnos de grado 6”, se hizo una clasificación por estilo con el propósito de determinar el porcentaje de estudiantes que se ubican en cada uno de los 5 niveles especificados en tabla 1 “Baremo general de preferencias de estilos de aprendizaje”. Para el estilo activo el 24% de los estudiantes del grado 6 su estilo favorito es el activo y el 52% con relación a este estilo se encuentran en el nivel moderado. El 17% de los estudiantes del grado 6 su estilo preferido es el reflexivo, pero también se puede decir que el 24% de los estudiantes del grado 6 se encuentran en el nivel moderado, para este estilo se resalta que el 35% de los estudiantes del grado 6 se encuentran en el nivel bajo. Para el estilo teórico el 7% de los estudiantes del grado 6 se encuentran en el nivel muy alto con respecto a este estilo, el 24% se encuentra en el nivel alto y el 35% en el nivel moderado, para el estilo pragmático el 20% de los estudiantes del grado 6 están en el nivel alto, por otro lado, también se puede decir Que el 52% de los estudiantes del grado 6 se encuentran en el nivel moderado. Este procedimiento se repitió también para los demás grados y se le hizo el mismo tipo de análisis.

Tabla 3
Niveles de estilos de aprendizajes grado 6

	Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto
Activo	2	5	15	7	
Reflexivo	7	10	7	5	
Teórico	3	7	10	7	2
Pragmático	4	4	15	6	

Para saber si existe relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico, se seleccionaron de manera intensional los 7 estudiantes con mejor rendimiento académico promedio desde que se tienen datos de ellos en la institución educativa, los resultados se muestran en la tabla 4 “estudiantes con mejor rendimiento académico”, al analizar los resultado para ver si existe una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la Institucion Educativa Villa Clara Se encontró que 6 de los 7 estudiantes seleccionados es decir el 86% con mejor rendimiento académico tienen como estilo de aprendizaje favorito el teórico.

Tabla 4
Estudiantes con mejor rendimiento académico

Nombre y Apellido	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Estudiantes con mejor rendimiento académico grado 6				
	15	11	17	12
Eder Cardozo	moderado	Alto	Alto	Alto
	10	13	11	7
Leiver Jiménez	Bajo	Bajo	Bajo	muy bajo



Estudiantes con mejor rendimiento académico grado 7				
Arley Calle	12	16	16	14
	moderado	moderado	Alto	Moderado
	12	16	17	13
Cesar Canchila	moderado	moderado	Alto	Moderado
Luis Daniel	10	13	16	10
Camaño	bajo	bajo	Alto	Bajo
Estudiantes con mejor rendimiento académico grado 8				
	12	14	16	17
Leidis pila	moderado	moderado	Alto	Alto
	11	14	16	15
Ana Geliz	moderado	moderado	Alto	Alto

DISCUSIÓN

En cuanto al estilo de aprendizaje más popular entre los estudiantes más académicamente competentes de la Institución Educativa Villa Clara, se ha dado cuenta a partir de los resultados recopilados que el estilo teórico está asociado con un mejor rendimiento académico. Este hallazgo coincide con la opinión de Malacaria (2010, p. 87) quien en su estudio encontró que el estilo teórico tiene menos estudiantes que no logran objetivos académicos que otros estilos. Este artículo afirma que los estudiantes que prefieren este estilo organizan la información lógicamente y estructuran el proceso de aprendizaje, lo cual es propicio para el aprendizaje en entornos escolares tradicionales. El estilo teórico tiende a dominar en este aspecto, lo cual considero una respuesta adaptativa a la demanda del sistema educativo: aboga por procesos como el razonamiento abstracto, la conceptualización y el análisis sistemático del conocimiento.





Kolb (2015, p. 65) sugiere que las condiciones educativas altamente estructuradas favorecen a aquellos estudiantes que tienen un alto nivel de conceptualización abstracta, uno de los principales rasgos del estilo teórico, en este sentido. Los hallazgos tampoco son capaces de ser generalizados de manera aislada, ya que estudios anteriores reportaron diferentes medidas de rendimiento, dependiendo del estilo de aprendizaje de los estudiantes. Quinallata (2010, p. 112) descubrió la relación entre el estilo reflexivo y el nivel de calificación académica en que los estudiantes reflexivos pueden ser más propensos a pensar después de analizar la información, favoreciendo así la comprensión conceptual y la retención de contenido.

Asimismo, como observan Honey y Mumford (2006, p. 34), los estilos no actúan de manera aislada, sino que son preferencias predominantes que pueden ajustarse junto con la situación y la metodología que utiliza el docente. Esto es consistente con el consejo propuesto por Alonso, Gallego y Honey (2012, p. 59) cuyas advertencias afirman que ningún estilo es inherentemente mejor que otro, sino que es el grado en que las demandas de la tarea y las estrategias cognitivas del estudiante se ajustan lo que determina la efectividad del estilo. A diferencia de los hallazgos actuales, Garrido y Goicochea (2003, p. 141) encontraron una relación significativa entre el rendimiento académico y el estilo pragmático, particularmente en situaciones en las que se favorecen las actividades prácticas y su uso inmediato.

Esta variedad de resultados empíricos apoya la noción de que el rendimiento académico es multidimensional, afectando los estilos de aprendizaje además de otros parámetros (por ejemplo, contexto institucional, enfoques pedagógicos, motivación y prácticas evaluativas). Como indica Entwistle (2009, p. 102),





las diferencias entre estudios pueden atribuirse a la naturaleza interactiva de los estilos de aprendizaje y los atributos del entorno educativo, y por lo tanto los estilos de aprendizaje deben ser vistos como tendencias dinámicas en lugar de características inmutables o predictores de la efectividad educativa. De esta información se puede inferir que los estilos de aprendizaje proporcionan un recurso para comprender por qué los individuos difieren, pero son útiles solo en la reflexión de la práctica pedagógica.

Diseñar prácticas didácticas que incorporen una variedad de modos de acceso al conocimiento, es decir, presentaciones teóricas, discusiones reflexivas, actividades prácticas, ejercicios colaborativos, etc., aborda la heterogeneidad cognitiva en el aula. Dunn y Dunn (2012, p. 88) afirman que la fusión de enfoques de enseñanza aumenta las posibilidades de que los estudiantes adquieran aptitudes más generales y flexibles. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio apoyan aún más el llamado a los docentes a ser conscientes del estilo de aprendizaje de sus estudiantes, no para definirlos, sino para variar la forma de enseñarles, diseñar mejor el entorno de aprendizaje y mejorar el aprendizaje para desarrollar a los estudiantes de manera integral. Esta posición es consistente con un concepto innovador de educación orientado al estudiante y centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas utilizadas a lo largo del espectro cognitivo y en contextos académicos y sociales.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de la investigación sugieren que existe una correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en la Institución Educativa Villa Clara. Entre los estudiantes con mejor rendimiento académico,





el estilo de aprendizaje teórico se asoció de manera significativa y consistente con un mejor desempeño en las calificaciones, como mostró el análisis individual. Además, indica que, dado el requisito cognitivo general del contexto escolar analizado, se prefieren los estudiantes con niveles más altos de abstracción (por ejemplo, capacidad para abstraer y organizar información) y razonamiento conceptual. Estos hallazgos son consistentes con los de Maya, Luesia y Pérez-Padilla (2021, p. 3345), quienes indican que el uso de la conceptualización abstracta, que es una de las características clave del estilo teórico, está positivamente vinculado a un rendimiento académico alto y consistente entre los estudiantes universitarios, independientemente de la forma de evaluación a la que estén expuestos. De manera similar, Altamirano-Pérez et al. (2023, p. 19) señalaron que la predominancia del estilo teórico en estudiantes de educación básica favorece el rendimiento cuando el currículo está organizado secuencial y conceptualmente.

Por ejemplo, Pruna (2021, p. 16) notó que los estudiantes que poseen estilos de aprendizaje activos o reflexivos están asociados con un buen rendimiento en el nivel de educación secundaria, y el estilo teórico no parecía hacer una contribución significativa en esta área de la vida de aprendizaje. Además, García Romero (2022, p. 78) había señalado que el estilo activo estaba positivamente asociado con el rendimiento académico para estudiantes de educación alternativa, indicando que el entorno de enseñanza y el método de enseñanza tenían un profundo impacto en el rendimiento real del estilo de aprendizaje. Además, trabajos más recientes advierten contra interpretar las diferencias en los resultados empíricos como discrepancias, sino más bien como señales de que el logro académico es un tema complejo y multicausal.





Como concluyen Hattie y O’Leary (2025, p. 9) basándose en un meta-análisis de los meta-análisis actuales, los estilos de aprendizaje no son el único determinante de los resultados académicos; más bien, la influencia de los estilos de aprendizaje interactúa con influencias pedagógicas, evaluativas y contextuales. Villarreal-Fernández (2023, p. 412), quien adopta la posición de que los estilos de aprendizaje pueden verse como preferencias cambiantes, en lugar de como rasgos absolutos o exclusivos, apoya esta posición. En el caso de la Institución Educativa Villa Clara en cuestión, los resultados indican que (a propósito o no) el estilo teórico es favorecido en las prácticas pedagógicas, métodos de evaluación y organización curricular.

Esto llama a una mirada crítica a los métodos enseñados en ese momento para que no perjudiquemos sistemáticamente otros estilos como el pragmático o el activo. La investigación sugiere que los métodos estrechos exacerban las brechas de rendimiento entre estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza tradicionales (Dunn y Dunn, 2021, p. 94). En este sentido, se reconoce que el docente, como mediador del aprendizaje, es central para comprender la necesidad de ser multifacético en sus estrategias metodológicas para dar cuenta de la variabilidad cognitiva del contexto de aprendizaje en su conjunto.

En línea con García Manzanares, Melo y Moncada (2024, p. 6) explican que la convergencia de estrategias teóricas, prácticas y reflexivas contribuye a un fortalecimiento en el logro académico para estudiantes de diferentes perfiles y a proporcionar un aprendizaje más significativo e inclusivo. Por último, los resultados del presente estudio contribuyen a la realización de una cultura institucional que pone un fuerte énfasis en un mecanismo de mejora continua donde se espera que el docente





y la administración innoven, evalúen y modifiquen los enfoques educativos.

La revisión continua, el monitoreo personalizado del aprendizaje con múltiples recursos educativos y la incorporación de sistemas de material didáctico diverso están diseñados como componentes esenciales para mejorar el rendimiento académico y apoyar el aprendizaje general de los estudiantes. Como sugieren Hattie y O'Leary (2025, p. 14); el desafío educativo ya no es “enseñar de una cierta manera” como es la visión convencional, sino más bien educar a estudiantes que puedan producir y sean capaces de adaptar diversas herramientas de aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES

Yo Ismael López mejía con Cc 10.944.549 declaro que no existe ningún conflicto de intereses para la publicación del siguiente artículo

REFERENCIAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7.^a ed.). Mensajero.
- Altamirano Pérez, H. R., Cadena Pasquel, V. J., Anchundia Guerrero, C. A., & Larcos Pérez, J. A. (2023). Aplicación del Cuestionario HoneyAlonso para la caracterización de los estilos de aprendizaje en estudiantes de educación básica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(121), 13-24. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i121.750>



Dunn, R., & Dunn, K. (2021). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Pearson Education.

Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.

García Manzanares, A., Melo Guzmán, A. B., & Moncada Beltrán, C. D. (2024). Estilos de aprendizaje y su influencia sobre el rendimiento académico en universitarios como fuente de estrategias pedagógicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1-12. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12664

García Romero, N. M. (2022). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de un centro de educación básica alternativa* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/117311>

Garrido, L., & Goicochea, J. (2003). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 133-148.

Hattie, J., & O'Leary, T. (2025). Learning styles, preferences, or strategies? An explanation for the resurgence of styles across many metaanalyses. *Educational Psychology Review*, 37, Article 31. <https://doi.org/10.1007/s1064802510002w>



Honey, P., & Mumford, A. (2006). *The learning styles helper's guide*. Peter Honey Publications.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Malacaria, C. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria*. Editorial Académica Española.

Maya, J., Luesia, J. F., & PérezPadilla, J. (2021). The relation ship between learning styles and academic performance: Consistency among multiple assessment methods in psychology and education students. *Sustainability*, 13(6), Article 3341. <https://doi.org/10.3390/su13063341>

Prună, L. C. (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de un liceo en Bucarest. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), 12–20. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.208>

Quinallata, R. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio Institucional.

VillarrealFernández, J. E. (2023). Cuestionario HoneyAlonso de estilos de aprendizaje (CHAEA): Propiedades psicométricas en estudiantes universitarios colombianos. *Psicogente*, 26(50), 399–421. <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6231>





Este artículo tiene como propósito analizar el proceso de contextualización curricular en América Latina, destacando su evolución, estrategias implementadas, factores condicionantes e impactos en los procesos educativos a través de una investigación documental cualitativa de fuentes publicadas entre 2007 y 2025, identificando dos enfoques conceptuales predominantes, el sociocultural y el técnico-pedagógico. El análisis documental permitió organizar los hallazgos en cuatro categorías emergentes: conceptualización, estrategias, factores condicionantes e impactos. Evidencio que la contextualización no solo adapta contenidos, sino que transforma el currículo para hacerlo significativo y pertinente a las realidades socioculturales. Las estrategias más comunes incluyen proyectos pedagógicos, la vinculación escuela-comunidad y el uso de materiales locales como recursos. Sin embargo, factores como la falta de formación docente y políticas educativas centralizadas limitan su implementación. Los impactos observados incluyen mayor pertinencia en los aprendizajes, revalorización cultural y disminución del rezago escolar, subrayando la importancia de involucrar a todos los actores educativos.





EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR EN LATINOAMÉRICA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Alberto Emiro Rodríguez Pérez

Profealbertorodriguez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6033-7761>

INTRODUCCIÓN

La contextualización curricular se ha consolidado como una estrategia pedagógica esencial para adoptar currículos asociados a las realidades socioculturales de las comunidades educativas, especialmente de los estudiantes, promoviendo así una educación más inclusiva y significativa. Este enfoque reconoce la importancia de este proceso en Latinoamérica de ajustar las propuestas curriculares a los contextos particulares de las comunidades, facilitando la conexión entre el conocimiento académico y las experiencias cotidianas de los estudiantes y sus familias.

En América Latina, la educación enfrenta el reto de responder a la diversidad social, cultural y económica de sus contextos. La implementación de currículos que dialoguen con estas particularidades es fundamental para garantizar un aprendizaje significativo y pertinente. Sin embargo, persisten desafíos en la validación externa del currículum, dado que muchas veces los programas educativos se diseñan bajo enfoques generalizados que no consideran las realidades locales. Esta situación puede generar una brecha entre el conocimiento impartido en las aulas y su aplicabilidad en la vida cotidiana de los estudiantes, afectando su desarrollo académico y su integración en la sociedad.





En este contexto, el presente estudio busca analizar experiencias pedagógicas en la contextualización curricular en América Latina a partir de una revisión documental. Su propósito es identificar prácticas innovadoras que hayan favorecido una enseñanza más vinculada a las necesidades del entorno, así como los desafíos que aún persisten en la región. A partir de este análisis, se pretende aportar insumos valiosos para la reflexión y el fortalecimiento de estrategias educativas que promuevan una formación más contextualizada, inclusiva y efectiva.

Esta investigación contribuye con múltiples beneficios tanto para la comunidad educativa como para el ámbito académico. Para los docentes, proporciona herramientas y referencias que pueden servir de guía en el diseño y la implementación de estrategias de enseñanza contextualizadas, mejorando así el proceso de aprendizaje de los educandos. Para las autoridades que delimitan las políticas educativas, ofrece un panorama sobre las prácticas más efectivas y los retos que enfrentan los sistemas educativos en la región, lo que puede contribuir a la creación de políticas orientadas con las necesidades reales de las comunidades educativas.

Además, desde una perspectiva científica, el estudio permite consolidar el conocimiento existente en torno a la contextualización curricular, fomentando nuevas investigaciones y promoviendo la construcción de modelos educativos más inclusivos y pertinentes. En definitiva, este trabajo busca ser un insumo clave para la mejora continua de la educación en América Latina, resaltando el papel fundamental de la contextualización curricular en la formación integral de los estudiantes.





La contextualización curricular en Colombia

Triviño y Robles (2020), en su texto “La contextualización curricular en la institución educativa ‘Rosa Zárate de Peña’ del municipio Yumbo (Colombia)”, describen el proceso de contextualización curricular como la integración de los agentes socioeducativos al currículo, posibilitando la descentralización curricular y la solución de las contradicciones entre la prescripción oficial y la diversidad de contextos. Este enfoque resulta particularmente relevante en América Latina, donde la educación enfrenta el reto de equilibrar estándares nacionales con la riqueza y heterogeneidad de las realidades locales. La relación entre currículo y contexto, resaltada por los autores, es fundamental en la construcción de modelos educativos pertinentes, pues involucra elementos como la historia, las tradiciones, la cultura popular, el patrimonio y la identidad cultural de las comunidades. En América Latina, estas dimensiones cobran especial importancia debido a la diversidad étnica, lingüística y sociocultural de la región. Países con poblaciones indígenas, afrodescendientes y rurales han impulsado modelos de educación intercultural y bilingüe que buscan fortalecer el arraigo cultural sin descuidar la formación académica.

La contextualización curricular, en este sentido, no solo contribuye a una mayor pertinencia educativa, también, promueve la inclusión social y la equidad. En muchos sistemas educativos de la región, los enfoques tradicionales han privilegiado modelos homogéneos que no siempre responden a las necesidades de los estudiantes en sus entornos específicos.





Otras concepciones en américa latina

Además, este enfoque tiene implicaciones en la formación docente, ya que exige a los educadores un conocimiento profundo de los contextos en los que trabajan, así como la capacidad de adaptar y enriquecer el currículo con saberes locales. En países como México, Perú y Bolivia, donde la educación comunitaria y la educación intercultural bilingüe han ganado protagonismo, la contextualización curricular se convierte en una herramienta clave para fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Diversas investigaciones han resaltado la importancia de la contextualización curricular en la inclusión educativa, al integrar las realidades culturales y sociales de la comunidad en el proceso de enseñanza. Mallarino Flores (2007) define la contextualización curricular como el acto de situar el currículo en un entorno multicultural para consolidar o transformar la realidad a través de la pedagogía. Por su parte, Restrepo y Correa (2023) enfatiza que la necesidad de un currículo contextualizado y pertinente exige enfoques educativos innovadores que respondan a los cambios sociales y culturales sobre todo en contextos rurales.

En América Latina, esta perspectiva cobra especial relevancia debido a la diversidad étnica y sociocultural de la región. Modelos educativos interculturales, bilingües y comunitarios han demostrado que la adaptación del currículo a las necesidades locales no solo mejora el aprendizaje, sino que también fortalece la identidad cultural y la equidad en el acceso a la educación. Así, la contextualización curricular se posiciona como una estrategia clave para responder a los desafíos educativos actuales y promover sistemas de enseñanza más inclusivos y efectivos.





Por otro lado Velásquez (2007) menciona que la descontextualización del currículo ha dado paso a una crisis, una educación que no responde a las verdaderas necesidades, expectativas y realidades del estudiantado y de la comunidad educativa en general. Es también importante tener en cuenta la visión de Almendras y Jara (2024), quienes resaltan que a nivel internacional, la utilización del concepto de contextualización curricular se encuentra relacionada con la idea de que el currículum debe ser apropiado al contexto en el cual se desarrolla, en particular a los intereses, expectativas y características de los estudiantes.

Todos, de una u otra manera, coinciden en la necesidad de un currículo real, asociado con las particularidades sociales y culturales de las comunidades, involucrado con las problemáticas y necesidades de los estudiantes y sus familias. Es decir, el currículum debe responder a las realidades y no permanecer estático, obedeciendo a elementos generalizados que no se conectan con las comunidades.

Desde esta perspectiva, diversas teorías han contribuido a replantear la forma en que se concibe y construye el currículo. Estas destacan por su énfasis en la construcción colectiva del conocimiento y la necesidad de integrar la voz de todos los actores educativos, fundamentadas en los aportes de Freire y Vigotsky, proponen un currículo flexible y en constante transformación donde el aprendizaje surge del diálogo, la interacción social y la experiencia compartida





Teoría de co-construcción y del currículo dialógico y participativo

Una de las teorías que puede surgir de esta investigación es la Co-construcción curricular, la cual propone que el currículo no es un diseño aferrado, por el contrario, es una construcción permanente producto de la interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta teoría se respalda desde los aportes de Freire y Vigotsky.

Otra teoría también encaminada por estas mismas corrientes de pensamiento y que se ajusta a esta investigación documental, es la teoría del currículo dialógico y participativo. En este sentido Freire menciona que:

La educación como práctica de la libertad y como educación no afirmativa, implica al menos tres dimensiones, que asumen en esta pesquisa la figura de subcategorías pedagógicas y que serán tematizadas a continuación: la educación y la transformación, propio de una lectura pedagógica crítica a la incitación educativa; la educación y el diálogo, que se configura como la base crítico humanista de una concepción de educación democrática; y la educación y la alteridad, que desde el humanismo comunitario, evidencia la pertinencia de la inclusión del otro en mí, como fundamento de toda relación humana.

Es decir, el currículum debe construirse desde el diálogo permanente entre los diferentes miembros de la comunidad, convirtiéndolo en un proceso democrático. Paulo Freire pone de manifiesto los principios fundamentales que subyacen a su





concepto de educación como práctica de la libertad. A través de las tres dimensiones que menciona: educación y transformación, educación y diálogo, y educación y alteridad, Freire destaca una visión crítica y humanista de la educación que busca, no solo la transmisión de conocimientos, sino la construcción de un proceso de liberación individual y colectiva.

En la primera dimensión “educación y transformación”, concibe la educación como un medio para la transformación social y personal, alejándose de una visión tradicional que simplemente transmite saberes sin cuestionar las estructuras existentes, evidenciando la necesidad de poner dichos aprendizajes, habilidades y valores al servicio del contexto, ya que invita a los educandos a reflexionar sobre las realidades que los rodean, cuestionar las injusticias sociales y políticas, y participar activamente en su propio proceso de cambio. La educación, entonces, no es solo un proceso de aprendizaje pasivo, sino un espacio para la reflexión crítica y la acción transformadora.

En la segunda dimensión “Educación y diálogo”, subraya la importancia del diálogo como la base de una educación democrática. El diálogo, en su concepción, no es solo la interacción verbal entre maestro y alumno, sino una relación genuina en la que ambos aprenden y se enriquecen mutuamente. Este enfoque rechaza las relaciones jerárquicas tradicionales en las que el maestro impone su saber sobre el alumno y promueve un espacio de intercambio y colaboración en el que el conocimiento se construye de manera conjunta.

Finalmente, Freire plantea la necesidad de reconocer la alteridad, es decir, la inclusión del “otro” en el proceso de aprendizaje, implica un respeto profundo por las diferencias,





por las perspectivas ajenas a las propias. Este principio aboga por la construcción de una comunidad educativa que valore la diversidad, fomente el entendimiento mutuo y promueva una educación inclusiva, en la que cada individuo, independientemente de su origen, contexto o creencias, pueda sentirse reconocido y valorado.

METODOLOGÍA

La metodología seguida en este artículo se basa en una investigación documental de tipo cualitativo, enfocándose en la recopilación, análisis e interpretación de información proveniente de fuentes escritas en español, específicamente de América Latina, publicadas desde el año 2016 hasta el presente.

El eje central de la investigación es el proceso de contextualización curricular, por lo que la selección de documentos se orientó a identificar estudios, artículos científicos, tesis y documentos institucionales que abordaran esta temática en distintos niveles educativos.

Para garantizar la rigurosidad de la investigación, se definieron criterios de inclusión y exclusión de los documentos analizados. Entre los criterios de inclusión se consideraron los siguientes:

- Publicaciones en español provenientes de países latinoamericanos.
- Documentos publicados entre 2007 y la actualidad, priorizando estudios recientes.



- Estudios que aborden explícitamente el proceso de contextualización curricular en diferentes niveles educativos.
- Publicaciones indexadas en bases de datos académicas reconocidas (Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Académico, entre otras).

La recopilación de información se realizó mediante estrategias de búsqueda avanzada en bases de datos académicas, empleándose combinaciones de palabras claves como:

“Contextualización curricular” y “educación en América Latina”

“Adaptación curricular” y “diseño curricular” y “contextualización”

“Currículo contextualizado” o “ajuste curricular” y “educación básica/superior”

Estas estrategias permitieron acotar la búsqueda y obtener documentos con mayor pertinencia respecto al objeto de estudio. Una vez recopilados, se procedió a un proceso de análisis cualitativo basado en la técnica de análisis de contenido, se llevó a cabo una lectura exploratoria para la preselección de materiales y posteriormente, una lectura analítica en la que se identificaron categorías emergentes y patrones en la literatura revisada.

Para fortalecer la validez de los resultados, se revisaron referencias cruzadas para identificar convergencias y discrepancias en la conceptualización del proceso de contextualización curricular.





El material seleccionado se organizó cronológicamente, comenzando con los antecedentes más antiguos y avanzando hacia los estudios y trabajos más recientes. Esta estructura permitió trazar una línea temporal clara que ilustra la evolución del concepto de contextualización curricular, destacando tendencias emergentes y cambios en los enfoques educativos a lo largo de los años.

La información fue sintetizada en fichas de análisis que facilitaron la comparación de los estudios, estas fichas están estructuradas en varias secciones clave: un encabezado con los datos de la fuente, un resumen con las ideas principales, un análisis donde se evalúa la información, posibles citas textuales, una lista de palabras clave para clasificar el contenido una conclusión que reflexiona sobre la utilidad de la fuente en la investigación, esto permite extraer conclusiones fundamentadas sobre el impacto de la contextualización curricular en la educación latinoamericana.

Este enfoque metodológico asegura un proceso de investigación documental sólido, sistemático y bien estructurado, proporcionando una base confiable para el análisis del fenómeno estudiado.

RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis documental realizado permitió identificar diversos enfoques, tendencias y desafíos asociados al proceso de contextualización curricular en América Latina. A partir de la revisión sistemática de fuentes seleccionadas entre 2007 y 2025, se organizaron los hallazgos en torno a cuatro categorías emergentes: (1) Conceptualización de la contextualización curricular, (2)





Estrategias implementadas para la contextualización, (3) Factores condicionantes y (4) Impactos observados en los procesos educativos.

1. Conceptualización de la contextualización curricular

La conceptualización de la contextualización curricular ha evolucionado en los últimos años hacia una visión más amplia e inclusiva. Tradicionalmente comprendida como un simple ajuste de contenidos al entorno del estudiante, hoy se reconoce como un proceso complejo que implica transformar y evolucionar el currículo para hacerlo significativo, pertinente y coherente con las realidades socioculturales, lingüísticas, económicas y territoriales de las comunidades educativas.

Los documentos analizados coinciden en que contextualizar el currículo no es solo adaptar contenidos, sino repensar el propósito de la educación desde una perspectiva situada. En este sentido, autores como Díaz Barriga, destacan que la contextualización curricular es una herramienta de equidad que permite superar enfoques homogéneos y estandarizados para reconocer la diversidad del estudiantado como una riqueza pedagógica que se pone en servicio de los aprendizajes significativos.

Se identificaron en este sentido dos grandes enfoques conceptuales:

El enfoque Sociocultural: este enfoque vincula la escuela con la comunidad, promoviendo el rescate de saberes locales y/o





tradicionales, el fortalecimiento de la identidad y la incorporación de prácticas culturales propias del territorio.

El enfoque Técnico-pedagógico: enfocado en la adecuación del currículo nacional a las condiciones particulares del centro educativo, considerando indicadores de desempeño, niveles de aprendizajes previos, y recursos disponibles.

En ambos enfoques se destaca la necesidad de fortalecer la autonomía docente y la participación de la comunidad en la toma de decisiones curriculares, proceso vital para hacer currículos educativos más vivenciales, cercanos y ajustados a la realidad de los educandos y de las comunidades educativas.

2. Estrategias implementadas para la contextualización

En cuanto a las estrategias de implementación, las investigaciones consultadas documentan una variedad de prácticas utilizadas por instituciones y docentes para contextualizar el currículo. Estas estrategias varían según el nivel educativo, el entorno (urbano o rural) y la orientación pedagógica de la institución.

Entre las estrategias de contextualización curricular más frecuentes que se encuentran en el desarrollo de los procesos citados en las investigaciones encontramos el diseño de proyectos pedagógicos contextualizados, los cuales integran problemáticas locales, saberes comunitarios o elementos del entorno natural y social al desarrollo curricular. Se utilizan en escuelas rurales, indígenas o en territorios con marcada identidad cultural.





Otro aspecto fácil de evidenciar para la contextualización es la vinculación escuela-comunidad a través de actividades como salidas de campo, proyectos, invitación a líderes sociales o comunitarios, y participación en celebraciones o prácticas culturales locales propias de las comunidades. Los ajustes de planes de aula se convierten también en una táctica de integración curricular donde los docentes adaptan sus planificaciones didácticas para integrar ejemplos, características, celebraciones, casos y actividades cercanas a la realidad del estudiante.

Finalmente la última estrategia que se logra evidenciar es el uso de materiales locales en la creación o adaptación de recursos didácticos que representen la cultura local o respondan a contextos específicos.

Sin embargo, se identifican limitaciones comunes para los procesos de integración del contexto en el currículo, como la falta de tiempo para planificar estas adaptaciones, escasa formación específica de docentes, y débil articulación con políticas nacionales que permitan mayor flexibilidad curricular.

3. Factores condicionantes

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es la identificación de diversos factores condicionantes que inciden directamente en la posibilidad de llevar a cabo procesos de contextualización curricular de manera efectiva y sostenible. A partir del análisis de la literatura especializada, se reconoce que el éxito o fracaso de tales procesos no depende únicamente de la voluntad del docente, del equipo directivo, o de la institución educativa, sino que responde a un armazón complejo de elementos formativos, normativos, institucionales, comunitarios y territoriales que interactúan entre sí.





En primer lugar, la formación docente emerge como una condición fundamental. Numerosos estudios coinciden en señalar que los docentes, aunque conscientes de la importancia de contextualizar el currículo, muchas veces carecen de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan hacerlo de forma crítica y sistemática. Tal como afirma Terigi (2010), el desarrollo profesional docente debe centrarse no solo en la transmisión de contenidos, sino en la capacidad de “leer e interpretar el contexto” para diseñar propuestas pedagógicas pertinentes. En ese sentido, la ausencia de formación inicial orientada a la comprensión del entorno, sumada a la escasa oferta de actualización en temas como diversidad, interculturalidad o currículo flexible, limita seriamente las posibilidades de contextualización real en las aulas.

A este factor se suman las políticas educativas nacionales, las cuales, dependiendo de su enfoque, pueden constituirse en un soporte o en una barrera para la contextualización. En países donde los currículos son altamente estandarizados y centralizados, como ocurre aún en varios sistemas educativos latinoamericanos, se reduce el margen de autonomía de las escuelas para adaptar los contenidos a sus realidades. No obstante, en los últimos años se han registrado progresos significativos en marcos normativos que reconocen la diversidad sociocultural y étnica como un eje estructurante de la educación, promoviendo iniciativas de currículo abierto, educación intercultural bilingüe y diseño curricular participativo (UNESCO, 2018). Países como Colombia, Ecuador y México han incluido en sus legislaciones educativas principios que favorecen la contextualización, aunque su implementación aún enfrenta desafíos significativos.

Otro aspecto crucial es la participación de la comunidad educativa, entendida no como un mero acompañamiento, sino





como una intervención activa en el diseño, ejecución y evaluación del currículo. Las experiencias más exitosas documentadas en la literatura muestran que cuando familias, estudiantes, líderes comunitarios y otros actores locales se involucran en la vida escolar, se generan espacios de diálogo que enriquecen la propuesta educativa y permiten construir un currículo más arraigado al territorio. Como señala Montenegro (2015), “la contextualización curricular cobra verdadero sentido cuando es co-construida desde las voces y saberes de quienes habitan el contexto”.

Asimismo, las condiciones institucionales juegan un papel determinante. Factores como la disponibilidad de recursos pedagógicos, la infraestructura adecuada, el acceso a tecnologías, la carga laboral del docente y el apoyo directivo inciden directamente en la posibilidad de sostener prácticas de contextualización. En contextos de alta vulnerabilidad o precariedad institucional, estas prácticas suelen quedar relegadas frente a las urgencias cotidianas de gestión escolar.

Finalmente, los factores socio-territoriales como el entorno geográfico, el aislamiento rural, la migración, los conflictos sociales o la violencia que configuran realidades específicas que no pueden ser ignoradas en el diseño curricular. En muchos casos, la contextualización representa una respuesta necesaria frente a condiciones de exclusión o marginación. Por ello, entender el territorio como categoría pedagógica resulta esencial para dar sentido a los procesos educativos.

En conjunto, estos factores demuestran que la contextualización curricular no puede ser concebida como una tarea individual del docente o de un sector de la comunidad





educativa, ni como una estrategia opcional, sino como un proceso sistémico que exige condiciones estructurales, voluntad política y compromiso colectivo. La efectividad de dicho proceso depende de la articulación entre políticas públicas, formación docente crítica, participación comunitaria activa y una comprensión profunda del contexto como motor del currículo.

4. Impacto en los procesos educativos

Los estudios revisados destacan una serie de impactos positivos asociados a la contextualización curricular cuando esta es implementada de forma reflexiva, planificada y con participación activa de la comunidad educativa. Entre los principales efectos señalados de los procesos de contextualización curricular se encuentran: la mayor pertinencia del aprendizaje, ya que los estudiantes logran comprender mejor los contenidos cuando estos se vinculan con su realidad y experiencia cotidiana. Esto incrementa la motivación y el sentido de pertenencia hacia la escuela.

Otro impacto de los currículos situados al contexto es la revalorización de las identidades culturales en contextos indígenas, rurales o afrodescendientes, la inclusión de saberes locales fortalece la autoestima cultural y favorece procesos de enseñanza-aprendizaje más equitativos.

Innovación pedagógica: los procesos de contextualización impulsan nuevas formas de enseñar, alejadas del modelo tradicional expositivo. Fomentan el aprendizaje situado, el trabajo por proyectos, la investigación escolar y la interdisciplinariedad.





Disminución del rezago escolar: en varios estudios se evidencian mejoras en indicadores de permanencia, asistencia y resultados académicos cuando se implementan currículos adaptados a la realidad del estudiante.

No obstante, algunos estudios advierten sobre los riesgos de la superficialidad o el folclorismo si la contextualización se reduce a incorporar elementos culturales aislados sin un análisis crítico ni integración real al currículo.

La evolución del concepto y la práctica de la contextualización curricular en América Latina, tal como se evidencia en los documentos analizados, revelan una tensión entre la estandarización curricular y la necesidad de atender la diversidad educativa. Si bien existen avances significativos, aún persisten desafíos que limitan su consolidación como práctica estructural en los sistemas educativos de la región.

La sistematización cronológica de las fuentes permitió visualizar un cambio progresivo en las políticas y discursos educativos, especialmente a partir de 2016, con una mayor apertura a enfoques inclusivos e interculturales. Este análisis, apoyado en fichas sistemáticas de evaluación documental, proporciona una base sólida para comprender el impacto de la contextualización curricular y sus posibilidades transformadoras.

Uno de los resultados metodológicos clave de esta investigación documental fue la organización cronológica de las fuentes seleccionadas, lo cual permitió construir una línea de tiempo que evidencia la evolución del concepto de contextualización curricular en América Latina desde el año 2007 hasta la actualidad.





Este enfoque organizativo no solo facilitó la lectura histórica del fenómeno, sino que también permitió identificar patrones de cambio en la manera como los sistemas educativos han entendido e implementado la contextualización curricular a lo largo del tiempo. Así, fue posible distinguir momentos clave, como el auge de las políticas de educación intercultural en la segunda década del siglo XXI, o la incorporación de enfoques de justicia curricular en publicaciones recientes.

A través de esta línea temporal se evidenciaron tres tendencias emergentes:

Un tránsito desde enfoques técnicos hacia perspectivas más socioculturales e interculturales.

El reconocimiento paulatino de la diversidad como elemento estructural del currículo, no solo como variable externa.

El fortalecimiento del rol docente como agente transformador en procesos de contextualización.

De manera complementaria, la elaboración de fichas de análisis estructuradas fue otro elemento metodológico que produjo resultados significativos. Las fichas permitieron comparar de forma sistemática los estudios, destacando coincidencias, divergencias y aportes singulares de cada fuente. Su estructura —que incluye encabezado, resumen, análisis, citas textuales, palabras clave y conclusión reflexiva— posibilitó una lectura profunda y crítica de cada documento, más allá de la simple descripción de contenido.





Gracias a esta herramienta, se lograron identificar regularidades temáticas y conceptuales, como la presencia de categorías comunes (por ejemplo: pertinencia curricular, participación comunitaria, flexibilidad pedagógica), así como el modo en que cada autor o institución interpreta y aplica la contextualización en sus propuestas.

Finalmente, este proceso permitió fundamentar las conclusiones de la investigación en evidencia empírica robusta, favoreciendo la construcción de un marco interpretativo amplio sobre el impacto de la contextualización curricular en la región latinoamericana. En ese sentido, tanto la organización cronológica como el uso de fichas analíticas no solo fueron recursos técnicos, sino también estrategias de interpretación que enriquecieron el análisis cualitativo del fenómeno estudiado.

CONCLUSIONES

El análisis documental sobre la contextualización curricular en América Latina revela una evolución del concepto hacia enfoques más inclusivos e interculturales, en una tensión constante entre la estandarización curricular y la necesidad de atender a la diversidad educativa. Aunque se han logrado avances importantes, persisten desafíos que limitan la consolidación de esta práctica como una estructura clave en los sistemas educativos de la región.

De la misma manera es fundamental finalizar que a partir del análisis realizado, se identificaron cuatro categorías emergentes claves: definición conceptual, estrategias pedagógicas, factores condicionantes e impactos educativos. Estos hallazgos permiten





comprender tanto los avances logrados como los desafíos que persisten para consolidar un currículo verdaderamente contextualizado, inclusivo y pertinente.

La organización cronológica de las fuentes permitió identificar un cambio progresivo en las políticas educativas, especialmente a partir de 2016, cuando se incrementó la apertura a enfoques inclusivos, interculturales y de justicia curricular. Esta línea temporal mostró tres tendencias emergentes: el tránsito de enfoques técnicos hacia socioculturales, el reconocimiento gradual de la diversidad como elemento estructural del currículo, y el fortalecimiento del rol del docente como agente transformador.

El uso de fichas analíticas estructuradas también facilitó una profunda comprensión del impacto de la contextualización curricular, permitiendo identificar regularidades y divergencias en las diversas propuestas. Este enfoque metodológico enriqueció el análisis cualitativo y proporcionó una base sólida para construir un marco interpretativo más amplio sobre la transformación educativa en América Latina.

REFERENCIAS

Almendras Chacana, R. A., & Jara Pérez, K. P. (2024). Entre el estallido y la pandemia. Prácticas de contextualización curricular en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. *Revista Enfoques Educativos*, 21(1), 117-138. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73716>



Díaz Barriga, A. (2006). Currículum: crisis, tendencias y perspectivas. México: Trillas. Disponible en: https://pepm-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/06/Material-de-lectura-Clase-3_ALBA-Alicia-Curriculum-crisis-mito-y-perspectiva-CAp-III.pdf

Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.

Mallarino Flórez, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. Revista Científica Guillermo de Ockham, 5(1), 73-84. Universidad de San Buenaventura. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316864006>

Montenegro, A. (2015). Currículo, diversidad y justicia educativa: una mirada desde América Latina. Revista Educación y Pedagogía, 27(69), 11-28. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionypedagogia/article/view/25221>

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>

Terigi, F. (2010). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article8420>





Torres Carrillo, A. (2014). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Disponible en: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15236/1/Educacion_popular.pdf

Triviño Rincón, D. M., Nápoles Robles, E., & Pantoja Vallejo, A. (2020). La contextualización curricular en la institución educativa “Rosa Zárate de Peña” del municipio Yumbo (Colombia).

Velásquez, B., & González, G. (2007). Educación experiencial y competencias ciudadanas: una relación construida desde la praxis. En Velásquez, B. (Todos aprendemos. Sistematización programa de maestros) (pp. 32-59). Editorial Andina. https://www.researchgate.net/publication/301567254_Velasquez_B_Gonzalez_G_2007_Educacion_experiencial_y_competencias_ciudadanas_una_relacion_construida_desde_la_praxis_En_Velasquez_B_Todos_Aprendemos_Sistematizacion_programa_de_maestros

UNESCO (2018). Construyendo una educación pertinente en América Latina: enfoques para una contextualización curricular. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265491>



Conscientes de las implicaciones que involucra el proceso creativo en la producción de textos escritos en Lengua Castellana, así como del desafío que enfrentan los estudiantes al abordarla, presentamos el siguiente artículo de investigación donde se analizó los elementos que inciden en el proceso creativo para la producción textual en básica primaria. Este análisis se realizó desde tres campos del saber: los procesos cognitivos que sustentan la producción textual creativa, las estrategias educativas destinadas a fomentar esta habilidad y el papel de la tecnología en la escritura actual. Además, se examinó los desafíos y oportunidades que ofrece el contexto sociocultural contemporáneo, identificando las brechas existentes y sugiriendo posibles soluciones para superarlas. La investigación fue de tipo documental, con un enfoque cualitativo. Dentro de los resultados se confirmó la importancia de que, en la creatividad se adopte un enfoque interdisciplinario y multinivel. Esto incluye la integración de perspectivas de la psicología, la lingüística, la tecnología y la sociología.





ELEMENTOS QUE FORTALECEN EL PROCESO CREATIVO EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LENGUA CASTELLANA DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Maira Alejandra Losada Puentes

alosadapuentes@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0904-9778>

Introducción

La creatividad ha sido por mucho tiempo una habilidad admirada y valorada en la expresión humana. En el caso de la lengua castellana, su riqueza y flexibilidad hacen de la escritura un vehículo privilegiado para la exploración y la innovación. Sin embargo, en los sistemas educativos actuales, principalmente en básica primaria, la creatividad escrita no siempre recibe la atención que solicita. Por tal razón, este artículo tiene como propósito estudiar los elementos que inciden en el proceso creativo de producción textual para determinar su incidencia en la producción de textos escritos y el fortalecimiento de la lengua castellana en básica primaria. Según Calle y Perez (2018), consideran que,

La creatividad en la escritura no se limita a la producción literaria, sino que abarca un amplio espectro de géneros y contextos: desde la redacción de ensayos y artículos periodísticos hasta la escritura académica y el contenido digital. Este fenómeno cobra especial relevancia en un mundo cada vez más interconectado, donde la capacidad de expresarse de manera original y efectiva en lengua castellana es una competencia esencial. La escritura creativa no solo refleja la habilidad lingüística del autor, sino también su capacidad para interpretar y transformar la realidad a través del lenguaje (p.4).





Partiendo de los postulados mencionados, se podría decir que desarrollar en los estudiantes de básica primaria una escritura creativa, les permitirá pensar de forma autónoma, teniendo una comunicación más directa con el lector; además de fomentar el aprendizaje de nuevas palabras, debido a que debe recurrir a ampliar su vocabulario para poder producir textos escritos con mayor originalidad. En esta etapa de producción, él estudiante desarrolla su propio lenguaje literario acudiendo a los objetivos filosóficos y estéticos que desea abordar desde el lenguaje escrito.

Es importante mencionar que, en muchos contextos, el enfoque educativo sigue priorizando la memorización y la reproducción textual por encima de la innovación y el pensamiento crítico. Igualmente, la irrupción de herramientas digitales plantea interrogantes sobre el impacto de la automatización y los algoritmos en la originalidad de los textos.

No hay que desconocer que las herramientas digitales ofrecen un abanico muy amplio de posibilidades para construir un texto de forma rápida e innovadora, pero en cierta medida se desplazaría al pensamiento humano debido a que, es una máquina que lo elabora. Todo esto, producto de que en la mayoría de las aulas de clase no se está aplicando de manera correcta las tecnologías de la información y la construcción de textos de forma creativa es muy escasa y limitada. Al respecto Zuleta (1996) menciona que:

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por





eso el maestro con frecuencia subraya: “usted no sabe nada; todavía no hemos llegado a ese punto; eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota”; “esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted (p.11).

Siguiendo lo mencionado por Zuleta, en la escuela no se está enseñando a los estudiantes a tener un pensamiento crítico y creativo, puesto que la modalidad educativa está fundamentada en clases magistrales en donde el docente suministra información, el estudiante las capta y los lleva hacia la memoria a corto plazo, ocasionando que retenga conceptos teóricos para un fin evaluativo y no para llevar estos aprendizajes a un contexto de la vida real. Lo anterior hace que el educando centralice la clase, convirtiéndola en la única fuente de información, lo que conllevará a una pérdida de criterio del estudiante, debilitando su inteligencia propositiva, puesto que, el docente facilita la totalidad de la información.

En la escuela se hace necesaria una orientación revolucionaria a fondo que ponga en cuestión la forma de producción, de transmisión y de neutralización de conocimientos. No se trata de abandonar por ello todas las luchas actuales, sino de darles un alcance y una dirección que apunten a metas a largo plazo. No obstante en la educación impartida en la actualidad, no se le está permitiendo al individuo decidir o estudiar lo que resulta atractivo y de interés para él, ni tampoco se les transmite el deseo y la necesidad de aprender o tener amor por el conocimiento y por escribir.

La educación está ligada a las necesidades del mercado laboral y a las exigencias del sistema, resultado de una sociedad cada vez más cruel y materializada, producto de las políticas





públicas emergentes de la productividad, competitividad y rentabilidad que lo único que están logrando es que el hombre y el saber sean mercancías. La educación tiende a producir un individuo heterónomo, que le impide el libre desarrollo de su naturaleza, en tal sentido Leal (2021),

Argumenta que la mencionada educación convencional debe prepararse entonces para aprender a aprender el para qué, el cómo y el porqué de dichos innovadores recursos, a fin de controlar y darle sentido a la información como un imperativo para transformarla en conocimiento aplicado (p.69).

Por tal razón, en este artículo, se propone una revisión documental para destacar la importancia de los elementos que inciden en la creatividad escrita del lenguaje castellano, abordando el estudio desde tres áreas del conocimiento: los procesos cognitivos que subyacen a la producción textual creativa, las estrategias educativas para promover esta habilidad, y el papel de la tecnología en la escritura contemporánea. Asimismo, se analizan los retos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural actual, identificando las brechas existentes y planteando posibles soluciones para superarlas.

La importancia de este estudio investigativo radica en su impacto transversal, pues la creatividad escrita no solo es una habilidad ambicionada en términos académicos o profesionales, sino también una herramienta para la autoexpresión, la resolución de problemas y la participación en la vida cultural y social. Este artículo busca aportar una visión amplia y fundamentada que sirva de referencia para investigadores, educadores y cualquier interesado en el desarrollo de la escritura creativa en lengua castellana.





Metodología

La metodología está determinada por un enfoque cualitativo de tipo documental. Se diseñó para garantizar un análisis riguroso y exhaustivo de la literatura relevante sobre la creatividad en la producción de textos escritos en castellano en básica primaria. Según Martínez (2006), el enfoque cualitativo: “Es un método de estudio que integra todos los elementos en una investigación, ofreciendo la posibilidad de desarrollar una unidad de análisis interpretativo para comprender verdaderamente el objeto de estudio” (p. 66). Este enfoque metodológico permite comprender las múltiples dimensiones de la creatividad en la escritura de lengua castellana, al tiempo que ofrece recomendaciones prácticas y teóricas para su desarrollo.

De igual manera, se empleó la técnica de investigación documental para el procedimiento en la revisión bibliográfica que, en palabras de Hernández et al. (2014), “La investigación documental o bibliográfica es una técnica científica que permite la consulta y revisión de diversos documentos relevantes para la temática investigada” (p. 86). Por tal razón, se utilizó esta técnica de investigación, ya que tomar en cuenta los documentos más relevantes, me permitió tener una ruta y un panorama más claro entorno a las diferentes concepciones que hay en torno a la importancia de la creatividad en la producción de textos. También, a las conclusiones que han llegado los investigadores después de analizar cada uno de los hallazgos.

En cuanto al procedimiento se llevaron a cabo los siguientes pasos: como primer momento se seleccionó la problemática sobre la carencia del proceso creativo en la producción de textos en el área de lengua castellana en educación primaria,





se consultaron repositorios y bases de datos académicas para recopilar artículos, capítulos de libros, tesis doctorales y otros documentos académicos publicados entre 2020 y 2024. Las palabras claves incluyeron combinaciones como “creatividad escrita”, “producción textual”, “enseñanza del castellano” y “tecnología y escritura creativa”. Se seleccionaron trabajos que analizaron específicamente la creatividad en la escritura en lengua castellana, abordando aspectos cognitivos, pedagógicos y tecnológicos. Se descartaron investigaciones centradas exclusivamente en otras lenguas o que no incluyeran análisis empíricos o teóricos sobre la creatividad escrita. Las fuentes recopiladas se organizaron en cuatro categorías principales: procesos cognitivos, estrategias educativas y pedagógicas, impacto de la tecnología, factores socioculturales, se utilizó un enfoque cualitativo para identificar patrones, tendencias y lagunas en la investigación. Este análisis permitió integrar perspectivas diversas y destacar los estudios más influyentes en el campo. Para asegurar la fiabilidad de los resultados, se realizaron consultas con expertos en lingüística, educación y tecnología, quienes revisaron las interpretaciones y conclusiones preliminares. La información extraída se integró en un marco conceptual que conecta los factores cognitivos, pedagógicos y tecnológicos con los desafíos y oportunidades de la escritura creativa en castellano.

Resultados

La revisión documental permitió identificar una serie de hallazgos relevantes sobre los elementos presentes en el proceso creativo para la producción de textos escritos en lengua castellana. Los resultados se agrupan en cuatro áreas claves: los procesos cognitivos implicados, las estrategias pedagógicas efectivas,



el impacto de las herramientas tecnológicas y los factores socioculturales que inciden en su desarrollo su desarrollo.

1. Procesos cognitivos asociados a la creatividad escrita

La creatividad en la escritura es un fenómeno complejo que involucra múltiples procesos cognitivos, según la tabla 1 muestra un artículo científico acerca de la importancia de los procesos creativos para la significación de conocimiento:

Tabla 1
Procesos creativos

Autor	
Goicovic, G. (2020),	
Título	Educar a través de procesos creativos
Documento	Artículo científico
Objetivo	Relevar la importancia que tiene educar a través de procesos creativos en todas las áreas del conocimiento.
Postulado	La creatividad puede transformarse en un proceso de aprendizaje continuo y motivador, que optimice los logros de aprendizaje sin distinción de área del conocimiento bajo una concepción integral del mismo.
Hallazgos	• La transdisciplinariedad se vuelve indispensable para promover la creatividad ofreciendo una serie de herramientas para las interacciones creativas. • Para mejorar el potencial de la creatividad en los estudiantes se requiere fundamentalmente fomentar entornos de aprendizaje transdisciplinarios que fortalezcan los vínculos de las dimensiones de la realidad • Para lograr el aprendizaje de la creatividad se hace necesario abarcar tres enfoques de la formación: la autoformación, que obedece al aprendizaje autónomo, la socioformación que suscita el aprendizaje en grupo y la ecoformación que promueve el desarrollo del entorno humano y natural.



Conclusiones	• Debe tenerse en cuenta la metodología de proyectos como una estrategia pedagógica de enseñanza • La inspiración que se origina de la vivencia creativa suscitara la autonomía y control personal del estudiante. • En la creatividad deben tomarse en cuenta dos aspectos fundamentales: el profesio evaluativo realizado por el docente y la autoevaluación critica ejercida por el estudiante • Es fundamental que haya comunicación entre: autoformación, socioformación y ecoformación para el fortalecimiento del aprendizaje • En los contenidos curriculares y en las planificaciones se deben incluir las necesidades propiciadas por el entorno y los interés que manifiestan los estudiantes • Enseñar mediante la creatividad, brinda a los docentes la posibilidad de lograr un aprendizaje más representativo desde diferentes áreas del conocimiento y con una adaptación idónea al currículo
---------------------	---

Nota. Educar a través de procesos creativos en todas las áreas del conocimiento.

Según Goicovic (2020), la creatividad puede ser una habilidad innata en ciertos casos, su desarrollo es posible mediante prácticas específicas que involucren estimulación cognitiva constante. Se le da gran valor a los ambientes transdisciplinarios mencionando la importancia de colaborar con diferentes disciplinas o áreas para desarrollar nuevas oportunidades de conocimiento. También se hace empeño en que, la creatividad en la educación requiere de tres métodos educativos: la autoformación, que alude a la instrucción orientada a impulsar el aprendizaje autónomo; la socio formación, que impulsa el aprendizaje colectivo; y la eco formación, que persigue el crecimiento personal mediante la interacción con el medio ambiente humano y natural y que para alcanzar el objetivo de maximizar la capacidad creativa de nuestros estudiantes, es necesario establecer ambientes de aprendizaje transdisciplinarios que promuevan la vinculación de las diferentes dimensiones reales.





2. Estrategias educativas para fomentar la creatividad escrita

La revisión revela que los métodos pedagógicos son determinantes para el desarrollo de la creatividad en la escritura. Algunas estrategias destacadas en los siguientes autores toman en cuenta la flexibilidad en la enseñanza y los factores cognitivos y emocionales de los educandos. También, la importancia de realizar seguimiento y evaluación a los procesos que abarcan la creatividad para luego, ejecutar acciones de intervención a través de una serie de actividades direccionadas a buscar su fortalecimiento. Otros de los puntos planteados en los siguientes documentos es que los docentes no poseen el suficiente conocimiento teórico con relación a la creatividad, lo que dificulta aún más poder llevarla a la práctica pedagógica. En la tabla 2 se muestra información acerca de la influencia de las estrategias didácticas en la estimulación de la creatividad.

Tabla 2
Estimulación creativa

Autor	Rodríguez, L.(2020)
Título	Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños de los centros de educación inicial
Documento	Artículo científico
Objetivo	Proponer estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad de los niños en los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta, en el municipio Antonio Rómulo Costa del estado Táchira
Postulado	Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad infantil de los niños





Hallazgos	• El aula es un espacio propicio para estimular los procesos creativos de los educandos. Los docentes deben desarrollar el eje de la creatividad desde preescolar en los estudiantes, para estimular el pensamiento creativo, artístico y comunicacional que fortalezcan su formación integral • Las entrevistas realizadas a los docentes, arrojaron que ninguno había incorporado la creatividad en las diferentes disciplinas del conocimiento, ninguno hacía alusión a las estrategias pedagógicas que podían implementarse para el proceso creativo • El desarrollo de la creatividad fortalece en los niños otras disciplinas en él como: afectivo, social, lingüístico, psicomotriz, físico, sexual y moral • Los docentes se han dedicado a desarrollar más las labores administrativas que pedagógicas, las estrategias didácticas para buscar el desarrollo de la creatividad de los estudiantes no se están llevando a cabo o implementando en el aula de clase
Conclusiones	• Los maestros que se han tomado como objeto de estudio, despliegan insuficientes o escasas estrategias para la motivación del pensamiento creativo, entre las cuales se destacan que realizan actividades memorísticas, repetitivas, con material impreso descontextualizado, pocas actividades lúdicas, lecturas aburridas, actividades artísticas y manualidades sin intencionalidad, carteleros con material realizado por los padres y representantes, uso de siluetas y plantillas para rellenar o colorear, entre otras. • Se recomienda el desarrollo de talleres de formación permanente, círculos de estudio e investigaciones dirigidas a través de las coordinaciones de formación docente, para el fortalecimiento del aprendizaje de nuevas estrategias, así como orientaciones didácticas y actualización académica del docente

Nota. Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad infantil de los niños

Rodríguez (2020), establece que la redacción creativa resulta siendo una estrategia indicada que contribuye a promover la apreciación de la literatura a través de la originalidad. También, destaca que actualmente la escuela ofrece pocas posibilidades al estudiante de primaria para redactar de forma creativa, que les permita tener un manejo elemental de la expresión escrita. En la mayoría de las circunstancias, en el entorno escolar, la



escritura se emplea principalmente para valorar la gramática y la ortografía. Dentro de las estrategias educativas para fomentar la creatividad, considera que, involucrar la literatura y el contexto como un avance previo para la elaboración de nuevas escrituras, se consigue vencer el anticuado enfoque convencional en la instrucción del idioma, dado que la literatura contiene todos los medios que favorecen el desarrollo de la imaginación.

El autor también establece que el contexto brinda las herramientas necesarias para desarrollar las habilidades y talentos creativos en los estudiantes, por tal razón, es sumamente importante que sea tomado en cuenta en la construcción del proceso creativo, manifiesta que, abordar la creatividad no solo requiere de incluir estos contenidos programáticos en los currículos o planificaciones, este es un proceso que merece ser abordado desde diferentes vertientes, como los son: la creatividad como concepto, como proceso y estrategia de aprendizaje. También se enfatiza en el papel que está realizando el docente en el aula, argumentando que están descuidando procesos de gran relevancia para promover la creatividad.

En la tabla 3 se evidencia la relevancia de los procesos creativos en el fortalecimiento de la lengua escrita.

Tabla 3
Procesos teóricos creativos

Autora	Tous , C (2022)
Título	Constructos teóricos del proceso creativo para fortalecer la lengua escrita en educación básica primaria
Documento	Artículo científico

Objetivo	Analizar constructos teóricos del proceso creativo como fundamentos para el fortalecimiento de la lengua escrita de estudiantes de Educación Básica Primaria.
Postulado	Fortalecimiento de la lengua escrita mediante constructos teóricos del proceso creativo
Hallazgos	• Los datos arrojados en la investigación revelan que en las instituciones escolares se les da poca relevancia a los procesos creativos de los estudiantes, las actividades dirigidas no están en busca de promover el pensamiento creativo, lo que limita considerablemente la lengua escrita • La elaboración de textos multimodales ofrece una serie de posibilidades que logran estructurar el desarrollo de las fases del proceso creativo • Para el desarrollo de la creatividad es fundamental considerar los factores cognitivos y emocionales, ya que estos pueden incidir de forma negativa o positiva en el proceso creativo de la escritura • El desconocimiento teórico por parte de los docentes y la poca implementación de técnicas innovadoras sobre la creatividad están influyendo considerablemente en la calidad de los textos y el ausentismo de la creatividad en los mismos, sumado a esto no se le está prestando atención a los intereses particulares de los estudiantes • Hay que implementar la estrategia didáctica de proyectos e incluir en ellos los intereses de los estudiantes y que vayan de acuerdo a las necesidades del contexto o el entorno en el que estén inmersos
Conclusiones	• Al trabajar la creatividad y las fases del proceso creativo, se promueve el arte de razonar, porque cuando se es creativo se tiene que razonar, lo que propicia que las personas actúen de manera más inteligente, así lo explica Medellín (2013). Esto incide en la formación de ciudadanos que sepan cuestionarse para crear e innovar diversas posibilidades de desarrollo personal y social. • La producción escrita requiere una serie de procesos para poder alcanzar un texto con características de calidad que posean coherencia, cohesión y un sentido comunicativo • El docente debe replantar sus estrategias didácticas e incorporar la creatividad en su diario vivir y accionar pedagógico para que consiga que los estudiantes desarrollen un pensamiento creativo en todas las áreas del conocimiento y la apliquen también en su diario vivir

Nota. Constructos teóricos del proceso creativo

Tous (2022), enfatiza en que en las escuelas existen escasas oportunidades para incentivar y desarrollar la creatividad de los alumnos. Una posible metodología educativa podría ser fomentar el pensamiento creativo y la redacción mediante la creación de textos que incorporen diferentes modalidades. También es crucial tener en cuenta los aspectos cognitivos y emocionales que pueden afectar negativamente a los estudiantes, entre los que se encuentran la dificultad para identificar problemas, aceptar lo evidente, el miedo a cometer errores o a ser ridículo, y la prisa por alcanzar el éxito. Asimismo, el desconocimiento sobre la teoría de la creatividad y sus componentes, la falta de interés y la escasa aplicación de técnicas innovadoras en redacción creativa, y la ignorancia de los intereses de los alumnos al trabajar la escritura en clase, impactan de manera notable en la calidad y la originalidad de los textos producidos. Por ello, es fundamental enfatizar la importancia de la planificación por proyectos y considerar contenidos que se alineen con los intereses de los estudiantes, así como con las necesidades del entorno, promoviendo el aprendizaje a través de experiencias significativas.

En la tabla 4 una investigación doctoral devela las prácticas pedagógicas creativas y como esta promueve la permanencia escolar.

Tabla 4
Practica pedagógica

Autora	Fuentes , Y. (2024)
Título	Prácticas pedagógicas creativas: un medio para incentivar en el estudiante su permanencia escolar
Documento	Artículo Científico



Objetivo	Generar un proceso pedagógico amparado en la creatividad.
Postulado	Generar un proceso pedagógico amparado en la creatividad, dado que el aprendizaje es muy diverso, y configura una realidad en la que se genera una atracción en la que se motiva para desarrollar el acto didáctico
Hallazgos	• Las prácticas pedagógicas creativas son fundamentales en la enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, ya que contribuye a que permanezcan en el entorno escolar y desarrollen sus competencias • Beltrán (2020) refiere una serie de estrategias que dinamizan estas prácticas, al respecto, se plantea: a) “fortalecimiento de la colaboración familiar y comunitaria en la práctica pedagógica”: este es uno de los elementos esenciales, el hecho de contar con la presencia de los padres en el espacio escolar, hace que se motiven los estudiantes en el desempeño académico, manifiesta un proceso de aprendizaje colaborativo, a partir del entorno familiar. • Fortalecer la red de apoyo para los aprendizajes en los estudiantes permite la consolidación de los lazos afectivos y motiva al estudiante a permanecer en la institución • Fomentar encuentros deportivos y culturales en la institución es fundamental para que el estudiante se sienta identificado y familiarizado con la comunidad educativa • La flexibilización del currículo cuando sea necesario, ya que el entorno o contexto es quien determina la dirección de cómo se debe llevar a cabo la educación en ese escenario social • Las TIC, son una herramienta valiosa para mitigar la deserción escolar e incentivar a los estudiantes por el conocimiento mejorando su desempeño escolar • Se configura la realización de ejercicios de memorización, con lo que se fomente la construcción de aprendizajes significados, se manifiesta el aprendizaje por medio de la diversión, por ejemplo, la lúdica, con este particular se evidencia un proceso en el que se fomente el interés de los estudiantes por asistir a la escuela, es decir, el docente debe superar las clases tradicionales que solo incrementan la monotonía, sino que se empodere de estrategias con las que realmente el niño sienta atracción por el espacio escolar.





Conclusiones	• La familia es un elemento clave en el proceso de formación, por tal razón, se hace necesario establecer una red de apoyo con el docente para lograr la motivación y la permanencia del estudiante en la institución. El uso de la tecnología se pone de relieve como una herramienta pedagógica propicia para captar la atención del estudiante y mejorar su proceso de aprendizaje de forma autónoma. • Las metodologías innovadoras para fomentar la continuidad escolar, sirven de soporte para fortalecer la formación integral de los estudiantes, además de transformar el aula en espacios seguros donde adquiere hábitos positivos para su crecimiento personal
---------------------	---

Nota. Proceso pedagógico amparado en la creatividad.

Según Fuentes (2024), en esta investigación dentro de sus hallazgos y conclusiones resalta la importancia de implementar estrategias metodológicas innovadoras. Manifiesta el autor que no se aplican técnicas innovadoras vinculadas a la redacción creativa en aula, también que en mucho de los casos los docentes carecen de conocimiento sobre las fases y elementos de la creatividad. Los escritos elaborados por los estudiantes en su gran mayoría de caracterizan por ser muy sencillos y fuera de contexto careciendo de métodos, técnicas que les permitan desarrollar el proceso creativo. La carencia de conocimiento teórico respecto a la creatividad y sus elementos es lo que está generando el no desarrollo de esta habilidad. Se propone el fortalecimiento de la colaboración de las familias y la comunidad en la práctica educativa, ya que es fundamental la participación de los padres en el contexto escolar, lo que incita a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico y favorece un aprendizaje compartido comenzando desde el entorno familiar.

Según este autor, es fundamental reforzar el apoyo en los procesos educativos; aquí se señala la importancia de establecer lazos emocionales que fomenten un sentido de unidad. También se debe considerar la creación de espacios para actividades





deportivas y culturales en la comunidad, ya que esto puede motivar a los estudiantes mediante la organización de eventos que ayudan a comprender mejor la interacción social. Es esencial implementar una flexibilidad en el currículo en circunstancias específicas, porque aunque este actúa como una referencia para la educación, necesita ajustarse al entorno en el que se imparte, realizando un acompañamiento psicosocial con cada estudiante.

El autor menciona que el uso de la tecnológica no es solo una herramienta viable para animar a los estudiantes a permanecer en la institución, sino que también pueden mejorar considerablemente las competencias creativas de los estudiantes y posterior a ello, el rendimiento académico. También, propone la importancia de llevar a cabo actividades de memorización que provean la creación de aprendizajes significativos, utilizando métodos que incluyan el juego, lo que refleja un enfoque que estimula el interés de los alumnos por ir a la escuela, pues el profesor debe ir más allá de las prácticas tradicionales que solo aportan monotonía y empezar por adoptar estrategias que capten realmente la atención de los niños y los hagan sentir motivados por el ambiente educativo.

3. Impacto de la tecnología en los procesos creativos

Las herramientas digitales han transformado la forma en que se enseña y se practica la escritura creativa, proporcionando nuevas oportunidades, pero también presentando desafíos. En la tabla 5 se muestra un artículo científico basado en la creatividad en la redacción mediante herramientas tecnológicas.

Tabla 5
Redacción creativa.

Autoras	Lomas et al. (2024)
Título	Redacción creativa con uso de herramientas tecnológicas
Documento	Artículo científico
Objetivo	Analizar la redacción creativa con herramientas tecnológicas
Metodología	Para evaluar el impacto de las herramientas tecnológicas en la redacción creativa, se realizó una encuesta a 100 docentes y estudiantes activos en diferentes géneros literarios. Se les preguntó sobre su uso de herramientas digitales, la frecuencia con la que las utilizan y cómo perciben su influencia en su proceso creativo. La finalidad es evaluar el impacto de las herramientas tecnológicas en la redacción creativa utilizadas de forma frecuente donde intervienen diversos factores internos o externos que afectan la redacción creativa. Es un estudio de prevalencia, que permite la observación y descripción de las herramientas tecnológicas que se generan en las interacciones comunicativas de los diferentes contextos. Se analizó muestras para identificar los procesadores de texto avanzados, aplicaciones de escritura especializadas, herramientas de edición y corrección, plataformas de publicación en línea, aplicaciones de colaboración, herramientas de investigación, plataformas de narrativa interactiva para la cual se toma en consideración a estudiantes y docentes lo cual permitió realizar el registro y proceder a la tabulación, análisis interpretación de resultados.
Postulado	Identificar las herramientas tecnológicas que utilizan en el proceso de redacción creativa • Hay una notoria inclinación de las herramientas tecnológicas y el uso de recursos digitales en el proceso de redacción creativa como los son: Microsoft Word y Google Docs las opciones más destacadas para la escritura simple • Las herramientas más específicas implementadas para la escritura creativa son: Scrivener y Ulysses por su habilidad para estructurar proyectos complicados. En el plano de la edición la más implementada es Hemingway Editor, mientras que Grammarly continúa siendo una opción bastante popular



Hallazgos	• La discriminación de plataformas digitales para comunicar contenido como:WordPress y Medium enfatizan en la importancia de tener visibilidad y un público lector. En lo relacionado con el tema de colaboración, las herramientas claves son Slack y Google Docs, recalando la importancia de la comunicación inmediata y la edición colaborativa. La herramienta de Zotero sobresale por la organización de referencias, destacando la importancia de la implementación de herramientas propicias para gestionar las fuentes • Inklewriter y Twine exponen un interés progresivo en formatos innovadores de escritura. Estos resultados difieren con el uso restringido de métodos tradicionales y herramientas menos conocidas, indicando que los escritores creativos valoran las soluciones tecnológicas que ofrecen eficiencia, colaboración y nuevas formas de expresión narrativa
Conclusiones	La tecnología ha revolucionado la redacción creativa, proporcionando a los escritores nuevas formas de mejorar su trabajo y colaborar con otros. Aunque hay desafíos asociados con su uso, los beneficios superan las desventajas. Las herramientas tecnológicas, bien utilizadas, pueden potenciar la creatividad y la eficiencia de los escritores en la era digital.

Nota. Redacción creativa con herramientas tecnológicas

Lomas et al. (2024), destacan en este estudio investigativo que mediante la implementación de herramientas tecnológicas se puede estimular el pensamiento creativo en el salón de clase a través de actividades de redacción que empleen diversos estilos y herramientas. Es fundamental llevar a cabo estudios adicionales sobre las técnicas de escritura en contextos digitales, que tengan una base teórica y práctica que beneficie la capacitación de los maestros y el desarrollo de programas de intervención destinados a poner en práctica las políticas educativas que intentan incorporar la tecnología en la educación.



Después de realizar una revisión documental sobre las estrategias metodológicas para la construcción de la creativa en los textos escritos, se logró establecer que, dentro del plano pedagógico es sumamente importante la pertinencia de las estrategias a la hora de abordar la creatividad y la imaginación. Proponer espacios propicios para el estudiante es indispensable a la hora de su desarrollo y hace que se sienta cómodo, aunque la creatividad proviene en muchos de los casos de forma biológica, se puede lograr el desarrollo de esta a través de talleres o una serie de actividades pedagógicas orientadas o supervisadas que propicien espacios óptimos de aprendizaje y desarrollo de la creatividad.

4. Factores socioculturales

Tabla 6
Ambientes socioculturales

Autoras	Mercado y Heredia (2023)
Título	Escritura creativa en ambientes socioculturales para la producción textual en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa el Chiquí
Documento	Maestría en Educación
Objetivo	Analizar las trasformaciones generadas en la producción textual de los estudiantes y el proceso de enseñanza de la escritura llevado a cabo por los docentes mediante la implementación de una estrategia pedagógica de escritura creativa con enfoque sociocultural.
Metodología	Se propuso una investigación de tipo cualitativo que, de acuerdo con Hernández-Sampieri, et al. (2010), está encaminada en comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural dentro su contexto inmediato. En este sentido, la realización de este tipo de estudios permite “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Colmenares, y Piñero, 2008, p. 36)



Postulado	Escritura creativa genera transformaciones en la producción textual de los estudiantes bajo el enfoque sociocultural
Hallazgos	Se requiere que el niño desarrolle la habilidad de reconstruir sus vivencias, contarlas a quienes los rodean y socializar con los demás la interpretación que ellos tienen el mundo 80% del curso no es capaz de construir un texto siguiendo las orientaciones dadas, lo cual requiere que se empleen estrategias en las que el estudiante pueda desarrollar esta habilidad
Conclusiones	• Diagnosticar los niveles de calidad en la producción textual de los estudiantes de primaria, pues a partir de estos diagnósticos se puede trabajar desde las Instituciones Educativas en la mejora de los procesos y prácticas de enseñanza al interior de las aulas de clase. • La inclusión de aspectos socioculturales resulta de gran importancia para el éxito de dichos programas, pues cuando los estudiantes son convocados a pensar, imaginar y escribir sobre su realidad se despierta en ellos la creatividad • Se construyen herramientas pensadas desde las necesidades de los estudiantes, se pueden obtener resultados positivos y altamente beneficiosos, pues el estudiante se siente partícipe de su proceso educativo y además adquiere la responsabilidad de contribuir al mejoramiento de sus capacidades y habilidades

Nota. Escritura creativa en ambientes socioculturales

Según lo planteado por Mercado y Heredia (2023), es importante que en las instituciones educativas se efectúen diagnósticos a las producciones escritas de los estudiantes para que los docentes puedan perfeccionar los métodos y prácticas de enseñanza en el aula de clase. También, los autores mencionan la importancia de incorporar elementos socioculturales del entorno en las producciones escritas de los estudiantes para mejorar la creatividad. Mencionan la importancia de que se desarrollen herramientas en función de las necesidades de los estudiantes, ya que si el alumno se siente involucrado en su proceso de aprendizaje puede alcanzar con mayor facilidad sus capacidades y habilidades.



Discusión

La creatividad en la producción de textos escritos en lengua castellana es un fenómeno complejo que requiere una comprensión holística que involucra en su análisis aspectos cognitivos, pedagógicos, tecnológicos y socioculturales para su comprensión y desarrollo. Dentro de los hallazgos presentados en esta revisión se resalta la importancia de considerar múltiples perspectivas y estrategias para fomentar la competencia creativa, que no solo es una habilidad comunicativa, sino también un medio para la autoexpresión y la reflexión cultural. En esta sesión, se profundiza en el análisis de los resultados obtenidos, se contrastan con investigaciones previas, y se exploran sus implicaciones para el desarrollo de la creatividad escrita en diferentes contextos.

Procesos cognitivos asociados a la creatividad escrita

En este aspecto el artículo científico de Goicovic (2020), menciona dentro de sus hallazgos que aunque la creatividad puede ser inherente en algunas personas, su mejora es viable y recomendable a través de actividades específicas que incluyan una estimulación mental constante. Se destaca la importancia contexto sociocultural. Asimismo, se resalta que la creatividad en el ámbito educativo requiere de tres enfoques pedagógicos: la autoformación, que se refiere a la enseñanza destinada a potenciar el aprendizaje independiente; la socioformación, que promueve el aprendizaje en grupo; y la ecoformación, que busca el desarrollo personal a través de la interacción con el entorno humano y natural. Para lograr el objetivo de maximizar la capacidad creativa de nuestros estudiantes,





es fundamental crear espacios de aprendizaje transdisciplinarios que favorezcan la conexión entre diferentes dimensiones reales.

En este aspecto se podría considerar que aunque la transdisciplinariedad resulta ser una estrategia bastante atractiva en el aula para el desarrollo de la creatividad, presenta grandes desafíos en cuanto su aplicación, en la medida que hay que integrar diferentes disciplinas del conocimiento y los sistemas de aprendizajes establecidos presentan características muy distantes a este método que conllevarían a procesos de aprendizaje con complejidad.

Estrategias educativas para fomentar la creatividad escrita

En la investigación de Rodríguez (2020), se destaca que en la actualidad, las escuelas brindan pocas oportunidades a los estudiantes de primaria para que realicen redacciones creativas, lo que les dificulta adquirir un dominio básico de la expresión escrita. En la mayoría de los casos, dentro del ámbito escolar, la escritura se utiliza principalmente para evaluar la gramática y la ortografía de los alumnos. En cuanto a las metodologías educativas que promueven la creatividad, se sugiere integrar la literatura y el contexto como un paso previo para crear nuevos textos de ayuda que sirven para superar el antiguo enfoque tradicional en la enseñanza del idioma, ya que la literatura ofrece todos los recursos que fortalecen el desarrollo de la imaginación.

Según este autor una estrategia pedagógica que promueva la creatividad sería integrar la literatura y el contexto, aunque es un paso necesario para que el estudiante pueda desarrollar el proceso creativo en el aula, no es suficiente. Pues para la creación de





nuevos textos literarios que presenten originalidad y creatividad se requieren involucran otros aspectos que van más allá de la mera reproducción del contexto y la literatura. Por tal razón, se hace necesario involucrar otras estrategias metodológicas que apunten desde todas las áreas del conocimiento el desarrollo de la creatividad.

En el estudio investigativo de Tous (2022), menciona que, una posible estrategia educativa podría ser incentivar la creatividad y la escritura a través de la elaboración de textos que incluyan diversas formas. También que es esencial considerar los factores emocionales y cognitivos que pueden influir de manera negativa en los alumnos, como la incapacidad para reconocer problemas, la dificultad para aceptar la realidad, el temor a errar o a ser objeto de burla, y la prisa por lograr el éxito. Es clave resaltar la relevancia de la organización por proyectos y tener en cuenta los contenidos que se relacionen con los intereses de los alumnos, así como con las demandas del entorno, favoreciendo el aprendizaje a partir de experiencias que tengan significado.

Considerar los factores emocionales y cognitivos para el desarrollo de la creatividad es un tema interesante, lo difícil resulta cuando estos componentes actúan como barreras para obstaculizar el desarrollo creativo, con la aparición de problemas de interacción, problemas relacionados con los factores emocionales, problemas relacionados con los factores cognitivos, es muy difícil que el estudiante pueda llevar a cabo de forma plena el proceso de la creatividad.

Fuentes (2024), argumenta que la falta de comprensión teórica sobre la creatividad y sus componentes es lo que está paralizando el desarrollo de esta habilidad. Sugiere mejorar





la cooperación entre las familias y la comunidad en el ámbito educativo, ya que la participación de los padres en la escuela es crucial, estimulando a los estudiantes a elevar su rendimiento académico y promoviendo un aprendizaje desde el hogar. Menciona la importancia de aumentar el apoyo en los procesos de enseñanza; aquí se destaca la relevancia de crear vínculos emocionales que propicien un sentido de pertenencia. La creación de espacios para actividades deportivas y culturales dentro de la comunidad es necesaria, dado que esto podría alentar a los estudiantes a través de la organización de eventos que ayudan a entender mejor la interacción social. Es crucial implementar una cierta flexibilidad en el currículo en situaciones particulares, ya que, aunque este proporciona una guía para la educación, debe adaptarse al contexto donde se lleva a cabo, brindando un acompañamiento psicosocial a cada estudiante. Señala también que, las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas que no solo fomentan la permanencia de los estudiantes en el colegio, sino que también les son beneficiosas para mejorar su rendimiento escolar al permitirles acceder a información relevante para su educación.

Establecer vínculos familiares sólidos es fundamental para que el estudiante pueda lograr su desarrollo integral, el problema radica cuando estos lazos resultan siendo problemáticos, ya que la mayoría de los estudiantes pertenecen a hogares disfuncionales, con problemas económicos, sociales, religiosos y culturales, generar una estrecha relación de los estudiantes con sus entornos familiares muchas veces podría limitar el desarrollo de su potencial creativo en la medida que estos hogares no poseen todas las óptimas condiciones para que el estudiante se desarrolle libremente.





Impacto de la tecnología en los procesos creativos

Lomas et al. (2024), menciona dentro de sus hallazgos que el uso de herramientas tecnológicas puede fomentar la creatividad en el aula mediante actividades de escritura que utilicen diferentes estilos y recursos. Es esencial realizar más investigaciones acerca de las metodologías de escritura en entornos digitales, que posean un fundamento tanto teórico como práctico para mejorar la formación de los educadores y el diseño de programas de intervención que busquen aplicar las políticas educativas que pretenden integrar la tecnología en el ámbito educativo.

Si bien es cierto que las tecnologías son muy útil para el desarrollo del proceso creativo debido a la variedad de sus aplicaciones y herramientas, también pueden resultar como un arma de doble filo para la creatividad, si no se le da el uso adecuado el estudiante puede crear dependencia y realizar poco esfuerzo cognitivo, tener poca originalidad a la hora de realizar sus escritos y presentar problemas emocionales. Por tal razón, se debe ser muy cuidadoso a la hora de emplear este recurso tecnológico.

Factores socioculturales: oportunidades y desafíos

Mercado y Heredia (2023) enfatizan la importancia de incluir elementos socioculturales del contexto en los textos de los estudiantes para estimular la creatividad.





Aunque los factores socioculturales ejercen una gran influencia en los estudiantes con relación a su proceso creativo en la escritura de textos, ya que abarca valores, creencias, tradiciones y configura el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, pueden surgir problemas con la limitación de la creatividad puesto que, si existe presión social, desigualdad económica y acceso a recursos, influencia de medios de comunicación, escases de valores sociales, los sistemas educativos y métodos de enseñanza existentes no ofrecen las bases necesarias para que el estudiante desarrolle su potencial creativo en la escritura, es muy difícil lograr despertar la originalidad en el educando.

Conclusiones

Después de la revisión documental efectuada sobre los elementos que fortalecen el proceso creativo en la producción textual en lengua castellana de educación básica primaria, se pueden expresar las siguientes conclusiones:

A medida que la sociedad avanza se hace necesario que los estudios a futuro sobre la creatividad en la producción textual, asuman una postura que combine diversas disciplinas, esto implica la inclusión de áreas del conocimiento como la psicología, lingüística, sociología, tecnología y la pedagogía para tener una visión más amplia del fenómeno de la creatividad en la producción textual. También, “Los educadores y los responsables de políticas públicas deben priorizar la creatividad escrita como una competencia clave en los currículos escolares, reconociendo su papel central en la formación de ciudadanos críticos y expresivos” (Sánchez,2018,p.20). Esto puede lograrse mediante la implementación de programas innovadores que combinen la enseñanza tradicional con métodos interactivos y





tecnológicos, y que valoren la diversidad cultural y lingüística como una fuente de inspiración y enriquecimiento textual.

Es importante recalcar que si bien la creatividad puede ser algo natural en algunas personas, su crecimiento es factible y beneficioso a través de actividades concretas que impliquen un constante estímulo mental que realice el docente en el aula de clase para desarrollar la creatividad en el estudiante.

También que, en la actualidad la educación primaria brinda escasas oportunidades a los alumnos para escribir de manera creativa, lo que les ayuda a desarrollar habilidades básicas en la expresión escrita. En muchas situaciones, dentro del ámbito escolar, el uso de la escritura se enfoca mayormente en evaluar la gramática y la ortografía.

El contexto del estudiante proporciona los recursos esenciales para desarrollar las capacidades y talentos creativos en los alumnos. Incorporar la creatividad en las diversas áreas del saber les permitirá a los niños fomentar un pensamiento innovador. Por tal razón, se debe tomar en cuenta en el proceso creativo.

Usar recursos tecnológicos puede fomentar la creatividad en el aula a través de ejercicios de escritura que utilicen diferentes estilos y herramientas.

Finalmente, es importante fomentar una cultura de la creatividad que celebre la originalidad y la experimentación del proceso creativo en todos los ámbitos, tanto en contextos





educativos como profesionales. En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de expresarse de manera auténtica y creativa en lengua castellana no solo es una habilidad valiosa, sino también una herramienta para preservar y enriquecer la identidad cultural y lingüística de las comunidades hispanohablantes.

Referencias

Calle, G., & Perez, J. (2018). Incidencia de un ambiente de aprendizaje, apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociada a la producción de textos multimodales. Boletín Virtual Universidad de Antioquia, 77-88.

Fuentes, Y. (2024). Prácticas pedagógicas creativas: un medio para incentivar en el estudiante su permanencia escolar. Dialectica, 31.

Goicovic, G. (2020). Educar a través de Procesos Creativos. Trilogía, 12.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F.: McGrawhill.

Leal, J. (2021). Educación, Virtualidad e Innovación. Bogotá DC: Sello Editorial UNAD.

Lomas, S., Nacata, M., Vilema, E., Delgado, A., & Naula, K. (2024). Redacción Creativa con Uso de Herramientas Tecnológicas. Ciencia Latina Tecnología, 17.



Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). Revista IIPSI, 123 - 146.

Mercado, D., & Heredia, C. (2023). Escritura creativa en ambientes socioculturales para la producción textual en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa el Chiquí . Montería: Universidad de Córdoba .

Rodríguez, L. (2020). Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños de los centros de educación inicial. Investigación y Formación Pedagógica, 20.

Tous, C. (2022). Constructos teóricos del proceso creativo para fortalecer la lengua escrita en educación básica primaria. Gaceta de Pedagogía, 21.

Zuleta, E. (1996). La Educación un Campo de Combate. Bogotá DC: Omegalfa.





Este artículo presenta una revisión sistemática sobre la orientación escolar en Colombia, analizando su evolución, funciones, formación profesional, impacto, modelos de intervención y desafíos entre 2019 y 2025. El estudio busca entender la transformación del rol del orientador, que ha pasado de ser meramente vocacional a una labor integral que atiende las dimensiones sociales, emocionales y la diversidad del estudiantado. Se utilizó el protocolo PRISMA para la selección rigurosa de fuentes y se identificaron siete categorías clave: funciones, formación, dimensiones psicosociales, impacto, políticas públicas, modelos de intervención y desafíos actuales. Los hallazgos confirman la ampliación del rol hacia el acompañamiento socioemocional, la mediación de conflictos y la promoción de la inclusión. Se resalta la necesidad de fortalecer la formación profesional, ajustar la proporción orientador-estudiante y diseñar políticas más contextualizadas. En conclusión, la orientación escolar es un eje fundamental para el bienestar y la equidad educativa, y se subraya la urgencia de innovar en sus prácticas para responder a los nuevos retos del sistema educativo colombiano.





PRÁCTICAS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA ORIENTACIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Juliana Raigoza Cardona

july.raigozac@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4812-2839>

Introducción

La orientación escolar en Colombia ha sido un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes, evolucionando a lo largo de más de cincuenta años para responder a las transformaciones educativas, sociales y culturales del país. Desde sus inicios, la orientación escolar se inspiró en modelos internacionales, adaptándose a las necesidades específicas del contexto colombiano y consolidándose como una disciplina esencial dentro del sistema educativo. Su desarrollo ha estado influenciado por diversas políticas públicas, reformas educativas y enfoques teóricos que han redefinido continuamente su rol y alcance.

A lo largo de su historia, el papel del orientador escolar ha pasado de una función meramente vocacional a una labor integral que abarca el bienestar socioemocional, el desarrollo personal y la atención a la diversidad. En este sentido, el orientador ha asumido competencias cada vez más amplias, incluyendo la mediación de conflictos, la promoción de la convivencia escolar y el apoyo psicopedagógico. Estos cambios han estado impulsados por avances en la psicología educativa, la pedagogía y la legislación que ha reconocido la importancia de





la orientación en la construcción de trayectorias de vida exitosas para los estudiantes.

El análisis de la orientación escolar en Colombia resulta pertinente debido a la necesidad de consolidar modelos de intervención efectivos que respondan a los desafíos actuales del sistema educativo. En este sentido, es fundamental comprender los cambios en el rol del orientador, evaluar la efectividad de las políticas públicas, analizar los desafíos psicosociales que enfrentan los estudiantes y estudiar el papel de la orientación escolar en la inclusión educativa.

Uno de los principales aspectos que ameritan estudio es la transformación del rol del orientador. Tradicionalmente, su función se limitaba a la orientación vocacional, ayudando a los estudiantes en la elección de una carrera profesional. Sin embargo, en la actualidad, su papel se ha ampliado hacia un enfoque integral que abarca el bienestar socioemocional, la mediación de conflictos y el apoyo psicopedagógico. Este cambio ha generado nuevos retos en la formación y desempeño de los orientadores, por lo que resulta necesario evaluar cómo estas transformaciones han impactado la práctica educativa y el bienestar estudiantil (Díaz & Castellanos, 2021).

Otro aspecto clave es el impacto de las políticas públicas en la orientación escolar. En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece la necesidad de la orientación educativa como parte de la formación integral de los estudiantes. Además, la Resolución 09317 de 2016, emitida por el Ministerio de Educación Nacional, regula los lineamientos para la orientación escolar, enfatizando su papel en la convivencia, el desarrollo



personal y la prevención del abandono escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Sin embargo, la implementación de estas normativas varía según las regiones y los recursos disponibles en las instituciones educativas, lo que hace necesario evaluar su efectividad.

Asimismo, los desafíos psicosociales en la escuela han cobrado una relevancia significativa en los últimos años. Problemáticas como el acoso escolar, la ansiedad y la depresión en adolescentes han aumentado, lo que demanda una orientación escolar con enfoques innovadores y adaptados a la realidad social del país (Guarín; et al 2020). En este sentido, es fundamental estudiar cómo los programas de orientación pueden contribuir a la prevención y manejo de estos problemas, fortaleciendo el bienestar emocional de los estudiantes.

Otro aspecto para destacar es la inclusión educativa y la atención a la diversidad representan un reto importante para la orientación escolar. Esta disciplina desempeña un papel clave en la construcción de entornos educativos inclusivos, promoviendo la equidad y la atención a poblaciones vulnerables, como estudiantes con discapacidad, víctimas del conflicto armado y comunidades en situación de riesgo social. Investigar cómo se están abordando estas necesidades permitirá identificar estrategias efectivas para garantizar una educación más justa y equitativa (Pérez et al., 2023).

La presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar de manera sistemática la evolución, funciones, formación, impacto, modelos de intervención y desafíos actuales de la orientación escolar, considerando su transformación de un enfoque vocacional a una función integral, su relación





con la comunidad educativa, las dimensiones psicosociales y socioeducativas de su labor, el marco normativo que regula su ejercicio, así como las innovaciones y retos que enfrenta en el siglo XXI.

A partir de esta revisión, se busca identificar las tendencias actuales en la investigación sobre orientación escolar, así como sus implicaciones para la práctica docente y el desarrollo de políticas educativas. Este estudio permitirá ofrecer una visión integral sobre el estado del conocimiento en el área y sugerir líneas de investigación futuras que contribuyan a fortalecer el papel de la orientación en los sistemas educativos contemporáneos.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño de revisión sistemática, siguiendo las directrices del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para la selección, análisis e interpretación de la literatura científica sobre la orientación educativa en diferentes contextos.

En la fase de identificación de fuentes documentales, se establecieron criterios de inclusión y exclusión con el propósito de garantizar la selección de documentos pertinentes para el estudio. Estos criterios permitieron filtrar la información disponible en bases de datos académicas y repositorios institucionales, asegurando la relevancia y calidad de los materiales recopilados.

Dentro de los criterios de inclusión, se consideraron artículos científicos indexados en bases de datos reconocidas, como SciELO, Redalyc y Dialnet, publicados entre 2019 y 2025.





Estos artículos debían abordar temas relacionados con la historia de la orientación escolar en Colombia, el rol del orientador escolar y la evolución de la orientación escolar en Colombia. Además, se incluyeron leyes, decretos y resoluciones del Ministerio de Educación de Colombia que regulan la orientación escolar, así como planes y programas nacionales de educación que incorporan el rol del orientador escolar en el sistema educativo.

Por otro lado, los criterios de exclusión permitieron descartar aquellos documentos que no cumplieran con los requisitos establecidos. Se excluyeron artículos que abordaran la orientación escolar en otros países sin hacer referencia a Colombia y estudios que trataran la orientación exclusivamente desde un enfoque clínico o psicológico, sin vinculación con el contexto educativo.

La búsqueda de documentos se llevó a cabo utilizando términos clave y operadores booleanos para optimizar la recuperación de información relevante. Entre las palabras clave empleadas se incluyeron “orientación escolar en Colombia”, “historia de la orientación educativa”, “políticas de orientación escolar”, “educación integral y orientación en Colombia”, “orientación educativa”, “docente orientador” y “rol del docente orientador”. Esta estrategia permitió recopilar un conjunto de fuentes confiables que contribuyeron al análisis de la evolución de la orientación escolar en Colombia y del ejercicio profesional de los orientadores en el sistema educativo.

Para refinar la selección de documentos, se aplicó el flujo PRISMA, lo que permitió depurar y organizar las fuentes de información de manera sistemática. Este proceso se desarrolló en tres niveles para garantizar la relevancia y calidad de los documentos analizados.





En primer lugar, se llevó a cabo la eliminación de duplicados, lo que permitió depurar documentos repetidos y evitar la duplicación de referencias en la revisión. Posteriormente, se realizó una revisión de títulos y resúmenes, descartando aquellos documentos que no respondían directamente al objetivo de estudio o que no cumplían con los criterios de inclusión previamente establecidos.

Finalmente, se procedió a la lectura completa y evaluación crítica de los textos seleccionados, asegurando que solo se incluyeran aquellos documentos que aportaban información pertinente y de calidad al análisis. Este proceso permitió consolidar un cuerpo de literatura robusto para el estudio de la evolución histórica de la orientación escolar en Colombia, las prácticas de los orientadores y los factores que han influido en la transformación de su rol en el sistema educativo.

Para estructurar la información de manera clara y objetiva, los datos extraídos fueron sistematizados en una tabla comparativa, lo que facilitó el análisis de tendencias, patrones recurrentes y vacíos en la literatura existente. Además, se aplicó un análisis temático que permitió interpretar los hallazgos de manera integral, estableciendo conexiones entre los distintos aspectos de la orientación escolar y su desarrollo a lo largo del tiempo.

Resultados

A continuación, se presentarán los principales hallazgos resultado del arqueo documental, cuya estructura argumentativa está fundamentada en las siete categorías resultado de la clasificación del acervo bibliográfico. Las categorías son: (1) Rol





y funciones del orientador escolar, (2) Formación y desarrollo profesional, (3) Dimensiones Psicosociales y Socioeducativas de la Orientación Escolar, (4) Impacto de la Orientación Escolar en la Comunidad Educativa, (5) Políticas Públicas y Marco Normativo, (6) Enfoques y Modelos de Intervención en Orientación Escolar y (7) Desafíos y Retos Actuales de la Orientación Escolar.

Rol y funciones del orientador escolar

El rol del orientador escolar ha experimentado una transformación profunda en las últimas décadas. Inicialmente, su labor se centraba en guiar a los estudiantes en su elección vocacional y profesional. Sin embargo, la creciente complejidad del entorno educativo y los cambios en las necesidades de la comunidad escolar han llevado a una expansión de sus funciones, incorporando aspectos como la salud mental, la resolución de conflictos y la inclusión educativa (Hernández, 2020).

Este cambio de paradigma responde a la necesidad de una educación más humanizada y centrada en el desarrollo integral del estudiante. En este contexto, el orientador ya no solo asesora sobre opciones académicas y profesionales, sino que también facilita procesos de adaptación, fortalece competencias socioemocionales y promueve un ambiente escolar inclusivo (Vargas, Mayoral & Cano, 2023).

Históricamente, la orientación escolar surgió con un enfoque marcadamente vocacional, dirigido a ayudar a los estudiantes en la elección de su futuro profesional. Sin embargo, a medida que los sistemas educativos han reconocido la importancia del bienestar emocional y social en el rendimiento académico, la orientación ha incorporado nuevas funciones.





Según Ruiz y Gómez (2021), los orientadores han asumido un papel más activo en la intervención psicológica y en el apoyo emocional de los estudiantes. Esto se debe al reconocimiento de que factores como la ansiedad, la depresión o el estrés influyen directamente en el desempeño académico y la convivencia escolar.

Además, Hernández (2023) destaca que la orientación actual se basa en un enfoque holístico, donde el orientador no solo trabaja con los estudiantes, sino también con docentes y familias, fomentando una educación más colaborativa y centrada en la persona.

La ampliación del rol del orientador escolar ha llevado a la diversificación de sus funciones, abarcando áreas esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Entre las principales responsabilidades que ha asumido en la actualidad se encuentran el bienestar socioemocional, la mediación y resolución de conflictos, la inclusión y diversidad, así como el apoyo académico y vocacional.

El bienestar socioemocional de los estudiantes se ha convertido en una prioridad dentro de la orientación escolar. Amor y Serrano (2020) enfatizan la importancia del orientador como mediador en la prevención de problemas emocionales y en la promoción de estrategias de afrontamiento. Su intervención no solo ayuda a reducir el impacto de la ansiedad y el estrés en los estudiantes, sino que también contribuye a generar un clima escolar positivo y fortalecer habilidades socioemocionales fundamentales.





Otra función clave del orientador es la mediación y resolución de conflictos dentro del entorno educativo. La escuela es un espacio donde las interacciones sociales pueden dar lugar a desacuerdos y tensiones, por lo que su papel como mediador es esencial. Torres (2021) señala que el orientador facilita el diálogo entre estudiantes, docentes y familias, promoviendo la empatía y fomentando la resolución pacífica de problemas. Esta labor es fundamental para fortalecer la convivencia escolar y prevenir situaciones de violencia o exclusión.

Asimismo, la orientación escolar juega un papel crucial en la construcción de escuelas inclusivas. Moreno, González y Rivas (2024) destacan que el orientador contribuye a la adaptación de estrategias pedagógicas para estudiantes con necesidades educativas especiales y trabaja activamente en la promoción de la equidad en el aula. Su labor permite que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que valore la diversidad.

A pesar de la expansión de sus funciones, el apoyo académico y vocacional sigue siendo una de las responsabilidades fundamentales del orientador. Borja (2019) subraya la importancia de su rol en la orientación de los estudiantes para que descubran sus intereses, habilidades y oportunidades educativas, lo que les permite tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Esta labor es crucial para guiar a los jóvenes en su trayectoria educativa y en su inserción en el mundo laboral.

En conjunto, estas funciones reflejan la evolución del papel del orientador escolar, quien ha pasado de ser un mero asesor vocacional para convertirse en un agente clave en el bienestar





emocional, la convivencia escolar, la inclusión educativa y el desarrollo profesional de los estudiantes.

A pesar de los avances, la orientación escolar enfrenta desafíos importantes. Briceño et al. (2024) mencionan la sobrecarga laboral de los orientadores, quienes muchas veces deben atender múltiples funciones sin los recursos adecuados. Además, la falta de formación especializada en áreas como la mediación y la salud mental puede limitar la efectividad de su labor.

Por otro lado, Bonilla y Moreno (2023) plantean que el uso de tecnologías y plataformas digitales podría ser una herramienta clave para mejorar la intervención del orientador, facilitando el acceso a recursos y promoviendo una atención más personalizada.

Asimismo, Mosquera y Santacruz (2023) resaltan la necesidad de políticas educativas que fortalezcan el papel del orientador, brindándole mayores recursos y reconocimiento dentro del sistema escolar.

Finalmente, Fernández y Malvar (2024) sugieren que el futuro de la orientación escolar debe estar marcado por una mayor interdisciplinariedad, integrando enfoques psicopedagógicos, tecnológicos y sociales para responder a las nuevas demandas educativas.





Formación y desarrollo profesional del orientador

La formación y el desarrollo profesional del orientador escolar son aspectos fundamentales para garantizar una orientación educativa de calidad. En las últimas décadas, el rol del orientador ha evolucionado significativamente, lo que ha generado la necesidad de actualizar su formación para responder a nuevas demandas sociales y educativas. Aquí se analiza el estado actual de la formación profesional del orientador escolar y los desafíos que enfrenta en su desarrollo profesional. A partir del análisis de diversas fuentes académicas, se discute la discrepancia entre la formación inicial y las exigencias del contexto laboral, así como la necesidad de fortalecer las competencias del orientador para responder a los retos del siglo XXI.

El orientador escolar desempeña un papel clave en el desarrollo integral de los estudiantes, brindando apoyo en ámbitos académicos, socioemocionales y vocacionales. Sin embargo, su formación y desarrollo profesional han sido objeto de debate debido a la brecha existente entre la formación pregradual y las exigencias del ejercicio profesional.

Hernández (2023) señala que en el contexto colombiano existe una falta de articulación entre los programas de formación en orientación educativa y las necesidades reales de los estudiantes y docentes. Esto ha llevado a que los orientadores deban adquirir competencias adicionales a lo largo de su ejercicio profesional, muchas veces de manera autodidacta o mediante formación continua no estructurada.





Dado este panorama, resulta fundamental analizar cómo se está llevando a cabo la formación de los orientadores y qué estrategias pueden implementarse para fortalecer su desarrollo profesional, garantizando así una intervención más efectiva en el ámbito educativo.

La formación inicial del orientador escolar varía según el contexto educativo de cada país, pero en general, está basada en programas de grado en psicología, pedagogía o ciencias de la educación. Sin embargo, Peña (2020) advierte que, en muchos casos, estos programas no incluyen una preparación específica en orientación educativa, lo que genera vacíos en la formación de los futuros profesionales.

Vargas, Mayoral y Cano (2023) destacan que la identidad del orientador educativo se ha visto afectada por esta falta de especialización en la formación inicial. Muchos profesionales egresan con conocimientos generales sobre educación y psicología, pero carecen de herramientas específicas para enfrentar problemáticas como la mediación de conflictos, el apoyo socioemocional y la inclusión educativa.

Además, la rápida transformación de las necesidades educativas ha evidenciado la necesidad de actualizar los programas de formación para incluir enfoques interdisciplinarios. La orientación educativa ya no puede limitarse a la simple asesoría vocacional, sino que debe integrar el bienestar emocional, la convivencia escolar y la diversidad cultural dentro de sus competencias.

Dado que la formación inicial muchas veces no responde a las exigencias del contexto educativo actual, el desarrollo





profesional continuo se ha convertido en un aspecto esencial para la actualización de los orientadores escolares. Amor y Serrano (2020) enfatizan que la formación continua debe enfocarse en la adquisición de competencias profesionales que permitan al orientador adaptarse a los cambios en la educación y en la sociedad.

Uno de los principales retos en este ámbito es la disponibilidad de programas de formación especializados. Osorio y Borja (2020) señalan que, aunque existen cursos y diplomados en orientación educativa, estos no siempre están diseñados para responder a las necesidades específicas de los orientadores escolares. Muchas veces, los programas de formación continua están dirigidos a docentes en general, lo que deja a los orientadores sin opciones de capacitación enfocadas en su labor.

Bonilla y Moreno (2023) proponen el uso de plataformas digitales y formación en línea como una alternativa viable para mejorar el acceso a programas de capacitación. La implementación de tecnologías en la formación continua podría facilitar el aprendizaje de nuevas estrategias de intervención y promover el intercambio de experiencias entre profesionales de la orientación educativa.

Además, la formación en competencias digitales se ha convertido en un factor clave en el desarrollo profesional del orientador. Morales (2020) destaca que el uso de herramientas tecnológicas permite mejorar la intervención con los estudiantes, a través de plataformas virtuales de apoyo emocional, pruebas vocacionales en línea y estrategias de mediación a distancia.





A pesar de los avances en la formación y el desarrollo profesional del orientador, existen diversos desafíos que limitan su consolidación dentro del sistema educativo. Entre los principales obstáculos se encuentran:

- a. Brecha entre formación y práctica profesional: Hernández (2023) señala que los orientadores suelen enfrentarse a situaciones para las cuales no han sido formados, lo que los obliga a adquirir conocimientos de manera autodidacta o a través de la experiencia laboral.
- b. Falta de reconocimiento y apoyo institucional: Vargas Fajardo et al. (2023) indican que, en muchas instituciones educativas, el papel del orientador no está claramente definido, lo que genera sobrecarga de funciones y falta de recursos para su trabajo.
- c. Acceso limitado a formación continua especializada: Osorio y Borja (2020) advierten que, en varios países, la formación continua para orientadores es escasa o poco accesible, lo que dificulta su actualización profesional.
- d. Impacto de las nuevas tecnologías: Si bien Bonilla y Moreno (2023) resaltan el potencial de la formación digital, también advierten que muchos orientadores no cuentan con la capacitación necesaria para integrar herramientas tecnológicas en su labor.

Ante estos desafíos, resulta crucial desarrollar estrategias que permitan fortalecer la formación y el desarrollo profesional





de los orientadores, garantizando que estén preparados para enfrentar las demandas actuales del sistema educativo.

Para mejorar la formación y el desarrollo profesional del orientador escolar, es fundamental que las instituciones educativas y los organismos reguladores implementen políticas que favorezcan su capacitación continua. Algunas estrategias que podrían contribuir a este proceso incluyen: 1) Revisión y actualización de los programas de formación inicial, incorporando enfoques interdisciplinarios y competencias específicas en orientación educativa. 2) Desarrollo de programas de formación continua accesibles y especializados, dirigidos exclusivamente a orientadores escolares. 3) Fortalecimiento del uso de tecnologías en la formación y en la práctica profesional del orientador. 4) Mayor reconocimiento del papel del orientador dentro del sistema educativo, asignando recursos adecuados para su labor.

La formación y el desarrollo profesional del orientador escolar son fundamentales para garantizar una educación de calidad y adaptada a las necesidades del siglo XXI. Sin embargo, existen brechas significativas entre la formación inicial y las demandas del ejercicio profesional, lo que obliga a los orientadores a buscar formación continua para actualizar sus competencias.

Para fortalecer el desarrollo profesional del orientador, es necesario promover políticas educativas que faciliten su capacitación y reconocimiento, así como aprovechar el potencial de la tecnología para mejorar su formación y su intervención en el ámbito escolar. Solo de esta manera se podrá consolidar un modelo de orientación educativa que responda a los desafíos actuales y contribuya al bienestar de la comunidad escolar.





Dimensiones psicosociales y socioeducativas de la orientación escolar

El contexto educativo actual presenta múltiples desafíos que afectan el bienestar socioemocional de los estudiantes. Situaciones como la violencia escolar, el estrés académico, la desestructuración familiar y las crisis sociales impactan directamente en el desarrollo de los niños y jóvenes, requiriendo estrategias de intervención efectivas dentro del ámbito escolar. Según Ruiz y Gómez (2021), el orientador escolar ha adquirido un rol multidimensional, asumiendo funciones de acompañamiento, mediación y prevención en situaciones de crisis.

En este sentido, la intervención psicosocial y socioeducativa se ha convertido en una de las principales funciones del orientador, quien debe estar capacitado para responder de manera efectiva ante diversas problemáticas. A continuación, se analizan tres dimensiones clave de esta intervención: el afrontamiento de crisis socioeducativas, la atención al dolor psicológico y el manejo de conductas externalizadas.

Las crisis socioeducativas pueden originarse por diversos factores, tales como violencia escolar, problemas familiares, desastres naturales o conflictos sociales. Estas situaciones generan estrés y ansiedad en los estudiantes, afectando su desempeño académico y su bienestar emocional.

Fernández y Malvar (2024) subrayan que la escuela debe ser un espacio seguro donde los estudiantes puedan recibir apoyo en momentos de crisis. En este sentido, el orientador escolar juega un papel fundamental en la implementación de estrategias de intervención que permitan minimizar el impacto de estas situaciones.





Las estrategias más efectivas para afrontar crisis socioeducativas incluyen: a) Protocolos de atención inmediata, que permitan actuar con rapidez en situaciones de emergencia. b) Estrategias de mediación y resolución de conflictos, promoviendo el diálogo y la construcción de soluciones colectivas. c) Trabajo interinstitucional con profesionales de la salud mental, para brindar atención especializada en casos de crisis severas.

Mosquera y Santacruz (2023) destacan la importancia de resignificar las prácticas pedagógicas de la orientación escolar para que estas incluyan un enfoque preventivo, fortaleciendo la resiliencia de los estudiantes y promoviendo su adaptación a contextos adversos.

El dolor psicológico en el ámbito escolar se manifiesta a través de síntomas como ansiedad, depresión, aislamiento social y dificultades en la regulación emocional. Estas problemáticas pueden ser causadas por experiencias traumáticas, presión académica, conflictos familiares o situaciones de exclusión social.

Amor y Serrano (2020) enfatizan que el orientador debe estar preparado para ofrecer contención emocional a los estudiantes, actuando como un mediador que facilite el proceso de afrontamiento. Para ello, es esencial implementar acciones como: Espacios de escucha activa, donde los estudiantes puedan expresar sus emociones sin temor a ser juzgados; programas de educación emocional, que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia, acompañamiento individualizado y seguimiento de casos, derivando a los estudiantes a profesionales de la salud mental cuando sea necesario.





Torres (2021) señala que uno de los principales retos en la atención al dolor psicológico es la falta de recursos y formación especializada dentro de las instituciones educativas. Por ello, es fundamental que los orientadores reciban capacitación continua en técnicas de intervención psicológica y contención emocional.

Las conductas externalizadas, como la agresividad, la impulsividad y la desobediencia, pueden afectar la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas conductas suelen estar asociadas a dificultades emocionales no resueltas o a entornos familiares y sociales conflictivos.

Según Fernández, Segovia y Gálvez (2021), la orientación escolar debe adoptar un enfoque preventivo y educativo en el manejo de conductas disruptivas, promoviendo estrategias que favorezcan la autorregulación emocional y la interacción positiva entre los estudiantes.

Algunas estrategias efectivas para abordar estas conductas incluyen: implementación de programas de disciplina positiva, basados en el refuerzo de conductas adecuadas en lugar del castigo; talleres de habilidades sociales y resolución de conflictos, para fortalecer la comunicación asertiva y la empatía; mediación escolar y círculos de diálogo, que permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus acciones y encontrar soluciones pacíficas a los conflictos.

Además, el orientador escolar debe trabajar en conjunto con los docentes y las familias para identificar factores de riesgo y diseñar planes de acompañamiento ajustados a las necesidades de cada estudiante. En este contexto, el orientador se convierte





en un agente clave en la atención psicosocial y socioeducativa, interviniendo en crisis, brindando apoyo emocional y promoviendo un ambiente de convivencia positiva.

El afrontamiento de crisis socioeducativas, la atención al dolor psicológico y el manejo de conductas disruptivas son tres dimensiones esenciales en la labor del orientador, que requieren estrategias de intervención basadas en la prevención, la mediación y la educación emocional. Sin embargo, para fortalecer su impacto, es fundamental dotar a los orientadores de formación especializada y recursos adecuados que les permitan desarrollar su labor de manera efectiva.

De cara al futuro, se hace necesario un mayor reconocimiento del papel del orientador escolar dentro de las instituciones educativas, así como la implementación de políticas que garanticen su capacitación continua. Solo de esta manera se podrá consolidar un modelo de orientación educativa que contribuya al bienestar integral de los estudiantes y al fortalecimiento de la comunidad escolar.

Impacto de la orientación escolar en la comunidad educativa

En este apartado se revisa cómo es percibido el trabajo del orientador escolar, cuál es su impacto en los resultados educativos y cómo se articula su labor con la participación de la comunidad educativa, enfatizando la importancia de fortalecer su papel dentro de la escuela. Según Vargas, Mayoral y Cano (2023), el orientador es un actor clave en la comunidad educativa, ya que su intervención tiene un impacto directo en el desarrollo personal y académico de los estudiantes.





La forma en que docentes, estudiantes y directivos perciben el trabajo del orientador escolar influye en la efectividad de su labor y en su integración dentro del sistema educativo. Calderón (2021) señala que el orientador es visto como un mediador y facilitador del aprendizaje, aunque en algunos contextos su función sigue siendo subestimada o reducida a la resolución de problemas disciplinarios.

Borja (2019) destaca que, si bien los estudiantes reconocen el apoyo emocional y vocacional que reciben del orientador, algunos docentes y directivos tienden a considerarlo un actor secundario dentro de la institución. Esta percepción se debe, en parte, a la falta de claridad en la delimitación de sus funciones y a la carencia de políticas que regulen su labor de manera efectiva.

Por otro lado, Mosquera y Santacruz (2023) enfatizan la necesidad de resignificar la orientación escolar para que esta sea vista como un proceso pedagógico integral y no solo como una intervención en momentos de crisis. Para lograr esto, es fundamental que el orientador cuente con espacios de participación en la toma de decisiones dentro de la escuela y que se promueva una cultura de trabajo colaborativo con el resto de los actores educativos.

El impacto de la orientación escolar en los resultados educativos es una de las áreas de mayor interés en la investigación educativa. Fernández, Segovia y Gálvez (2021) argumentan que la presencia de un programa de orientación sólido dentro de las instituciones contribuye a mejorar la retención escolar, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.





Uno de los principales efectos positivos de la orientación escolar es la reducción del abandono escolar. Moreno, González y Rivas (2024) explican que el orientador, al brindar acompañamiento personalizado y estrategias de intervención temprana, ayuda a identificar factores de riesgo que pueden llevar a un estudiante a abandonar sus estudios. Factores como problemas familiares, dificultades económicas o desmotivación académica pueden ser abordados mediante la orientación, generando alternativas para que los estudiantes continúen su formación.

En cuanto al rendimiento académico, los programas de orientación que incluyen estrategias de motivación, gestión del tiempo y técnicas de estudio han demostrado ser efectivos para mejorar los resultados de los estudiantes. Asimismo, la orientación contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales son esenciales para la vida académica y personal.

El bienestar emocional es otro de los ámbitos en los que la orientación escolar tiene un impacto significativo. Los orientadores trabajan en la prevención de problemas como la ansiedad, la depresión y el acoso escolar, promoviendo espacios de contención y apoyo dentro de la comunidad educativa. Este aspecto es clave, ya que un estudiante con estabilidad emocional tiene mayores posibilidades de lograr un buen desempeño académico.

La efectividad de la orientación escolar no depende únicamente del trabajo del orientador, sino también de la articulación con la comunidad educativa. La interacción entre padres, docentes, estudiantes y orientadores es fundamental para garantizar un acompañamiento integral.





Borja (2019) plantea que uno de los desafíos en la orientación escolar es lograr una mayor participación de las familias en el proceso educativo. En muchas ocasiones, los padres no están suficientemente involucrados en los programas de orientación, lo que limita el impacto de las intervenciones realizadas en la escuela. Para abordar esta situación, se recomienda implementar estrategias que fortalezcan la comunicación entre la escuela y la familia, como talleres, reuniones y asesoramiento individualizado.

Por su parte, Mosquera y Santacruz (2023) destacan la importancia de que los docentes trabajen en conjunto con los orientadores, integrando estrategias de orientación en el aula y promoviendo el desarrollo de competencias socioemocionales dentro del currículo. En este sentido, una escuela que fomente el trabajo colaborativo entre docentes y orientadores logrará un impacto mucho más profundo en la formación de sus estudiantes.

Otro aspecto relevante es la participación de los propios estudiantes en los programas de orientación. Moreno et al. (2024) sugieren que es fundamental que los estudiantes sean parte activa en el diseño e implementación de las estrategias de orientación, ya que esto les permite desarrollar un sentido de pertenencia y empoderamiento dentro de su proceso educativo.

El impacto de la orientación escolar en la comunidad educativa es amplio y abarca múltiples dimensiones. Su labor influye en la percepción que tienen los actores educativos sobre su función, en los resultados académicos y en la participación de la comunidad en los programas de orientación.





Si bien existen desafíos como la falta de reconocimiento del orientador y la limitada integración de su labor en la gestión escolar, la evidencia indica que una orientación bien estructurada puede contribuir significativamente a la retención escolar, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Para maximizar este impacto, es fundamental fortalecer la participación de la comunidad educativa, promoviendo el trabajo colaborativo entre orientadores, docentes, estudiantes y familias. Además, es necesario que las instituciones educativas y las políticas públicas reconozcan la importancia de la orientación escolar y brinden los recursos necesarios para su implementación efectiva.

El futuro de la orientación escolar debe estar marcado por un enfoque integral y multidisciplinario, en el que se valore su contribución a la formación de ciudadanos críticos, resilientes y preparados para afrontar los desafíos de la sociedad actual.

Políticas públicas y marco normativo

La orientación escolar cumple un papel esencial en la formación integral de los estudiantes, abordando aspectos como el bienestar emocional, la orientación vocacional y la mediación de conflictos. Sin embargo, su regulación y aplicación varían según el país, la región e incluso dentro de una misma institución educativa.





Hernández (2023) señala que, en muchos sistemas educativos, existe una brecha entre la formación profesional de los orientadores y las exigencias reales del ejercicio laboral, lo que pone en evidencia la necesidad de mejorar la normativa que rige la orientación escolar. A pesar de la existencia de leyes y resoluciones que buscan garantizar el acceso equitativo a la orientación, su implementación enfrenta múltiples desafíos relacionados con la asignación de recursos, la capacitación de los orientadores y la proporción de profesionales por estudiantes.

En este apartado se revisa el marco normativo de la orientación escolar, las diferencias en su implementación según el contexto institucional y regional, y la relación entre la cantidad de orientadores y la efectividad de la intervención en el ámbito educativo.

Las políticas públicas y normativas sobre orientación escolar tienen como objetivo establecer los lineamientos que regulan la práctica de los orientadores dentro de las instituciones educativas. En términos generales, estas normativas buscan garantizar la atención psicoeducativa, el acompañamiento en la toma de decisiones vocacionales y la intervención en situaciones de conflicto escolar.

Ruiz y Gómez (2021) destacan que, en el ámbito escolar, la orientación educativa y familiar está sujeta a regulaciones que varían en función de la estructura del sistema educativo de cada país. Sin embargo, la falta de uniformidad en la legislación y la ausencia de mecanismos claros de supervisión limitan la efectividad de estas políticas.





Bonilla y Moreno (2023) enfatizan que la orientación escolar debe ser regulada desde un enfoque interdisciplinario, integrando aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales. Para ello, es necesario que las políticas públicas definan de manera más precisa el perfil profesional del orientador y sus competencias dentro del sistema educativo.

A pesar de la existencia de normativas que regulan la orientación escolar, su implementación no es homogénea en todos los contextos educativos. La aplicación de estas políticas está influenciada por factores como la disponibilidad de recursos, la estructura organizativa de las instituciones y el nivel de compromiso de los directivos en la promoción de los programas de orientación.

Hernández (2023) señala que, en los entornos urbanos, donde hay mayor inversión en educación, los programas de orientación suelen estar más estructurados y contar con profesionales capacitados. En contraste, en zonas rurales o con menos recursos, la orientación escolar suele verse relegada, lo que genera brechas en la atención psicoeducativa de los estudiantes.

Fernández y Malvar (2024) destacan que, en tiempos de crisis o incertidumbre social, la orientación escolar juega un papel clave en la estabilidad emocional de los estudiantes. Sin embargo, en muchas instituciones, la falta de personal especializado y la sobrecarga laboral de los orientadores impiden que se brinde una atención adecuada a quienes lo necesitan.

Las diferencias en la implementación de la normativa también se ven reflejadas en la capacitación de los orientadores.





Mientras que algunas instituciones ofrecen formación continua y actualización profesional, en otras, los orientadores deben asumir nuevas funciones sin contar con los conocimientos necesarios para abordarlas de manera efectiva.

Para mejorar la implementación de las políticas de orientación escolar, es fundamental que el gobierno y las instituciones educativas adopten estrategias que permitan adaptar la normativa a las necesidades específicas de cada contexto. Esto incluye la asignación equitativa de recursos, la capacitación constante del personal y la creación de redes de apoyo entre orientadores, docentes y familias.

Uno de los principales factores que afectan la efectividad de la orientación escolar es la relación entre el número de orientadores y la cantidad de estudiantes atendidos. Un alto número de estudiantes por orientador puede limitar la capacidad de atención individualizada y reducir la calidad del acompañamiento educativo.

Ruiz y Gómez (2021) indican que, en muchos sistemas educativos, la cantidad de orientadores asignados por institución es insuficiente para cubrir la demanda existente. En algunos casos, un solo orientador debe atender a cientos de estudiantes, lo que dificulta la personalización del servicio y afecta la eficacia de las intervenciones.

Bonilla y Moreno (2023) sugieren que la proporción ideal de orientadores por estudiantes debería permitir un seguimiento continuo de cada caso, garantizando que los estudiantes reciban la orientación necesaria en todas las etapas de su formación. Sin embargo, en la práctica, la falta de presupuesto y la escasez de profesionales hacen que esta meta sea difícil de alcanzar.





Para mejorar la proporción de orientadores por estudiantes, se proponen las siguientes estrategias: a) Incremento del número de orientadores por institución, asegurando que cada institución educativa cuente con el personal suficiente para brindar una atención adecuada, b) Implementación de modelos de orientación grupal, que permitan optimizar el tiempo de los orientadores sin descuidar la calidad del servicio y c) Uso de herramientas digitales, como plataformas de orientación en línea, que faciliten la comunicación entre orientadores y estudiantes y permitan realizar seguimientos personalizados.

Garantizar una proporción adecuada de orientadores por estudiantes es esencial para mejorar la calidad del servicio y maximizar su impacto en la formación integral de los jóvenes.

El análisis de las políticas públicas y el marco normativo de la orientación escolar evidencia la importancia de contar con regulaciones claras y bien estructuradas que permitan su aplicación efectiva en todos los contextos educativos. Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta desafíos significativos, especialmente en lo que respecta a la asignación de recursos y la proporción de orientadores por estudiantes.

Para fortalecer la orientación escolar, es necesario mejorar la supervisión en la aplicación de las normativas, garantizar una distribución equitativa de recursos y promover la capacitación continua de los orientadores. Además, es fundamental reconocer la orientación escolar como un pilar esencial dentro del sistema educativo y desarrollar estrategias que permitan su implementación efectiva en todos los niveles.





El futuro de la orientación escolar en Colombia dependerá del compromiso del gobierno y las instituciones educativas para garantizar que esta función sea valorada y respaldada tanto a nivel normativo como en la práctica diaria.

Enfoque y modelos de intervención en orientación escolar

En la actualidad, la intervención del orientador se ha expandido hacia nuevas áreas de acción, incluyendo la orientación familiar, la aplicación de modelos de acompañamiento específicos y la promoción de la inclusión educativa.

Según Mosquera y Santacruz (2023), la orientación escolar debe ser resignificada a través de prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades emergentes del contexto educativo. Para ello, es esencial que los orientadores cuenten con herramientas metodológicas que les permitan abordar la diversidad de problemáticas que enfrentan los estudiantes y sus familias.

En este apartado se revisan los enfoques y modelos de intervención en orientación escolar, analizando su impacto en la relación con las familias, en la aplicación de metodologías de intervención y en la construcción de escuelas más inclusivas.

El papel de la familia en el desarrollo educativo es innegable. Una comunicación efectiva entre la escuela y la familia facilita el proceso de aprendizaje y mejora el bienestar socioemocional del estudiante. Sin embargo, en muchos casos, la relación entre ambas partes es limitada o conflictiva, lo que afecta la intervención del orientador escolar.





Torres (2021) destaca que la orientación escolar debe incorporar estrategias que fomenten una mayor participación de las familias en el proceso educativo. Para ello, se han identificado diversas estrategias de intervención con familias: a) Escuelas para padres y talleres familiares: Espacios de formación donde se fortalecen habilidades de crianza, comunicación asertiva y apoyo académico. b) Acompañamiento individualizado: Sesiones personalizadas con las familias para atender dificultades específicas en la relación padres-hijos o en el rendimiento académico del estudiante. c) Uso de plataformas digitales: Implementación de herramientas tecnológicas que permitan fortalecer la comunicación entre orientadores, docentes y familias.

Según Fernández, Segovia y Gálvez (2021), una intervención familiar efectiva contribuye a mejorar la estabilidad emocional del estudiante y su adaptación escolar. Sin embargo, en muchas instituciones, la orientación familiar no recibe suficiente atención debido a la falta de recursos o a la sobrecarga laboral de los orientadores.

Existen diversos enfoques y metodologías aplicados en la orientación escolar, cada uno con características y objetivos específicos. Amor y Serrano Rodríguez (2020) subrayan la importancia de que el orientador escolar domine múltiples modelos de intervención para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Entre los modelos más utilizados se encuentran:

1. Modelo Cognitivo-Conductual: Se centra en la modificación de pensamientos y comportamientos disfuncionales a través de estrategias como la reestructuración cognitiva y el refuerzo positivo. Es





útil en el manejo de ansiedad, problemas de conducta y dificultades en la toma de decisiones académicas.

2. Modelo Psicopedagógico: Busca mejorar el aprendizaje a través del análisis de dificultades académicas y la implementación de estrategias de estudio y organización del tiempo. Figueroa y Farnum (2020) explican que este modelo es clave para la prevención del fracaso escolar.
3. Modelo Humanista: Se enfoca en el desarrollo personal y la autorrealización del estudiante. Promueve el autoconocimiento, la motivación intrínseca y la toma de decisiones autónoma.
4. Modelo Sistémico: Considera al estudiante dentro de su contexto familiar y social. Es especialmente útil en la intervención con familias, ya que permite comprender dinámicas interpersonales y su impacto en la educación.

Cada modelo tiene aplicaciones específicas según el tipo de problemática a tratar. La combinación de metodologías permite a los orientadores ofrecer una atención integral y ajustada a las necesidades de los estudiantes.

La orientación escolar juega un papel clave en la promoción de la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. Moreno, González y Rivas (2024) enfatizan que garantizar la inclusión educativa implica desarrollar estrategias que permitan atender a estudiantes con discapacidad, víctimas del conflicto armado, minorías culturales y otros grupos en situación de vulnerabilidad.





Entre las principales estrategias para fortalecer la inclusión educativa se encuentran: 1) Adaptaciones curriculares: Modificaciones en los métodos de enseñanza y evaluación para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo al aprendizaje. 2) Formación docente en educación inclusiva: Capacitación a los profesores para que puedan identificar necesidades especiales y aplicar estrategias de enseñanza diferenciadas. 3) Espacios de mediación y sensibilización: Programas que fomentan la convivencia escolar y la eliminación de barreras actitudinales hacia la diversidad.

Mosquera y Santacruz (2023) resaltan que la orientación escolar debe ser un puente entre la escuela y los estudiantes en situación de vulnerabilidad, promoviendo acciones que les permitan integrarse plenamente en la comunidad educativa.

La orientación escolar ha evolucionado hacia un modelo integral que abarca la intervención con familias, la aplicación de metodologías específicas y la promoción de la inclusión educativa. Para que su impacto sea efectivo, es fundamental fortalecer la formación de los orientadores en diversas estrategias de intervención y garantizar la implementación de políticas que promuevan su labor dentro del sistema educativo.

Si bien existen avances en la profesionalización de la orientación escolar, todavía hay desafíos en la aplicación de modelos de intervención efectivos y en la consolidación de estrategias de inclusión educativa. Es necesario que las instituciones educativas y los responsables de la formulación de políticas adopten un enfoque más estructurado y doten a los orientadores de los recursos necesarios para desempeñar su labor de manera eficaz.





En un contexto educativo en constante cambio, la orientación escolar debe continuar adaptándose a nuevas realidades, fortaleciendo su papel como mediadora entre la escuela, la familia y la sociedad, y consolidando su impacto en la formación integral de los estudiantes.

Desafíos y retos de la orientación escolar

El proceso de transformación ha traído consigo una serie de retos que ponen en cuestión el reconocimiento de la orientación escolar como una profesión autónoma, la sobrecarga emocional que enfrentan los orientadores y la necesidad de innovar en sus metodologías de trabajo.

Vargas, Mayoral y Cano (2023) destacan que el orientador escolar sigue luchando por su legitimación dentro del sistema educativo, ya que en muchos casos se le percibe como un apoyo secundario en lugar de un actor clave en la formación integral de los estudiantes. Paralelamente, el desgaste emocional y el estrés laboral son factores que afectan la salud mental de los orientadores, lo que pone en evidencia la necesidad de estrategias de autocuidado.

Por otro lado, la transformación digital y los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje han impulsado la necesidad de innovar en la orientación escolar, incorporando nuevas tecnologías y metodologías de intervención. Este apartado explora estos tres desafíos y plantea estrategias para fortalecer el rol del orientador en la educación del siglo XXI.



Uno de los debates más relevantes en la actualidad de la orientación escolar es su reconocimiento como una profesión autónoma y consolidada. En muchos sistemas educativos, la orientación no está claramente definida como una disciplina independiente, sino que se encuentra subordinada a otras áreas como la psicología, la pedagogía o el trabajo social.

Borja (2019) plantea que la falta de un marco normativo sólido ha limitado la profesionalización del orientador escolar, lo que genera confusión sobre sus funciones y competencias. En algunos casos, su labor se reduce a la mediación en problemas de conducta o a la orientación vocacional, sin un reconocimiento formal de su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, Mosquera y Santacruz (2023) subrayan que el reconocimiento del orientador escolar varía según el contexto institucional y regional. Mientras que en algunas instituciones su papel es valorado y promovido, en otras su función es minimizada o incluso inexistente debido a la falta de políticas públicas que regulen su ejercicio profesional.

Para fortalecer la orientación escolar como disciplina, se han propuesto diversas estrategias, entre ellas: 1) Definir un marco normativo claro que delimite las funciones del orientador y establezca estándares de formación y certificación. 2) Incorporar programas de formación especializada que refuercen las competencias del orientador en áreas como la mediación, la educación emocional y la inclusión. 3) Promover el reconocimiento de la orientación como una disciplina esencial en la educación, mediante campañas de sensibilización dirigidas a directivos, docentes y familias.





El fortalecimiento del reconocimiento profesional del orientador no solo permitirá mejorar su estatus dentro de las instituciones educativas, sino que también contribuirá a una mayor estabilidad laboral y a mejores condiciones para el ejercicio de su función.

El ejercicio de la orientación escolar implica un alto grado de involucramiento emocional con los estudiantes, lo que puede generar estrés y desgaste profesional. Briceño et al. (2024) destacan que los orientadores suelen estar expuestos a situaciones de crisis, conflictos familiares y problemas de salud mental de los estudiantes, lo que puede afectar su bienestar emocional.

Fernández y Malvar (2024) subrayan que, en contextos de crisis social y educativa, el orientador escolar es una de las figuras más afectadas por la sobrecarga emocional. La falta de recursos, la escasez de personal y la alta demanda de atención pueden llevar a un agotamiento profesional, reduciendo la eficacia de su intervención.

Para enfrentar estos desafíos, se han propuesto diversas estrategias de autocuidado, entre ellas:

- a) Supervisión y apoyo entre pares: Espacios de diálogo con otros orientadores para compartir experiencias y estrategias de afrontamiento.
- b) Formación en gestión del estrés: Talleres y capacitaciones sobre manejo emocional y prevención del desgaste profesional.
- c) Equilibrio entre vida personal y laboral: Fomentar una distribución equitativa de tareas y evitar la sobrecarga de funciones dentro de la institución.





El bienestar del orientador es fundamental para garantizar la calidad de la orientación escolar. Si el profesional se encuentra emocionalmente agotado, su capacidad de acompañar a los estudiantes se verá afectada, lo que resalta la importancia de implementar estrategias de autocuidado dentro del ejercicio de la orientación.

El avance de la tecnología y los cambios en las dinámicas educativas han impulsado la necesidad de innovar en la orientación escolar. Bonilla y Moreno (2023) destacan que el uso de herramientas digitales ha permitido mejorar la comunicación entre orientadores y estudiantes, facilitando el acceso a servicios de apoyo en formato virtual.

Entre las principales innovaciones en la orientación escolar se encuentran: a) Plataformas digitales de orientación: Espacios en línea donde los estudiantes pueden recibir asesoramiento sobre bienestar emocional, técnicas de estudio y orientación vocacional. b) Uso de inteligencia artificial: Herramientas que permiten analizar patrones de comportamiento y detectar señales de alerta temprana en estudiantes en riesgo. c) Gamificación y aprendizaje experiencial: Métodos innovadores que utilizan el juego y la simulación para fomentar la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Además de la tecnología, la innovación en la orientación escolar también implica la adopción de nuevas metodologías de intervención. Mosquera y Santacruz (2023) proponen un modelo de orientación más flexible y participativo, donde el estudiante sea un agente activo en su proceso de desarrollo personal y académico.





Para fortalecer la innovación en la orientación escolar, es necesario: Capacitar a los orientadores en el uso de herramientas digitales, asegurando que puedan integrar la tecnología en su práctica profesional. Promover la investigación en orientación escolar, incentivando la generación de nuevas estrategias de intervención basadas en evidencia. Y fomentar el trabajo interdisciplinario, integrando la orientación con otras áreas del conocimiento como la neurociencia, la inteligencia emocional y la educación inclusiva.

Los desafíos de la orientación escolar en la actualidad giran en torno a su reconocimiento profesional, la gestión de la carga emocional de los orientadores y la necesidad de innovar en sus metodologías de intervención. A pesar de los avances en la consolidación de la orientación como una disciplina clave en la educación, aún persisten barreras en términos de regulación y reconocimiento institucional.

El fortalecimiento del rol del orientador escolar pasa por garantizar su profesionalización, mejorar sus condiciones laborales y fomentar estrategias de autocuidado que le permitan desempeñar su función de manera efectiva. Asimismo, la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías innovadoras puede ampliar el impacto de la orientación escolar en la formación integral de los estudiantes.

El futuro de la orientación escolar dependerá del compromiso de las instituciones educativas y de la comunidad académica en el desarrollo de estrategias que permitan enfrentar estos desafíos y consolidar el papel del orientador como un actor clave en la educación del siglo XXI.





Discusión

La orientación escolar ha experimentado una transformación significativa, pasando de un enfoque meramente vocacional a una función integral que abarca el bienestar socioemocional, la mediación de conflictos y la inclusión educativa (Vargas, Mayoral & Cano, 2023). Este cambio responde a la necesidad de abordar factores emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje y la convivencia escolar. Dentro de sus funciones, el orientador ahora desempeña un papel clave en el acompañamiento emocional, la prevención de riesgos, la mediación de conflictos, la orientación vocacional y la educación en valores. Sin embargo, esta diversificación de responsabilidades ha generado desafíos en términos de delimitación de funciones y sobrecarga laboral (Borja, 2019).

Uno de los principales retos en la orientación escolar es la falta de unificación en la definición de su rol. En muchos contextos, los orientadores asumen múltiples funciones sin criterios claros sobre sus competencias específicas, lo que ha generado la necesidad de establecer marcos normativos más precisos para definir sus responsabilidades dentro del sistema educativo (Mosquera & Santacruz, 2023). Además, su impacto está directamente relacionado con la interacción con estudiantes, docentes, directivos y familias. Sin embargo, la falta de una cultura de trabajo interdisciplinario en algunas instituciones puede dificultar la colaboración y limitar la efectividad de su labor (Briceño Núñez et al., 2024).

La formación académica del orientador influye en su desempeño y en la percepción de su labor dentro de la comunidad educativa. Existen diferencias entre los profesionales





con formación específica en orientación educativa y aquellos provenientes de disciplinas afines, como la psicología, el trabajo social o la pedagogía (Hernández, 2023). El conocimiento del orientador combina saberes disciplinares, curriculares, experienciales y profesionales, lo que hace imprescindible su actualización permanente para responder a los cambios en el contexto educativo y social (Fernández & Malvar, 2024). Las estrategias de capacitación deben incluir metodologías activas y basadas en la práctica para desarrollar competencias en mediación, atención psicosocial e inclusión educativa (Bonilla & Moreno, 2023).

En el ámbito psicosocial y socioeducativo, el orientador desempeña un papel crucial en la gestión de crisis escolares, familiares y sociales. En situaciones de violencia escolar, desastres naturales o conflictos familiares, su intervención mitiga los efectos negativos en el bienestar de los estudiantes (Ruiz & Gómez, 2021). Asimismo, la atención al dolor psicológico es una de sus funciones más demandadas, dado que problemas como la ansiedad y la depresión afectan el desempeño académico y social de los estudiantes, requiriendo estrategias de contención y derivación a profesionales de la salud mental (Fernández & Malvar, 2024). Además, el manejo de conductas disruptivas es un desafío importante en la orientación escolar, y la implementación de programas de convivencia y mediación de conflictos ha demostrado ser efectiva para reducir la agresión y mejorar el clima escolar (Mosquera & Santacruz, 2023).

El impacto de la orientación escolar en la comunidad educativa depende de cómo es percibida por los distintos actores escolares. Mientras los estudiantes suelen valorar su apoyo, algunos docentes y directivos no siempre reconocen su función





como esencial dentro de la estructura institucional (Calderón, 2021). La orientación escolar contribuye a la retención estudiantil, la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de competencias socioemocionales (Fernández, Segovia & Gálvez, 2021). Sin embargo, su efectividad también está condicionada por la participación de la comunidad educativa, ya que la integración de docentes, familias y estudiantes en los procesos de orientación fortalece su impacto y mejora los resultados de las intervenciones (Moreno, González & Rivas, 2024).

Desde la perspectiva de las políticas públicas y el marco normativo, la regulación de la orientación escolar aún enfrenta desafíos. Si bien existen leyes y resoluciones que norman la práctica de la orientación, su implementación no siempre es efectiva debido a la falta de supervisión y recursos (Ruiz & Gómez, 2021). Las diferencias en la aplicación de la normativa según el contexto institucional y regional generan inequidades en el acceso a la orientación escolar, ya que la ausencia de políticas claras impide el desarrollo de programas efectivos (Hernández, 2023). Otro factor determinante en la efectividad del servicio es la proporción de orientadores por estudiante, pues en muchas instituciones, la cantidad de profesionales es insuficiente, limitando la atención personalizada y la calidad de la intervención (Bonilla & Moreno, 2023).

En términos de enfoques y modelos de intervención, la orientación escolar debe considerar la relación entre la escuela y la familia. La implementación de programas de acompañamiento familiar ha mostrado resultados positivos en la adaptación escolar de los estudiantes (Torres, 2021). Asimismo, existen diversos métodos y metodologías de intervención, desde enfoques cognitivo-conductuales hasta modelos humanistas





y psicopedagógicos, cuya combinación permite una mejor adaptación a las necesidades de cada estudiante (Figueroa & Farnum, 2020). La orientación escolar también tiene un papel clave en la inclusión educativa, promoviendo acciones para garantizar la equidad en el acceso a la educación, especialmente en la atención a estudiantes con discapacidad, víctimas del conflicto y poblaciones en situación de vulnerabilidad (Moreno Parra et al., 2024).

Finalmente, los desafíos y retos actuales de la orientación escolar incluyen la necesidad de fortalecer su reconocimiento profesional, gestionar la carga emocional del orientador y fomentar la innovación en sus estrategias de intervención. La falta de regulación clara dificulta su consolidación como disciplina independiente (Borja, 2020), mientras que el estrés laboral y la sobrecarga emocional afectan su desempeño, haciendo necesaria la implementación de estrategias de autocuidado y apoyo institucional (Briceño Núñez et al., 2024). Además, la incorporación de tecnologías y nuevas estrategias metodológicas es fundamental para fortalecer la orientación escolar en el siglo XXI (Mosquera & Santacruz, 2023). Para garantizar su efectividad, es necesario consolidar un enfoque integral que combine el trabajo interdisciplinario, la actualización constante de los orientadores y el diseño de políticas públicas que promuevan su desarrollo y consolidación en el sistema educativo.

Conclusiones

La orientación escolar en Colombia ha experimentado una profunda transformación, pasando de un enfoque tradicionalmente vocacional a uno integral que reconoce la importancia del bienestar socioemocional, la mediación de conflictos y la inclusión educativa. Este cambio responde a las





demandas sociales y educativas contemporáneas que requieren una atención más holística al estudiante, abordando no solo sus decisiones profesionales sino también su desarrollo personal y emocional.

El orientador escolar actualmente cumple un rol fundamental no solo en el acompañamiento y asesoramiento individual, sino también como mediador en el entorno educativo, facilitando la convivencia y promoviendo ambientes inclusivos donde se atienden las necesidades diversas de los estudiantes. Su labor, por tanto, se extiende a la colaboración permanente con docentes, familias y la comunidad educativa en general, fortaleciendo competencias socioemocionales y estrategias para la resolución pacífica de conflictos.

Las políticas públicas en Colombia, como la Ley General de Educación y las regulaciones asociadas, han sido clave para consolidar y ampliar las funciones del orientador escolar, destacando la importancia de la orientación en la formación integral del estudiante. Sin embargo, aún existen retos importantes relacionados con la formación y actualización profesional de los orientadores para responder eficazmente a las demandas actuales y futuras del sistema educativo.

Finalmente, este estudio se pone en evidencia la necesidad de continuar investigando y fortaleciendo la orientación escolar como una disciplina estratégica para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La incorporación de nuevas funciones y enfoques en la orientación requiere el diseño de modelos de intervención innovadores y políticas educativas que apoyen su desarrollo integral y su impacto positivo en la comunidad educativa.





Referencias

- Amor, M. I. y Serrano Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Arenas, C. (2021). El marco legal regulatorio del ejercicio de orientador escolar en Colombia. https://www.academia.edu/36888930/El_marco_legal_regulatoriodel_ejercicio_de_orientador_escolar_en_Colombia.
- Avella-Chacón, S. M., & Martínez-Pachón, D. (2024). Orientación socioocupacional en contextos rurales: rol del orientador escolar. *Educación y Ciudad*, (47).
- Barreto, A., Vera, G., Fung, M., Macias, F., & Medina, F. (2024). Orientación Escolar en Latinoamérica: Historia y Contexto Actual en Legislación y Políticas Públicas. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 6(1), 16-26.
- Bonilla Marquinez, OP & Moreno Bedoya, J (2023) Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar Septiembre-Octubre, Volumen 7, Número 5
- Borja, C. (2019). Orientador (a) Escolar. Más Que Un Pedagogo/a.¿ Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Educación y ciudad*, (37), 73-90.



Brewington, M., & Kushner, J. (2020). School counselor perceptions of a comprehensive school counseling model and implications for practice. *Administrative Issues Journal*, 10(2), 3.

Briceño Nuñez, E; Reyes Ruiz, L; Vargas, O; García Catillo, C; Navarro Obeid, J (2024) *Rev. innova educ. .* Vol. 6 Núm. 1 págs. 89-103 *Revista AOSMA* N° 32- Junio 2023- ISSN-e: 1887-3952

Calderón-Palacio, I. (2021). Una mirada pedagógica de la orientación escolar, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 5-21. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.5-21>

Cueli Naranjo, M. D. L. Á., & López-Larrosa, S. (2022). Relaciones familia-escuela: creencias desde los servicios de orientación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 33(2), 7-22.

Chae, N., Backer, A., & Mullen, P. R. (2023). Strategies for School Counselors-in-Training to Maximize Their Supervision Experience. *The Professional Counselor*, 13(3), 269.

Díaz, M. & Castellanos, L. (2021). Evolución y desafíos de la orientación escolar en Colombia: una mirada histórica y actual. *Revista Colombiana de Educación*, 82(2), 45-67.

Fernández, B. B., Segovia, J. D., & Gálvez, J. D. D. F. (2021). Calidad de la educación y el orientador educacional. *Educação & Sociedade*, 42, e233311.





Fernández-Tilve, M^a D., & Malvar-Méndez, M^a L. (2024). Educar para el bienestar emocional en tiempos convulsos: un estudio desde la perspectiva de la orientación escolar. RELIEVE, 30(1), art. M4. <http://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30389>

Figuerola, C., & Farnum, F. (2020). La psicopedagogía y la orientación en la formación de educadores en Colombia. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(3), 196-206.

García, M. G. (2023). El papel de la orientación en Colombia. Revista de Orientación Educativa AOSMA, (32), 52-62.

González Ruda, N., Alfonso Pérez, I., & Rodríguez Blanco, M. D. L. C. (2020). Impacto social de la profesionalización de la orientación educativa. Revista Universidad y Sociedad, 12(3), 337-343.

Guarín Morales, L. F., Junca Ortiz, L., & Rojas Samacá, L. D. (2020). Percepción social de la orientación escolar en estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá Ministerio de Educación Nacional. (2020). Informe de seguimiento a la Resolución 09317 de 2016: Estado de la orientación escolar en Colombia. Bogotá, Colombia.

Hernández, O. G. (2023). Saberes de los orientadores escolares: contraste entre formación pregradual y actividad profesional en Bogotá. Tesis Psicológica, 18(1)





Hernández Salamanca, OG (2020)REOP. Vol. 31, nº1, 1er Cuatrimestre, pp. 131 - 144 [ISSN electrónico: 1989-7448]

Herrera Alfonso, H. A. (2023). La identidad del orientador escolar en el paradigma emergente.

Mosquera, S. T. L., & Santacruz, A. A. R. (2023). Resignificando las Prácticas Pedagógicas de la Orientación Escolar Huilense. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 6668-6699.

Morales Carrero, J (2020) Revista Innovaciones Educativas / ISSN 2215-4132 / Vol. 22 / No. 32 / Junio

Morales, J. (2020). La orientación educativa y su pertinencia en el siglo XXI. Revista Conrado, 16(77), 172-183.

Moreno Parra, JJ, González Alba, B, & Rivas Flores, JI (2024). Orientación Escolar, Integración e Inclusión. Un análisis desde la perspectiva biográfico-narrativa. REIDOCREA, 13(22), 305-316.

Osorio León, S & Borja, C (2020) Orientación y Sociedad, Volumen 20 N°2 – Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1851-8893

Peña, F. (2020). Orientación educativa en Colombia: una línea de trabajo con pretensiones de cientificidad. Pedagogía y Saberes, 51, 75-87.





Pérez, R., González, C. & Ramírez, J. (2023). Impacto de la orientación escolar en la prevención de la deserción en colegios públicos de Colombia. *Educación y Sociedad*, 18(1), 22-40. *Revista de Orientación Educacional*, 34(65), 1-23, 2020. ISSN 0716-5714 ISSN (e) 0719-5117

Pezzenati, D. J. (2020). Los equipos de orientación escolar: análisis de las percepciones de los profesionales acerca de su funcionamiento. *Aula*, 28, 321-333.

Popov, N., & Spasenovic, V. (2020). *School Counseling: A Comparative Study in 12 Countries*. Bulgarian Comparative Education Society

Ruiz, J. y Gómez-Becerra, J. (2021). La orientación educativa y familiar en el ámbito escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 187-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.12>

Soto, S (2022) *Gestionar* Vol. 2 Núm. 4 págs. 34-42

Steele, T., Nuckols, G., & Stone, C. (2020). Technology Trends in School Counseling. *Journal of school counseling*, 18(10), n10.

Tilve, M. D. F., & Méndez, M. L. M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257.





Torres, G. (2021). Reflexión sobre los antecedentes y retos de la orientación escolar en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 5-27. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.5-27>

Vargas Fajardo, A., Mayoral Serrat, P., & Cano Ortiz, M. (2023). Identidad del profesional de la orientación educativa en el contexto colombiano: rol, funciones y posicionamientos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34 (2), 7-28.

Windham, H. D. (2022). Perceptions of School Counselors and Administrators on the Role of School Counseling (Doctoral dissertation, Auburn University).





En la práctica pedagógica, detectar niños con problemas de aprendizaje, es nuestra tarea diaria y es allí, cuando aspectos neuropsicológicos como los patrones básicos de movimiento cobran su gran importancia para la realización de un correcto diagnóstico y su debido tratamiento. El objetivo de este estudio es establecer la relación que existe entre los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico en niños de segundo año de primaria, para luego implementar planes de intervención que permitan corregir o potenciar las habilidades de los niños. Basando esta investigación en los aspectos anteriormente descritos, teniendo en cuenta la tendencia de los docentes a orientar y evaluar exclusivamente el plan de estudios, sin considerar aspectos relevantes como la evaluación permanente del funcionamiento de sus órganos sensoriales y la posible relación que esto puede tener con las dificultades en el rendimiento escolar que los niños puedan presentar, es otra de las razones por las cuales resulta de gran importancia realizar pruebas de patrones básicos de movimiento en los primeros años de primaria, que nos puedan llevar a un claro diagnóstico. Así mismo, cobra una gran importancia tener en cuenta dicho diagnóstico para posteriormente realizar un pertinente tratamiento, en el que los programas de intervención que se deberán incluir en los planes de estudio pretendiendo mejorar o potencializar los patrones básicos de movimiento y por lo tanto el rendimiento académico.





RELACIÓN ENTRE LOS PATRONES BÁSICOS DE MOVIMIENTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Johanna Paola Ramírez Vargas

joha59.jr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4890-6153>

Yuri Cristina Rojas Sanín

yucsar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7178-5876>

INTRODUCCIÓN

El mayor interés de los profesionales de la educación, es precisamente lograr transmitir los conocimientos de forma eficaz, sin embargo en las aulas de clase, se evidencian en un alto porcentaje dificultades en el proceso de aprendizaje, generalmente problemas en el desarrollo de la lectoescritura, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos en las pruebas oficiales que realiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en Colombia, en donde se observa que un alto porcentaje de las instituciones educativas poseen bajos rendimientos académicos (ICFES, 2019, 2020, 2021), indicando incluso, un desempeño por debajo de la media latinoamericana (OCDE, 2019), lo cual ha motivado a todo el cuerpo educativo a emplear estrategias para el mejoramiento del nivel académico desde los primeros grados de educación.





Estas situaciones resultan frustrantes tanto para los padres de familia, profesores y hasta para los mismos estudiantes, pues el hecho de permanecer durante mucho tiempo bajo tratamientos inadecuados o extensas horas extra clases, que al final resultan inútiles para el mejoramiento del rendimiento escolar, ocasionan desgaste de tiempo, dinero y hasta esfuerzo, pues hasta hace algunos años era prioridad el aprendizaje de los contenidos curriculares, mientras que los aspectos relacionados con el sistema emocional y el sistema motriz no eran tenidos en cuenta, ya que no se considera que a partir de estos sistemas hay conexión directa con el aprendizaje y el mundo (De Oliveira et al., 2021).

Todas estas dificultades se podrían evitar si se considerara al campo de la neuropsicología, pues la mayoría de los casos se relacionan con problemas de aprendizaje ligados a disfunciones neuropsicológicas y que se expresan en las dificultades para la lectura, la escritura, el cálculo y en general aspectos académicos que reflejan el bajo nivel en las diferentes pruebas estandarizadas que se aplican de manera individual a estos pequeños estudiantes (Rodríguez, Zapata y Puentes, 2008).

Investigaciones anteriores han señalado que para abordar la memorización, la rutina y la deserción escolar, así como para fomentar habilidades que formen integralmente al alumno, es necesario emplear una metodología de enseñanza fundamentada en el enfoque por competencias (Suárez - Cretton, y Castro Méndez, 2022). De esta manera, se logra un mayor interés y compromiso por parte de los estudiantes, ya que esta propuesta metodológica brinda oportunidades para que los alumnos se involucren utilizando todas sus habilidades físicas desarrolladas desde los primeros años de vida y participen activamente en





las actividades de aprendizaje, contribuyendo a mantener su atención y aumentar su participación activa en el aula, además, aprenden a colaborar, resolver problemas y desarrollar habilidades de comunicación efectiva (Sánchez, 2020).

A pesar de que existan múltiples dificultades de aprendizaje en los niños en los primeros grados de primaria, en este trabajo se estudian disfunciones neuropsicológicas relacionadas al proceso de enseñanza – aprendizaje, como lo son los patrones básicos de movimiento, los cuales son aspectos de gran importancia y poco tenidos en cuenta en nuestros niños, pues la correcta conexión del sistema motor y la especialización hemisférica hacen que desde los primeros años de vida, el ser humano pueda desarrollar de manera amplia y eficaz, todas las habilidades necesarias para el correcto funcionamiento de su cuerpo, que se refleja en niños, jóvenes y adultos adaptados social, física e intelectualmente.

Además de estudiar estos procesos neuropsicológicos, se podrá identificar la relación que tienen con el rendimiento académico y elaborar un programa de intervención para mejorar o potencializar los patrones básicos de movimiento acorde a las necesidades de los niños; siguiendo este orden de ideas, de acuerdo con Estrada (2017), ejercitar el cuerpo a través del movimiento trae beneficios físicos, cognitivos y psicológicos, pues la práctica de la actividad física constante, estimula el crecimiento neuronal, previene enfermedades neurodegenerativas, mejora el autoestima y tiene efectos positivos sobre el desarrollo y evolución de procesos cognitivos como la atención, la memoria, habilidades de pensamiento, etc., que permiten cambios efectivos en el rendimiento académico.





La relación entre patrones básicos de movimiento y el rendimiento escolar, ha sido un tema ampliamente investigado; según Rigal (2006), el desarrollo motriz es uno de los aspectos más influyentes del comportamiento del niño asociadas a la coordinación motriz, por lo tanto, de gran importancia en el proceso de aprendizaje; además de ser un proceso continuo que se muestra como resultado de los factores externos (interacción con el entorno) y los factores internos (maduración y crecimiento) del individuo (Gallahue y Ozmun, 2006; Thomas y Thomas, 1989; Ulrich, 2007).

Así mismo, se resalta la importancia preventiva de tener en cuenta los patrones básicos de movimiento en niños que cursan los primeros años de escolarización, ya que, gracias a esto, se pueden crear planes de intervención de forma temprana que permitan mejorar o consolidar estas habilidades lo que conlleva a:

- Un mejor desarrollo infantil, favoreciendo el desarrollo motor, cognitivo y socioemocional.
- Una considerable reducción de problemas de aprendizaje, ya que un adecuado control motor se relaciona con la adecuada interacción hemisférica favoreciendo las habilidades lecto-escritoras y de concentración.
- Crear hábitos de vida saludable, que permiten reducir el sedentarismo, problemas como la obesidad infantil y mejorar la autoestima.





- Una mayor integración social, promoviendo valores como el liderazgo y el trabajo en equipo que traen consigo el bienestar emocional.

- Proporcionar un gran impacto en el rendimiento escolar. Como se ha mencionado, diferentes estudios han demostrado que los niños físicamente activos tienden a tener mejor atención, memoria y desempeño en matemáticas y lectura.

Estos aspectos anteriormente descritos son altamente relevantes no solo para el individuo y su familia, sino también, para la comunidad académica y científica, pues resultan ser la base para nuevas investigaciones en el campo de la neurociencia y la educación, ya que a partir de la comprensión del funcionamiento cerebral, se permitirá mejorar la calidad educativa desarrollando programas pedagógicos innovadores a través de la kinestesia, que impulsan metodologías más efectivas para mejorar el rendimiento académico y promover una enseñanza más inclusiva y adaptada a las necesidades de cada estudiante.

Definición de los patrones básicos de movimiento

Los patrones básicos de movimiento también son conocidos como “habilidades motrices básicas” o “habilidades y destrezas motrices”. Trigueros (1991), las definía como *“pautas motrices o movimientos fundamentales, que no tienen en cuenta ni la precisión, ni la eficiencia”*; este concepto es muy similar al que proporciona Batalla (2000), cuando indica que son un conjunto de habilidades fundamentales que se observan en todas las personas, las cuales son la base de futuras habilidades más complejas.





Es importante comprender que desde el nacimiento, el niño diariamente va adquiriendo y dominando ciertas habilidades motrices que se van incrementando con el tiempo y desarrollo tanto morfológico como neurológico, a partir de estos movimientos primarios se derivan movimientos de destrezas o patrones maduros, los cuales son primordiales para que el infante experimente satisfactoriamente las actividades físicas y deportivas. Bailey (2006), indica que se presenta un aumento en la autoconfianza, desarrollo social y cognitivo y por lo tanto mejora el rendimiento académico; lo anterior es reafirmado por Robinson y Goodway (2009), quienes ratifican el pleno desempeño individual y el gran desarrollo cognitivo, socio-afectivo y motriz en estos pequeños.

Por lo tanto, la psicomotricidad se alcanza progresivamente cuando el infante de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo, logra una interacción entre los aspectos cognitivos, emocionales y motrices que llevan al desarrollo del ser y su relación con el medio que lo rodea. Esto se visualiza en los estudios realizados por Castelli, Hillman, Buck y Erwin (2007), en los que se determina que la práctica deportiva y las capacidades físicas juegan un papel determinante en el rendimiento académico de los niños, demostrándose la enorme conexión entre el desarrollo de estos patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico.

A través del tiempo y de los múltiples estudios, se han establecido distintas clasificaciones de los patrones básicos de movimiento, cada una de ellas se fundamentan en diferentes criterios según sean sus autores (Batalla, 1994; Bissonnette, 2000; Burton y Miller, 1997; Contreras, 1998; Díaz, 1999; Fernández, 2002; Fernández, Gardoqui y Sánchez, 2007; Serra, 1996). Se pueden distinguir dos grupos de habilidades motrices:





- Los desplazamientos, los saltos y los giros, los cuales se establecen cuando el niño toma control de su propio cuerpo.

- Los lanzamientos, las recepciones y los botes, se determinan cuando hay dominio y control de objetos que se encuentran en movimiento.

Según, Logan, Robinson, Wilson y Lucas (2011), Ulrich (2000), estas habilidades básicas se clasifican en: patrones locomotores y manipulativos. Los primeros funcionan para el desplazamiento del cuerpo (caminar, saltar, correr y galopar); los últimos son necesarios para recibir o arrojar objetos (lanzar, patear, recepcionar y rebotar).

En estas clasificación se identifican las principales habilidades que todo ser humano desarrolla durante sus primeros años de vida, de acuerdo a las necesidades del entorno; al igual que estas habilidades básicas, los patrones maduros no son automáticos, pues se desarrollan a través de un sistema dinámico influenciado por las características propias del ser, la práctica de los ejercicios y el ambiente; de allí, la importancia de permitir la interacción del individuo con el entorno de manera libre (Düger, Bumin, Uyanik, Aki y Kyihan, 1999; Robinson et al., 2009).

De acuerdo a lo anterior, los principales patrones básicos de movimiento de acuerdo con Gallahue y Ozmun (2006), Haywood y Getchell (2009), Ulrich (2000), son:





• *Caminar*: desplazamiento en el que se sitúa un pie frente al otro de forma cíclica a baja velocidad.

• *Correr*: desplazarse de un lugar a otro a gran velocidad; se considera como una forma exagerada de caminar.

• *Galopar*: dar pasos de forma cíclica, manteniendo siempre un pie líder y otro rezagado, en un lapso corto de tiempo los dos pies pierden contacto con el suelo.

• *Saltar*: despegar los dos pies del suelo y aterrizar en los dos pies al mismo tiempo para desplazarse a otro lugar.

• *Lanzar*: proyectar un objeto a un lugar predeterminado aplicando fuerza e impulsando con movimiento del brazo.

• *Patear*: impulsar un objeto con el pie.

• *Recepcionar*: recibir y controlar un objeto con las dos manos cuando se nos es lanzando.

• *Rebotar*: aventar una bola con la mano hacia el suelo y recibirla controladamente, realizar esta acción repetidamente.

Definición de rendimiento académico

El rendimiento académico no ha sido el único foco de atención en las investigaciones llevadas a cabo, sino que constantemente se ha vinculado con otras dificultades o nociones, lo que hace más difícil su definición. Además, en varias ocasiones, diversos especialistas emplean términos como “capacidad escolar”, “logro académico” o “éxito escolar” para referirse a este concepto.





Sin embargo, es importante destacar que existe una distinción en el significado de estos términos ya que, aunque suelen utilizarse como equivalentes, Lamas (2015), emplea la expresión “desempeño académico” para referirse al nivel universitario y “desempeño escolar” cuando alude a la educación a la educación básica regular y alternativa. Debido a la diversidad de interpretaciones, se detallan algunas definiciones como la proporcionada por Ferrel et al. (2014), citados por Acevedo (2019), describen el rendimiento académico como un referente o medida del conocimiento adquirido por un estudiante en el entorno escolar.

En este sentido, varios especialistas coinciden en que el desempeño académico representa el resultado del proceso de aprendizaje, influenciado por la enseñanza del docente y manifestado en el estudiante. Así mismo, Lamas (2015), retoma la idea de Caballero, et al. (2007), quienes sostienen que el desempeño académico implica alcanzar las metas, logros y objetivos establecidos en el plan de estudios o materia cursada por el estudiante reflejado en sus calificaciones.

Así mismo, Martínez-Otero (2007) sostiene que el desempeño académico es el resultado obtenido por el estudiante en el ámbito escolar y que, por lo general, se refleja a través de las calificaciones. Una perspectiva similar es la planteada por Torres, L. y Rodríguez, N. (2006), quienes lo describen como el grado de conocimiento evidenciado en una asignatura o área de estudio, comparado con un estándar y que, en la mayoría de los casos, se cuantifica mediante el promedio escolar.

El propósito esencial del desempeño escolar no debería estar vinculado únicamente con la evaluación o la obtención





de determinadas calificaciones. En realidad, la meta debería centrarse en la adquisición de aprendizaje, ya sea de nuevos conocimientos teóricos, metodológicos o actitudinales, e incluso en el desarrollo de habilidades y competencias que contribuyan a mejorar la formación tanto de estudiantes como de futuros ciudadanos. En esta línea, Lamas (2008), señala que el objetivo primordial del rendimiento académico es garantizar que el aprendizaje ocurra, convirtiéndose así en un propósito educativo fundamental.

Relación entre patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico

Gracias al proceso motor el ser humano adquiere la capacidad de relacionarse con los demás y con el ambiente que lo rodea, satisface sus necesidades y se convierte en receptor de todos los nuevos conceptos que el contexto le brinda (Bolaños, 1986); por lo anterior, Magaña y Ruíz (2005), resaltan la importancia de evaluar constantemente este proceso, para así, detectar a tiempo las posibles disfunciones que el niño pueda presentar en el desarrollo de la coordinación motora fina o gruesa, alteraciones en la lateralidad, problemas en la organización espacial, retraso psicomotriz, entre otros.

Así mismo, Mayolas (2010) señala que ante las dificultades en la lecto-escritura se reflejan problemas en la psicomotricidad, esquema corporal, estructuración espacial y lateralidad. Para Rigal (2006), estas dificultades se asocian a la coordinación viso-manual, la coordinación de músculos y articulaciones necesarios para la motricidad fina en la mano que realiza la acción de escribir.





Según Ortega (2005), todas estas dificultades provocan que a la hora de leer y escribir se manifiesten los siguientes problemas:

- *Inversiones*: se presenta en sílabas y palabras como, por ejemplo: es/se, la/al, las/sal, bla/bal, bra/bar, pla/pal, etc. Este problema hace que el niño lea o escriba palto en lugar de plato y por tal motivo no hay comprensión textual.

- *Rotaciones*: el niño ve algunas letras como en espejo, lo cual lleva a confundir la p/q, b/d; o también se presentan rotaciones de arriba/abajo, por ejemplo 9/6, p/b, q/d, n/u.

- *Sustituciones*: hay confusión de ciertas consonantes, especialmente l, n, r, s.

- *Omisiones*: consisten en eliminar una letra en ciertas palabras. Las letras que se suprimen frecuentemente son l, n, r, s; sobre todo cuando están situadas delante de una consonante, por ejemplo: plátano/patano.

- *Uniones y separaciones*: anomalía en que el niño une palabras en la escritura, como, por ejemplo: lacasa; o, separa una palabra, ca sa.

- *Velocidad lectora*: lectura lenta, sileabeante y sin ritmo. Esto impide comprender lo que se lee y por lo tanto se presentan problemas en el aprendizaje

- *Comprensión lectora*: el niño tiene buena y normal velocidad lectora pero no comprende nada de lo leído.





No obstante, otros autores como Liberman (1982), afirma que no hay una correlación positiva entre las habilidades anteriormente descritas con el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, pues hay niños que superan las habilidades necesarias para la realización de este proceso, pero presentan dificultades en su desarrollo, de igual forma, también hay casos en donde el niño tiene dificultades en las habilidades motrices, pero no presenta dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Finalmente, investigaciones realizadas por Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) y Carrillo y Sánchez (1991), manifiestan la necesidad de trabajar aspectos lingüísticos y metalingüísticos que son básicos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En concordancia con lo descrito anteriormente, estas habilidades motrices resultan ser fundamentales para la formación integral del ser humano, por tal motivo es esencial comprender conceptualmente cada uno de los patrones básicos de movimiento y la forma como se expresan, así como los procesos que se tienen en cuenta para cualificar y cuantificar el rendimiento académico en los distintos niveles de escolaridad, y por último, identificar la relación que existe entre estas habilidades neuropsicológicas y el rendimiento académico, de acuerdo a estudios previos y a la literatura neurocientífica relacionada.

MÉTODO

Teniendo en cuenta que el método de investigación resultan ser la cadena de pasos basados en la conceptualización del fenómeno de estudio, los cuales permiten avanzar en el proceso





y desarrollo del conocimiento científico; para este trabajo de investigación se tiene en cuenta el enfoque mixto, utilizando tanto el método inductivo como el método deductivo, debido a que este trabajo de investigación se apoyará en la combinación tanto del enfoque cualitativo como del cuantitativo.

Así mismo, desde el método inductivo, se deberá tener en cuenta la recolección de datos a través de la observación directa y continua de las dificultades que presentan los niños del grado segundo de educación primaria, en el desarrollo de habilidades psicomotrices (arrastre, gateo, marcha, triscado, carrera, tono muscular y control postural.), que se evidencian durante las clases de educación física mediante la implementación de los planes de estudio y las distintas pruebas que aplican estos patrones mencionados, además de las habilidades de aprendizaje relacionadas principalmente con la lectoescritura y el cálculo.

Posteriormente, se analizan estas observaciones haciendo uso del método deductivo, en donde cobra un papel fundamental los valores cuantitativos que se obtendrán a partir de la aplicación de las pruebas neuropsicológicas para evaluar los patrones básicos de movimiento en los niños objeto de estudio y los boletines de las notas de las cuatro áreas básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales) del primer periodo académico, además de la relación que pueda existir entre estas variables, la comprobación de posibles hipótesis y finalmente, el análisis de datos mediante estudios estadísticos, para posteriormente crear los planes de intervención adecuados de manera individual.

La población seleccionada para esta investigación, corresponde a 60 alumnos y alumnas cuyas edades oscilan entre 7





y 8 años, quienes cursan el grado segundo de educación primaria de la Institución Educativa Don Quijote, que se encuentra ubicada en el área urbana del municipio de San José del Fragua departamento del Caquetá – Colombia. Esta institución educativa es de carácter pública y la gran mayoría de los estudiantes que asisten a ella pertenecen a familias desestructuradas de nivel socioeconómico medio-bajo, en el que sus progenitores tienen un bajo grado de escolaridad y un porcentaje significativo de los estudiantes viven sin sus padres en el área urbana, debido a que ellos trabajan en el campo.

Así mismo, en esta investigación se han analizado dos variables

- Los patrones básicos de movimiento: arrastre, gateo, marcha, triscado, carrera, tono muscular y control postural.

- El rendimiento académico en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales: a través del boletín de informe académico del segundo periodo del año lectivo, se obtienen las calificaciones de cada uno de los alumnos. Estas notas académicas son dadas de forma cuantitativa, lo cual facilita el análisis correlacional que se ha planteado.

- Los instrumentos utilizados son la prueba de patrones básicos de movimiento adaptada por Martín Lobo, G-Castellón, Rodríguez y Vallejo (2011) del equipo del Instituto de Neuropsicología y Educación, **Fomento, y el boletín de calificaciones académicas del segundo periodo del año lectivo.**

A continuación, se describen brevemente estos instrumentos.





• Prueba de patrones básicos de movimiento adaptada por Martín Lobo, G-Castellón, Rodríguez y Vallejo (2011) del equipo del Instituto de Neuropsicología y Educación, Fomento. En esta prueba se evalúan 7 patrones (arrastre, gatio, marcha, triscado, carrera, tono muscular y control postural), en cada uno de ellos se tiene en cuenta 5 aspectos y los criterios de evaluación son: 1 no supera severo, 2 no supera alto, 3 no supera medio, 4 no supera leve, 5 supera; sin embargo, en este estudio para el análisis se evalúa con los valores de 1 patrón superado y 2 patrón no superado.

• Boletín de calificaciones académicas del segundo periodo del año lectivo. Para la variable dependiente (rendimiento académico), se analizan las notas obtenidas en el segundo periodo académico del presente año, cuyas valoraciones son: 1 que indica deficiente, 2 insuficiente, 3 regular, 4 sobresaliente y 5 excelente; en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta los discernimientos mencionados anteriormente, a continuación, se detallan los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de los datos y posteriormente, se describen los resultados que se obtienen en la correlación de las variables.

Análisis descriptivo de las variables de estudio

En la tabla 1, se describen los resultados obtenidos en el análisis estadístico de los patrones básicos de movimiento (arrastre, gatio, marcha, triscado, carrera, tono muscular y



control postural). En las pruebas de arrastre, el 71,667% de la muestra las supera, frente al 28,333% que no las supera; en gateo, del total de la muestra el 91,667% supera estas pruebas y solo el 8,333% no las supera; en las pruebas de marcha el 96,667% las supera y solo el 3,333% no supera; en triscado, el 78,333% supera las pruebas y el 21,667 no las supera; en las pruebas de carrera y tono muscular, el 100% de los estudiantes de la muestra superan las pruebas; y por último, en las pruebas de control postural, el 78,333% superó y el 21,667 no las superó.

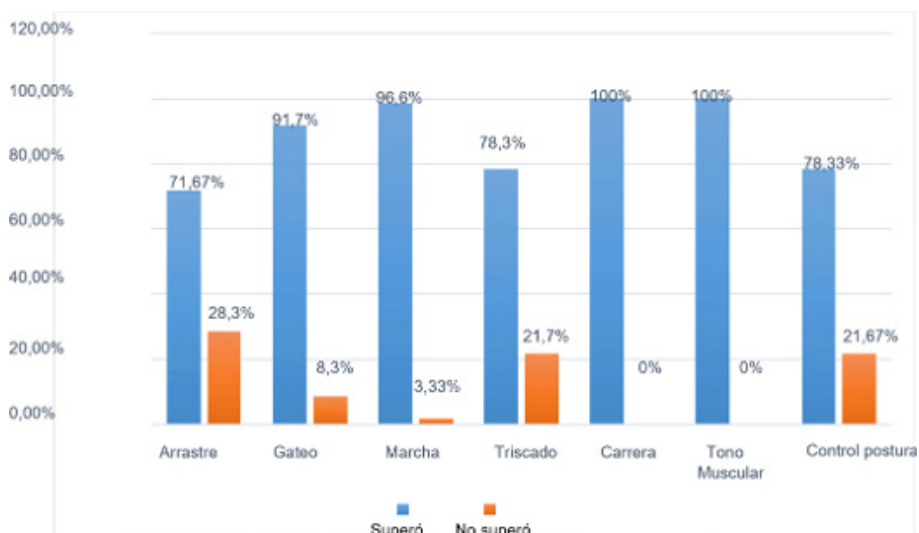
Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los patrones básicos de movimiento

PRUEBA DE PATRONES BÁSICOS DE MOVIMIENTO	N	%
Arrastre		
Superado	43	71,667
No superado	17	28,333
Gateo		
Superado	55	91,667
No superado	5	8,333
Marcha		
Superado	58	96,667
No superado	2	3,333
Triscado		
Superado	47	78,333
No superado	13	21,667
Carrera		

Superado	60	100
No superado	-	-
Tono muscular		
Superado	60	100
No superado	-	-
Control postural		
Superado	47	78,333
No superado	13	21,667

En el gráfico 1, se muestra en detalle el porcentaje obtenido en cada patrón básico de movimiento en este estudio, teniendo en cuenta si las pruebas fueron superadas o no.

Gráfico 1: Diagrama de barras de los estadísticos descriptivos de los patrones básicos de movimiento





Así mismo en la tabla 2, se observan los resultados estadísticos descriptivos del rendimiento académico, teniendo en cuenta las cuatro áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y las calificaciones numéricas con valores de 1 a 5, las cuales se describen cualitativamente así: 1 *deficiente*, 2 *insuficiente*, 3 *regular*, 4 *sobresaliente* y 5 *excelente*.

En cuanto al rendimiento en lenguaje, 16 estudiantes que corresponden al 26,667% obtuvieron calificación deficiente; 12 estudiantes (20%) fueron insuficientes; 18 estudiantes (30%) tuvieron una calificación regular; 13 estudiantes (21,667%) fueron sobresalientes solo 1 estudiante (1,667%) tuvo un rendimiento excelente en esta área.

El rendimiento en matemáticas, 13 niños (21,667%) tuvieron calificación deficiente; 23 estudiantes (38,333%) obtuvieron como nota (2); 14 niños que representan el 23,333% fueron regulares; sobresaliente solo 7 estudiantes alcanzaron esta nota, lo cual corresponde al 11,667% y 3 estudiantes (5%) fueron excelentes.

En el rendimiento académico en el área de ciencias naturales, 5 estudiantes (8,333%) fueron deficientes; 7 niños (11,667%) tuvieron notas insuficientes; 25 estudiantes (41,667%) se ubican en rendimiento regular en esta área; 22 niños (36,667%) son sobresalientes y solo 1 estudiante obtuvo como calificación (5) lo cual representa un 1,667%.

Por último, 2 estudiantes fueron deficientes (3,333%); 15 niños (25%) obtuvieron calificación insuficiente; como nota regular 17 estudiantes la alcanzaron (28,333%); 20 estudiantes (33,333%) llegaron al (4) como nota en el periodo y 6 estudiantes (10%) lograron la excelencia (5) en el área de ciencias sociales.

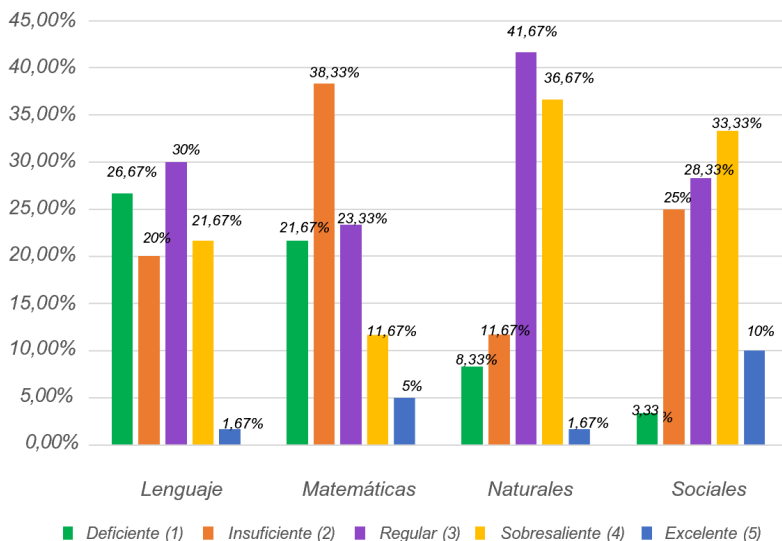


Tabla 2. Estadísticos descriptivos del rendimiento académico

NOTAS DEL PRIMER PERIODO	LENGUAJE		MATEMÁTICAS		C. NATURALES		C. SOCIALES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Deficiente (1)	16	26,667	13	21,667	5	8,333	2	3,333
Insuficiente (2)	12	20	23	38,333	7	11,667	15	25
Regular (3)	18	30	14	23,333	25	41,667	17	28,333
Sobresaliente (4)	13	21,667	7	11,667	22	36,667	20	33,333
Excelente (5)	1	1,667	3	5	1	1,667	6	33,333

De igual manera a través del gráfico 2, se describe de manera detallada el porcentaje que corresponde cada uno de las calificaciones obtenidas en el primer periodo académico en las cuatro áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).

Gráfico 2: Diagrama de barras de los estadísticos descriptivos del rendimiento académico





Análisis de la correlación entre los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico

A través del análisis estadístico *Chi cuadrado*, se realiza la correlación entre las variables cualitativas estudiadas (patrones básicos de movimiento y rendimiento académico); donde se obtienen los siguientes resultados.

Debido a que son siete los patrones básicos de movimiento y cuatro las áreas básicas que se tuvieron en cuenta para la variable de rendimiento académico, se debe correlacionar cada área básica con cada uno de los patrones.

Inicialmente, se correlaciona el lenguaje con cada uno de los patrones básicos de movimiento, como se muestra en la tabla 3. En ella se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas con respecto los patrones de arrastre ($X^2=8,882$; $p>0,05$); gateo ($X^2=8,727$; $p>0,05$); marcha ($X^2=2,457$; $p>0,05$) y control postural ($X^2=8,813$; $p>0,05$). El triscado fue el único patrón que si tuvo una correlación con el lenguaje estadísticamente significativa ($X^2=24,648$; $p<0,05$).

Se destaca que, en cuanto a la relación de los patrones de carrera y tono muscular con el rendimiento académico de las cuatro áreas básicas, no existe un chi cuadrado correlacional, debido a que el 100% de los niños superaron este patrón.



Tabla 3. *Relación entre patrones básicos de movimiento y lenguaje*

	LENGUAJE					Chi	p
	1	2	3	4	5		
	(Deficiente)	(Insuficiente)	(Regular)	(Sobresaliente)	(Excelente)	cuadrado	
PATRONES BASICOS DE MOVIMIENTO							
ARRASTRE							
Superado	7 (43,75)	9 (75)	15(83,33)	11(84,61)	1 (100)	2,517	,064
No superado	9 (56,25)	3 (25)	3 (16,66)	2 (15,38)	0 (0)	6,365	
Chi cuadrado total						8,882	
GATEO							
Superado	12 (75)	11 (91,67)	18 (100)	13 (100)	1 (100)	0,727	,068
No superado	4 (25)	1 (8,33)	0	0	0	8,000	
Chi cuadrado total						8,727	
MARCHA							
Superado	15 (93,75)	11 (91,67)	18 (100)	13 (100)	1 (100)	0,082	,652
No superado	1 (6,25)	1 (8,33)	0	0	0	2,375	
Chi cuadrado total						2,457	
TRISCADO							
Superado	6 (73,5)	9 (75)	18 (100)	13 (100)	1 (100)	5,340	,000*
No superado	10 (62,5)	3 (35)	0	0	0	19,308	
Chi cuadrado total						24,648	
CARRERA							
Superado	16 (100)	12 (100)	18 (100)	13 (100)	1 (100)	0	
No superado	0	0	0	0	0	0	
Chi cuadrado total						0	
TONO MUSCULAR							
Superado	16 (100)	12 (100)	18 (100)	13 (100)	1 (100)	0	
No superado	0	0	0	0	0	0	
Chi cuadrado total						0	



CONTROL POSTURAL						
Superado	9 (56,25)	9 (75)	15(83,33)	13 (100)	1 (100)	1,910
No superado	7 (43,75)	3 (25)	3 (16,66)	0	0	6,904
Chi cuadrado total						8,813

* p<0,05

En la tabla 4, se aprecia la relación existente entre cada uno de los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico en el área de matemáticas, encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas en los patrones de gateo ($X^2=5,885$; $p>0,05$); marcha ($X^2=1,668$; $p>0,05$) y control postural ($X^2=4,892$; $p>0,05$). El Arrastre y el triscado si tuvieron una correlación estadísticamente significativa ($X^2=12,970$; $p<0,05$) y ($X^2=18,815$; $p<0,05$), respectivamente.

Tabla 4. Relación entre patrones básicos de movimiento y matemáticas

MATEMÁTICAS						
TOTAL N (%)						
1	2	3	4	5	Chi	p
(Deficiente)	(Insuficiente)	(Regular)	(Sobresaliente)	(Excelente)	cuadrado	
PATRONES BASICOS DE MOVIMIENTO						
ARRASTRE						
Superado	7 (53,84)	13 (56,52)	14 (100)	7(84,61)	2 (66,66)	3,675
No superado	6 (46,15)	10 (43,47)	0	0	1 (33,33)	9,295
Chi cuadrado total					12,970	
GATEO						
Superado	10 (76,92)	21 (91,3)	14 (100)	7 (100)	3 (100)	0,490
No superado	3 (23,07)	2 (8,69)	0	0	0	5,395
Chi cuadrado total					5,885	





MARCHA						
<i>Superado</i>	12 (92,3)	22 (95,65)	14 (100)	7 (100)	3 (100)	0,056
<i>No superado</i>	1 (7,69)	1 (4,34)	0	0	0	1,612
Chi cuadrado total						1,668
TRISCADO						
<i>Superado</i>	5 (38,46)	18 (78,26)	14 (100)	7 (100)	3 (100)	4,077
<i>No superado</i>	8 (61,53)	5 (21,73)	0	0	0	14,739
Chi cuadrado total						18,815
CARRERA						
<i>Superado</i>	13 (100)	23 (100)	14 (100)	7 (100)	3 (100)	0
<i>No superado</i>	0	0	0	0	0	0
Chi cuadrado total						0
TONO MUSCULAR						
<i>Superado</i>	13 (100)	23 (100)	14 (100)	7 (100)	3 (100)	0
<i>No superado</i>	0	0	0	0	0	0
Chi cuadrado total						0
CONTROL POSTURAL						
<i>Superado</i>	9 (69,23)	16 (69,56)	12 (85,71)	7 (100)	3 (100)	1,060
<i>No superado</i>	4 (30,76)	7 (30,43)	2 (14,28)	0	0	3,832
Chi cuadrado total						4,892

p<0,05

En cuanto a la relación existente entre cada uno de los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico en el área de ciencias naturales (tabla 5), se observan resultados similares a los del área de matemáticas; en donde, no existen diferencias estadísticamente significativas en los patrones de gateo ($X^2=6,739$; $p>0,05$); marcha ($X^2=2,897$; $p>0,05$) y control postural ($X^2=6,932$; $p>0,05$). El Arrastre ($X^2=11,801$; $p<0,05$) y el triscado ($X^2=17,645$; $p<0,05$), si tuvieron una correlación estadísticamente significativa.



Tabla 5. Relación entre patrones básicos de movimiento y ciencias naturales

CIENCIAS NATURALES						
TOTAL						
N (%)						
	1	2	3	4	5	Chi
	(Deficiente)	(Insuficiente)	(Regular)	(Sobresaliente)	(Excelente)	p
PATRONES BASICOS DE MOVIMIENTO						
ARRASTRE						
Superado	1 (20)	3 (42,85)	20 (80)	18(81,81)	1 (100)	3,344
No superado	4 (80)	4 (57,14)	5 (20)	4 (18,18)	0	8,458
Chi cuadrado total						11,801
GATEO						
Superado	5 (100)	5 (71,42)	22 (88)	22 (100)	1 (100)	0,562
No superado	0	2 (28,57)	3(12)	0	0	6,177
Chi cuadrado total						6,739
MARCHA						
Superado	5 (100)	7 (100)	23 (92)	22 (100)	1 (100)	0,097
No superado	0	0	2 (8)	0	0	2,800
Chi cuadrado total						2,897
TRISCADO						
Superado	3 (60)	2 (28,57)	19 (76)	22 (100)	1 (100)	3,823
No superado	2 (40)	5 (71,42)	6 (24)	0	0	13,822
Chi cuadrado total						17,645
CARRERA						
Superado	5 (100)	7 (100)	25 (100)	22 (100)	1 (100)	0
No superado	0	0	0	0	0	0
Chi cuadrado total						0
TONO MUSCULAR						
Superado	5 (100)	7 (100)	25 (100)	22 (100)	1 (100)	0



No superado	0	0	0	0	0	0	
Chi cuadrado total						0	
CONTROL POSTURAL							
Superado	3 (60)	5 (71,42)	19 (76)	20 (90,9)	0	1,502	,140
No superado	2 (40)	2 (28,57)	6 (24)	2 (9,09)	1 (100)	5,430	
Chi cuadrado total						6,932	

* p<0,05

Por último, se observa la relación entre los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico en el área de ciencias sociales, en donde no se encontraron diferencias significativas en los patrones de arrastre ($X^2=5,750$; $p>0,05$); gateo ($X^2=7,739$; $p>0,05$); y control postural ($X^2=4,523$; $p>0,05$). En los patrones de marcha ($X^2=15,517$; $p<0,05$) y triscado ($X^2=9,912$; $p<0,05$) si hubo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 6. Relación entre patrones básicos de movimiento y ciencias sociales

CIENCIAS SOCIALES							P
TOTAL N (%)							
	1 (Deficiente)	2 (Insuficiente)	3 (Regular)	4 (Sobresaliente)	5 (Excelente)	Chi cuadrado	
TRISCADO							
Superado	1 (50)	11 (73,33)	10(58,82)	19 (95)	6 (100)	2,148	,042*
No superado	1 (50)	4 (26,66)	7 (41,17)	1 (5)	0	7,765	
Chi cuadrado total						9,912	
CARRERA							
Superado	2 (100)	15 (100)	17 (100)	20 (100)	6 (100)	0	
No superado	0	0	0	0	0	0	
Chi cuadrado total						0	





TONO MUSCULAR						
Superado	2 (100)	15 (100)	17 (100)	20 (100)	6 (100)	0
No superado	0	0	0	0	0	0
Chi cuadrado total						0
CONTROL POSTURAL						
Superado	1 (50)	12 (80)	11 (64,7)	18 (90)	5 (83,33)	0,980
No superado	1 (50)	3 (20)	6 (35,3)	2 (10)	1 (16,66)	3,543
Chi cuadrado total						4,523
* p<0,05.						
PATRONES BÁSICOS DE MOVIMIENTO						
ARRASTRE						
Superado	1 (50)	10 (66,67)	11 (64,7)	18 (90)	3 (50)	1,629
No superado	1 (50)	5 (33,33)	6 (35,3)	2 (10)	3 (50)	4,121
Chi cuadrado total						5,750
GATEO						
Superado	2 (100)	14 (93,33)	13(76,47)	20 (100)	6 (100)	0,645
No superado	0	1 (6,66)	4 (23,52)	0	0	7,094
Chi cuadrado total						7,739
MARCHA						
Superado	1 (50)	14 (93,33)	17 (100)	20 (100)	6 (100)	0,517
No superado	1 (50)	1 (6,66)	0	0	0	15,000
Chi cuadrado total						15,517

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Siendo el objetivo de esta investigación, el establecer la relación que existe entre los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico, se observa que más del 70% de los estudiantes superaron todos los patrones básicos de movimiento, siendo la carrera y el tono muscular, los patrones superados por el 100% de los niños. Con respecto al rendimiento académico,





las áreas de lenguaje y matemáticas son las que presentan un alto porcentaje de estudiantes en bajo rendimiento académico, con notas entre deficiente e insuficiente (lenguaje 46,67% y matemáticas 60%); estos datos son similares a los estándares académicos a nivel nacional e internacional, según el Banco Mundial (2008) y Delgado (2014).

Lo anterior resulta ser inquietante cuando observamos que estos estudiantes con bajo rendimiento académico, aparentemente no presentan ninguna causa relacionada con disfunciones neurológicas que ocasionen dificultades en el proceso de aprendizaje normal, de acuerdo a lo descrito por Vélez, et al. (1994) y Pozo (2012); sin embargo, estudios realizados por Rojas, Lázaro, Solovieva y Quintanar (2014), se concluye que el bajo rendimiento académico es común en niños con problemas de aprendizaje, originados en la disfunciones de las habilidades neuropsicológicas.

Por otro lado, según Barrero (2014) y Álvarez (2015), existen muchos trastornos en el aprendizaje que se relacionan con la lateralidad, la motricidad, habilidades visuales y auditivas, entre otras; que afectan el rendimiento académico relacionado con la lectoescritura y las matemáticas en los niños en edad escolar. Estas afirmaciones tienen una estrecha relación con la finalidad que tuvo esta investigación.

Rodríguez, Zapata y Puentes (2008), indican que generalmente las investigaciones relacionadas con los trastornos de aprendizaje, radican en las deficiencias neuropsicológicas que estos niños presentan; también afirman estos autores, que hay poca precisión científica en el empleo de diversos modelos teóricos, los criterios diagnósticos e instrumentos de evaluación,





que provocan muchas dudas en los resultados obtenidos. Algunas de estas razones se pueden considerar en esta investigación, debido a que se ejecutó en un periodo de tiempo muy corto y con el uso de pocos instrumentos, aunque se destaca el hecho de ser un arduo trabajo científico, que se elaboró con un alto nivel de profesionalismo.

Con respecto a los resultados obtenidos en la relación de los patrones básicos de movimiento y el rendimiento académico; se observó que el *triscado* es el patrón que presenta diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas evaluadas (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales); de igual manera, el *arrastre* puede estar relacionada con el rendimiento en las áreas de matemáticas y ciencias naturales; y, los resultados de la variable *marcha* fueron significativos al relacionarlos con el rendimiento académico de ciencias sociales.

Lo anterior, se relaciona ampliamente con estudios previos desarrollados por Ferre y Aribau (2013), donde indican que los patrones como el arrastre y la marcha se consideran fundamentales, ya que favorecen los movimientos contralaterales, el desarrollo motriz y la convergencia visual, los cuales ayudan a la activación del cuerpo calloso, y por ende, al desarrollo del proceso de aprendizaje.

Así mismo, se destaca en esta correlación, la diferencia estadísticamente significativa entre el patrón de triscado y el rendimiento académico en todas las áreas, aunque solo un 21,67% de los niños de la muestra no superaron este patrón. Sin embargo, estos niños presentan niveles de deficiente e insuficiente en el rendimiento académico en las cuatro áreas básicas, lo que permite determinar que el desarrollo de este patrón puede afectar





directamente el proceso de aprendizaje, esto coincide con los estudios hechos por Barrientos (2009) y Campos (2011), quienes demostraron que los niños que presentaban dificultades en la realización de acciones motoras y en la inteligencia kinestésica corporal, presentaban también problemas académicos en el área de matemáticas.

Además, los niños de la muestra tienen edades comprendidas entre 7 y 8 años, y a esta edad, se espera que haya un dominio de los patrones básicos de movimiento, los cuales se consideran maduros a partir de los 7 años (Gessell y Thompson, 1984).

En esta correlación se destaca el hecho que todos los niños objeto de estudio superaron los patrones de carrera y tono muscular, pues de acuerdo Gallahue y Ozmun (2006), se llega a la etapa madura a los 7 años de edad, observándose en los niños, movimientos eficientes, coordinados y controlados, y con una voluntaria tensión y distensión del cuerpo; esto coincide con la edad de los escolares de la muestra.

Conclusiones

A través de este proceso de investigación se logra llegar a las siguientes conclusiones:

- Existe una relación estadísticamente significativa entre algunos patrones básicos de movimiento como: el arrastre, la marcha y el triscado; siendo este último el que tiene mayor significancia en el rendimiento académico de las cuatro áreas evaluadas.



- 
- Los resultados obtenidos en esta investigación, son esenciales en la elaboración de planes de intervención que mejoren o potencialicen estas habilidades neuropsicológicas y así mismo se modifiquen los planes de estudio en los grados intervenidos.

RECOMENDACIONES

PLAN DE INTERVENCIÓN

Las actividades propuestas en este plan de intervención, están orientadas a potenciar las habilidades neuropsicológicas objeto de estudio (patrones básicos de movimiento). Para el desarrollo de estos ejercicios es recomendable que realicen mínimo cuatro veces por semana en lugares abiertos como el patio de juegos.

OBJETIVO

Estimular y potenciar los patrones básicos de movimiento mediante la ejecución de rutinas que ejerciten y optimicen estas habilidades neuropsicológicas.

Actividades y ejercicios para mejorar y potenciar el esquema corporal y el desarrollo motriz (para desarrollar en el colegio y en la casa).

1. Utilizando la canción “en la batalla del calentamiento”, se van nombrando distintas partes del cuerpo y el alumno lo deberá mover, y cada vez se va aumentando una parte del cuerpo hasta terminar moviendo todo el cuerpo.





2. Al igual que en el ejercicio anterior, se realiza un juego denominado el “rey manda”, en el cual el profesor dice el rey manda a: por ejemplo “tocarse el ojo derecho con la mano izquierda”, el niño que haga primero el mandado durante tres solicitudes será premiado tomando el nombre de REY y deberá hacer el mismo ejercicio.
3. Esta actividad se realiza en parejas; un niño se acuesta en el piso con los brazos y piernas un poco abiertas para que permita que su pareja pueda dibujar su silueta con una tiza. Después el niño que dibujo la silueta debe marcar con una cruz un sector del cuerpo y el niño deberá levantar la parte del cuerpo marcado.
4. La golosa es un juego muy popular que ayudará al niño a utilizar su pie dominante para dar saltos, además de mejorar y potenciar el equilibrio.

Actividades y ejercicios para mejorar y potenciar los Patrones Básicos de Movimiento

En cuanto a los patrones básicos de movimiento se proponen las siguientes actividades durante las clases de educación física en el patio de juego o parque, en el que utilicen los materiales y herramientas adecuadas para cada actividad:





Arrastre

- Arrastrarse por el suelo como si fueran soldados en el campo de batalla.
- Arrastrarse de un extremo al otro de área de juego haciendo una carrera. El profesor debe cronometrar el tiempo que tarda cada estudiante.
- Utilizar obstáculos como sillas y mesas para que el niño se arrastre por debajo de ellos.

Gateo

- Gatear de forma homolateral.
- Gatear de forma contralateral.
- Juego de animales cuadrúpedos: gatear imitando diferentes animales cuadrúpedos.
- Realizar el gateo con la espalda jorobada, luego normal y por último con la espalda encorvada hacia abajo.

Marcha

- Caminar por el salón o patio de juegos mientras suena música y detenerse cuando la música deja de sonar.
- Caminar con los pies descalzos sobre diferentes texturas (piso rustico, baldosa, pasto, arena, piso húmedo, etc).



Triscado

- Dar saltos alternativos con las piernas y sin mover los brazos.
- Saltar alternativamente levantando los pies del suelo y moviendo los brazos.
- Triscar siguiendo la ronda “los caballitos de dos en dos”.

Carrera

- Correr competitivamente y el docente debe cronometrar el tiempo.
- Por equipos hacer carreras de relevos.
- Correr hacia adelante y hacia atrás.

Tono muscular

- Lanzar una pelota con las dos manos y luego recibirla.
- Lanzar una pelota con una sola mano y luego recibir la pelota con una sola mano.
- Tensar y relajar las partes del cuerpo que indica el profesor.
- Encestar una pelota en la cancha de baloncesto.





Control postural

- Caminar manteniendo el equilibrio por una línea hacia delante y hacia atrás, llevando un libro en la cabeza sin que este se caiga.
- Hacer la posición de un monje taoísta y mantener esa postura durante el tiempo que el profesor establezca.
- Por parejas, un niño acomoda el cuerpo del otro niño como si fuera un maniquí y este último deberá mantener esta posición por el tiempo que determine el docente.

REFERENCIAS

Acevedo Salazar, G. (2019). Revisión de la literatura. Relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar.

Álvarez, D. (2015). *Incidencia de los movimientos sacádicos en la velocidad y comprensión lectoras en alumnos de Educación Primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España.

Banco Mundial Colombia (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Material no publicado. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTCOLUMBIA/SPANISH/Resources/EDUCACIONCOLOMBIA.pdf>



Barrero, M. (2014). *Influencia de la lateralidad y los patrones básicos de movimiento en el rendimiento matemático en educación infantil*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España.

Barrientos, J.E., Mattza, D.I., Vildoso, V.J., Sánchez, T. (2009). Las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento. *Investigación Educativa*, 13(23), 9-19.

Batalla, A. (1994). Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo. *Tema 9 de oposiciones a maestros de Educación Física*. Barcelona: Inde.

Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: Inde.

Bissonnette, R. (2000). *Tareas de evaluación en educación física en enseñanza primaria*. Barcelona: Paidotribo.

Burton, A. W. y Miller, D. E. (1997). *Movement Skill Assessment*. Campaign IL: Human Kinetics

Bolaños, G. (1986). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José: Editorial EUNED.

Campos, T.L. (2011). *Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia)*. Barranquilla, Colombia: Salud Barranquilla.





Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., y Erwin, H. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in third and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-252.

Carrillo, M. S., y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 109-116.

Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista* (pp. 298-313). Barcelona: Inde.

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Material no publicado. Recuperado el 28 de junio de 2015 de <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/190/1/la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf>

Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.

Düger, T., Bumin, G., Uyanik, M., Aki, E., y Kayihan, H. (1999). The assesment of Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency in children. *Pediatric Rehabilitation*, 3 (3), 125-131.

De Oliveira, B., De Mello, D., y Souza, V. (2021). El movimiento como puerta de acceso al aprendizaje. *Retos*, 41, 834-843. Scopus. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.84287>



Estrada, S. (2017). Relación entre niveles de actividad física, comportamientos sedentarios y rendimiento académico en adolescentes. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Fernández, E. (2002). La evaluación de la educación física en la educación Primaria. En

E. Fernández, J.A. Cecchini y M. L. Zagalaz, *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria* (pp.241-292). Madrid: Síntesis.

Fernández, E., Gardoqui, M. L. y Sánchez, F. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas* Barcelona: Inde.

Ferré, J., Aribau, E., (2008). *El desarrollo neurofuncional del niño y sus trastornos*. Barcelon: Lebón.

Gallahue, D. y Ozmun, J.C. (2006). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, and Adults*. (6ed.).Boston, MA: McGraw-Hill.

Gesell, A, Thompson, R. (1984). *El niño de 1 a 5 años*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=io6vOGD8LIAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&card=0#v=onepage&q&f=false

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2019-4.





Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2020). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2020-4.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). Reporte de resultados del examen Saber 11° por aplicación 2021-4.

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado en 07 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272008000100003&lng=es &tlng=es

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Liberman, I. Y. (1982). A language-oriented view of reading and its disabilities. *Progress in learning disabilities*, 5, 81-101.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18(2), 201-212.

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., y Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: care, health and development*, 38(3), 305-315.





Magaña, M., Ruíz, P. (2005). Trastornos específicos del aprendizaje. *Pediatría integral*.

Curso de formación continuada en psiquiatría infantil 3º entrega, 21-25.

Martínez-Otero, V. (2007). La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista. Anthropos Editorial.

Mayolas, M, Villarroja, A. y Reverter, J. (2010). *Relación entre la lateralidad y los aprendizajes escolares*. Apuntes. *Educación Física y Deportes*. 2010, N° 101, 3er trimestre, pp. 32-42 ISSN-1577-4015.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2019a). *PISA 2018 Results (volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Ortega, S. V., y Barrios, S. F. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Editorial Gredos.

Pozo, L. (2012). *Dificultades de aprendizaje y disfunción auditiva, visual o motriz: propuesta de un programa de intervención integral*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España.





Rigal, R. (2006). *Educación Motriz y Educación Psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: inde.

Robinson L.E. y Goodway J.D. (2009). Instructional climates in preschool children who are at-risk. Part 1. Object control skill development. *Res Q Exerc Sport*. 80 (3), 533-542.

Rodríguez, M., Zapata, M., Puentes, P. (2008). Perfil neuropsicológico de escolares con trastornos específicos del aprendizaje de instituciones educativas de Barranquilla, Colombia. *Acta Neurológica Colombiana*, 24, 63-73.

Rojas, J., Lázaro, E., Solovieva, Y., Quintanar, L. (2014). Mecanismos neuropsicológicos de los problemas en el aprendizaje: datos de una muestra mexicana. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(3), 429-438.

Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *redu revista de docencia universitaria*. doi: 10.4995/redu.2020.13015

Serra, E. (1996). *Apuntes de la Asignatura Educación Física de Base*. Granada: Instituto nacional de Educación Física de Granada.

Suárez - Cretton, X., y Castro Méndez, N. (2022). Contribución del aprendizaje basado en problemas en el pensamiento crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 11-28. Scopus. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96182>



Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-

270. ISSN: 0185-1594. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>

Trigueros, C. 1991. *Educación Física de Base*. Granada: Gioconda. Ulrich, D. (2000). *Test of Gross Motor Development*. Austin, TX: PRO-ED.

Vélez, E., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 17.





La comprensión lectora es una habilidad indispensable para el desarrollo académico y social de los individuos. Sin embargo, en los últimos años se ha evidenciado un menor progreso en esta habilidad, lo que ha generado preocupación incluso en organismos de talla internacional. Esto puede explicarse por la pérdida de funcionalidad del modelo educativo tradicional, el cual ha demostrado ser incapaz de adaptarse a las exigencias de la contemporaneidad. Este artículo de investigación original tiene como objetivo general evidenciar el impacto de una metodología participativa en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico. El proceso se desarrolló con estudiantes de grado tercero de primaria en la sede Julia Becerra (En el municipio de Tuluá, Valle del Cauca). La metodología combinó la lectura con un conjunto de preguntas diseñadas para fomentar la participación en momentos clave del proceso. Los resultados demostraron que el ejercicio fortaleció significativamente las capacidades de comprensión lectora, junto a un avance en la construcción de pensamiento crítico de los niños. Además, se evidenció que factores como el método utilizado y la participación activa de los estudiantes fueron fundamentales en este proceso.





IMPACTO DE UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE TERCER GRADO EN COLOMBIA

Marisol Marín Cañaveral

margarysol@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5771-7829>

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo académico y personal de los niños de primaria. Sin embargo, los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura, centrados en la decodificación y memorización, han demostrado ser insuficientes para fomentar una lectura significativa y reflexiva. En muchos casos, los estudiantes presentan dificultades para interpretar textos, relacionarlos con su realidad y desarrollar un pensamiento crítico en torno a ellos.

Ahora bien, la comprensión lectora es una habilidad que ha despertado un creciente interés en diversas disciplinas, dada su relevancia no solo en el ámbito académico, sino también en el desarrollo integral del individuo dentro de una sociedad cada vez más alfabetizada y demandante en términos de comunicación y pensamiento crítico. En este sentido, Silva (2021) sostiene que la comprensión lectora constituye una competencia esencial para la participación autónoma en la vida social, cultural y profesional. Esta habilidad permite al sujeto interpretar, cuestionar y construir significados a partir de la información, lo





que resulta imprescindible en contextos donde el acceso y uso del conocimiento determinan las oportunidades de inclusión y movilidad social. Así, carecer de una comprensión lectora sólida implica estar en clara desventaja frente a los retos del mundo contemporáneo, lo cual refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas que favorezcan su desarrollo desde las primeras etapas de la formación escolar.

La comprensión lectora se entiende como la capacidad de interpretar los significados de un texto, de forma activa y constructiva (Durán et al. 2018). Además, dicha interpretación es un conjunto de diferentes procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos mediados por la experiencia y el propósito del texto. A la cual solo se llega con una comprensión de aquello leído (Rojas y Fernández, 2025)

En este sentido, se puede asegurar que esta habilidad es vital para el desarrollo del individuo, entendiendo lo fundamental para estar en sociedad. Sumado que, por lo complejo que es, requiere una guía o educación eficiente para su progreso y mejoramiento.

Es así, que las estrategias educativas juegan un papel clave en la comprensión lectora, siendo este los mecanismos que se usan para brindar las herramientas que se utilizaran a la hora de leer. Sin embargo, muchas de estas estrategias se encuentran dentro de lo que se reconoce como paradigma tradicional. Este enfoque, Como menciona Chávez (2011), cuando los procesos educativos están centrados únicamente en la transmisión autoritaria del conocimiento, sin permitir la participación activa del estudiante, se corre el riesgo de que la enseñanza se convierta en un ejercicio de represión y coerción en lo moral. Esto implica





limitar no solo la libertad de pensamiento del estudiante, sino también su capacidad de tomar decisiones autónomas, formular juicios críticos y desarrollar una conciencia ética propia. En este tipo de dinámicas, el docente se posiciona como figura de poder incuestionable, lo que obstaculiza la formación de sujetos reflexivos y comprometidos con su entorno. Por tanto, promover metodologías participativas y dialógicas no solo es una necesidad pedagógica, sino también una postura ética que reconoce al estudiante como sujeto de derechos, capaz de construir saberes desde su experiencia y realidad.

Así mismo, el proceso se centra en un ambiente en el cual el docente, es modelo y guía que se debe obedecer e imitar, donde la repetición es la mayor herramienta en la que se cimenta el aprendizaje, alejándose de las habilidades de análisis (Galvan y Siado, 2021). Ello, ha traído como consecuencia que los docentes tengan ideas alejadas de la realidad educación, que los lleva a malinterpretar los comportamientos de los estudiantes; adjudicando posibles trastornos en la búsqueda de dar una solución y mantener al estudiante como un ser dócil ante el conocimiento. (Robinson, 2012)

Es entonces que la educación tradicional pierde el sentido dentro de los procesos de aprendizaje, en este caso de la lectura, entendiendo que su enfoque; la repetición, memorización y la pasividad del estudiante, va en contra vía del desarrollo de dicha habilidad, la cual propone un ejercicio activo y constructivo, siendo fundamental en la construcción de pensamiento crítico (Rojas y Fernández, 2025). Además, que se encuentra en un estado monolítico, alejado de aquello que rodea las realidades educativas.





Lo anterior se evidencia en los resultados de evaluaciones estandarizadas. Por ejemplo, antes de la pandemia, el 50 % de los jóvenes colombianos se ubicaban en el nivel 2 de lectura, en una escala del 1 al 4, lo que indica un bajo dominio de la comprensión lectora (Ramírez y Fernández, 2021).

Además, la alerta del Banco Mundial-UNICEF y UNESCO, en la que expresaron que existiría una crisis de aprendizaje -debido la pandemia- en todo Latinoamérica, en la cual 4 de cada 5 niños no podrían comprender un texto simple (Unicef- 2022). Es decir, que las habilidades de lectura no serían desarrolladas oportunamente y estas generarían complicaciones en ejercicio de otras habilidades como el pensamiento crítico, la interpretación, entre otros.

Es entonces que se revela la fragilidad del sistema educativo tradicional, el cual, ante interrupciones o procesos de aprendizaje con diferentes contextos, pierde su capacidad para desarrollar eficazmente el conocimiento. A esto se suma que los aprendizajes previos no son lo suficientemente sólidos, lo que impide un desarrollo autónomo de las habilidades por parte de los estudiantes.

Lo anterior se puede extrapolar a lo evidenciado con los estudiantes de los grados de 3° de primaria de la sede Julia Becerra, ubicada en el municipio de Tuluá-Valle del Cauca, los cuales presentan unas falencias a nivel de comprensión lectora, que no permiten el desarrollo de las actividades o adquisición de conocimientos de acuerdo a su edad. Es entonces que se ha tenido que hacer un retroceso en su enseñanza, en donde más que copiar o repetir los sonidos que leen con fluidez, desarrollen la capacidad de comprender ideas que el texto les quiere decir.





Es así que nace una preocupación entendiendo que estos se encuentran a la mitad del ciclo escolar comprendido como primaria y en donde se construyen las bases de las habilidades mínimas para poder enfrentar los desafíos que se encuentran en la educación superior, de no tenerlas será aún más desafiante los procesos a largo plazo.

Diversos estudios han señalado que los estudiantes de primaria presentan bastantes dificultades en esta competencia, lo que afecta su rendimiento escolar y su capacidad de aprendizaje autónomo a futuro, siendo esta las bases de su aprendizaje. (Ochoa et al, 2024; Peña Escalona et al. 2021). Es entonces que los estudiantes de primaria presentan dificultades para interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos que leen, impacta negativamente en su aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y su futuro. Por lo tanto, los primeros años escolares son claves para desarrollar la competencia lectora, ya que se deben consolidar y aprender las principales estrategias para el desarrollo lector.

Es entonces que es necesario saber elegir las estrategias adecuadas que contribuyan a la formación de lectores, alejadas de metodologías tradicionales que priorizan la mecánica de la lectura sobre la construcción del significado y la interacción con el texto. Estas se pueden desarrollar desde la visión de Jara (2021) quien enfatiza la necesidad de métodos y estrategias de enseñanza donde los estudiantes puedan aprender de formas nuevas y creativas, ofreciendo una gama de técnicas de instrucción, como visual, auditiva, cinestésica, y priorice la participación.

Por otro lado, también se encuentra la visión de Freire, quien concibe la enseñanza como un acto de emancipación, pues





esta busca el pensamiento crítico, además que se desarrolla en un ejercicio de participación y construcción desde lo territorial (1973) o de Morin (2011) quien propone una mirada sistémica del aprendizaje, en la cual se enfatiza la integración de las disciplinas promoviendo una visión holística frente al todo.

Es entonces que este artículo corresponde a un informe de investigación original, cuyo objetivo general es evidenciar el impacto de una metodología participativa en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico, considerando factores contextuales como la motivación, el ambiente escolar y el acompañamiento familiar.

Para alcanzar dicho propósito se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las prácticas pedagógicas actuales en relación con la enseñanza de la lectura en el aula.
- Diseñar e implementar una estrategia participativa que integre actividades lúdicas, colaborativas y contextualizadas para fomentar la comprensión lectora.
- Observar los cambios en la actitud, motivación y participación de los estudiantes durante el proceso de intervención.
- Evaluar los avances en las habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico a partir de la aplicación de la metodología participativa.



- 
- Reflexionar sobre el papel del docente y el acompañamiento familiar como elementos fundamentales en el desarrollo de estas habilidades.

MÉTODO

Se llevó a cabo una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo, específicamente bajo un enfoque descriptivo-analítico. Este tipo de estudio busca comprender fenómenos desde una perspectiva integral, permitiendo al investigador involucrarse directamente con el entorno y los actores del proceso. La investigación cualitativa se desarrolla en el contexto natural de los hechos, lo que posibilita interpretar los fenómenos a partir de los significados que las personas les atribuyen (Rodríguez, Gil y García, 2006, p. 72).

El propósito principal de este enfoque es recoger, examinar e interpretar información relevante sobre un hecho, situación o grupo determinado, con el fin de caracterizar su comportamiento y aportar elementos que puedan contribuir a la comprensión del problema y posibles soluciones educativas.

Para la recolección de datos se empleó dos instrumentos principales: el diario de campo y una encuesta dirigida tanto a los estudiantes como a la docente. El diario de campo se utilizó para describir lo desarrollado en la clase, permitiendo registrar de manera sistemática las dinámicas, reacciones y comportamientos observados en el aula, durante la aplicación de la estrategia pedagógica basada en la lectura guiada, en la que la docente propuso un taller que consistió en formular preguntas a los estudiantes en tres momentos clave: antes, durante (a la



mitad) y después de la lectura. Esta estrategia buscó fomentar el involucramiento activo de los estudiantes, además de ofrecer un enfoque lúdico y flexible para el abordaje del texto.

Al finalizar cada sesión, se aplicó una serie de preguntas abiertas tanto a los estudiantes como a la maestra, con el propósito de recoger percepciones sobre el proceso que se estaba llevando y los avances de las habilidades de comprensión lectora.

La población que se requirió para este estudio estuvo integrada por niños y niñas entre 7 y 9 años de edad, de los grados de 3° de primaria de los grupos 3-1 y 3-2 de la sede Julia Becerra, ubicada en el municipio de Tuluá-Valle del Cauca. Esta actividad se desarrolló a lo largo de ocho semanas, permitiendo un seguimiento continuo y reflexivo del proceso de implementación y sus efectos en la comprensión lectora.

Tabla 1.
Pregunta de la actividad pedagógica.

Momento	Antes de la lectura	A la mitad	Al finalizar
N° de pregunta			
1	¿De qué creen que trata la lectura?	¿Dónde creen que ocurre la historia?	¿Te identificas con alguna situación o personaje?
2	¿Cómo lo saben?	¿Qué emociones te genera esta parte del cuento?	¿Qué palabras o frases te llamaron la atención? ¿Por qué?
3	¿Qué saben del tema del texto?	¿Qué creen que pasará a continuación?	¿Crees que las acciones del protagonista están justificadas? ¿Por qué?
4	¿Qué tipo de texto es?	¿Por qué creen que pasó esa situación?	¿Crees que las acciones del protagonista están justificadas? ¿Por qué?



5	¿Cómo lo saben?	¿Cómo habrían actuado en esa situación?	
6	¿Por qué creen que tenga ese título?	¿Cómo crees que se siente el personaje en este momento?	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2.

Cuestionamiento preguntas de la actividad pedagógica.

Preguntas del cuestionario para el docente	Preguntas del cuestionario para estudiantes de tercer grado
¿Cómo cambiaron las actitudes de los estudiantes por leer durante la actividad? ¿Mencione las limitaciones que usted considera existen a la hora de hacer las actividades? ¿Qué estudiantes participaron más activamente y por qué cree que fue así? ¿Cuáles son las características por las que seleccionó el texto? ¿Qué consideras que afectó la actitud o el progreso hasta el día de hoy?	¿Qué fue lo que te gustó la actividad de lectura? ¿Qué fue lo más importante del texto? ¿Cómo te sentiste participando? (Dibuja una carita feliz, seria o triste) ¿Qué parte del libro te gustó más? (Puedes escribir o dibujar) ¿Qué cosa no entendiste?

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS:

De acuerdo con los datos obtenidos, se realizó un proceso de organización y sistematización de la información recolectada, a partir del cual emergieron categorías amplias que permitieron dar cuenta de los aspectos más relevantes del proceso pedagógico implementado. Para ello, se emplearon herramientas propias del análisis cualitativo. En el caso de los estudiantes, se aplicó una revisión horizontal, comparando sus cinco respuestas individualmente, para luego realizar un análisis general de





todo el grupo. En cuanto a la docente, se efectuó una revisión vertical individual de sus respuestas y posteriormente una general horizontal. Ambos procesos fueron complementados con información del diario de campo.

Inicialmente, se digitalizaron las respuestas de los estudiantes y se agruparon por estudiante y por día de la actividad. Esto permitió observar cómo evolucionaban sus respuestas a lo largo del proceso, así como identificar patrones comunes en sus expresiones. De este análisis se encontró que el 100% de los estudiantes progresó en el nivel de detalle con el que describían lo que les había gustado del texto. Asimismo, se evidenció una disminución en la cantidad de aspectos que no comprendieron. También se observó que, a medida que avanzaban las actividades, los estudiantes expresaban mayor satisfacción emocional: incluso aquellos que inicialmente no mostraban agrado (representado por caritas serias o tristes), terminaron la última actividad con caritas sonrientes.

Para el análisis por pregunta y día de actividad, se utilizó la herramienta Voyant Tools para generar nubes de palabras que facilitaron la identificación de los conceptos o términos más frecuentes en preguntas como: “¿Qué fue lo que te gustó de la actividad de lectura?”, “¿Qué parte del libro te gustó más?”, “¿Qué cosa no entendiste?”, y “¿Qué fue lo más importante del texto?”. Este recurso permitió obtener una visión general de cómo evolucionaron colectivamente las percepciones del grupo.

En estas resaltaban como las nubes de palabras fueron disminuyendo en conceptos, puesto que los estudiantes coincidían sus respuestas, en preguntas como lo más importante del texto y como crecían cada vez más con preguntas como que fue lo que más les gustó.



En relación con las respuestas de la docente, se desarrollaron dos etapas de análisis: primero, una revisión individual de sus respuestas por actividad, y luego una agrupación temática mediante un mapa mental, el cual permitió identificar ideas comunes y organizar sus apreciaciones en torno a ideas centrales.

Finalmente, las agrupaciones de datos tanto de los estudiantes como de la docente fueron contrastadas con la información consignada en el diario de campo. Este proceso permitió estructurar cinco categorías principales que integran y dan sentido a los hallazgos derivados de las distintas fuentes de información. Estas categorías se construyeron en búsqueda de una saturación teórica en cuanto a los elementos relevantes que se encontraron:

Tabla 3
Categorías para análisis

Categoría	Descripción
Motivación hacia la lectura	Acciones y resultados que evidenciaron interés de los estudiantes durante el proceso.
Estrategias pedagógicas	Evolución de los estudiantes durante el proceso desarrollado y puntos clave de la estrategia.
Ambientes de aprendizaje	Entorno físico, tecnológico o emocional que afectaron el desarrollo de las estrategias.
Participación activa	Participación de los estudiantes durante los procesos y como se sintieron con ello.
Factores sociofamiliares	Actores o acciones internas que afectaban el proceso desarrollado por los docentes.

Nota. Elaboración propia.



DISCUSIÓN:

Los resultados de lo desarrollado durante el proceso de investigación ponen en evidencia que, aunque existe una multiplicidad de factores, la docente desde su didáctica es capaz de solventar, o disminuir, los efectos de unos sobre otros. Esto sugiere, que los procesos didácticos se ven afectados por la capacidad del docente en la búsqueda y ejecución de metodologías funcionales de acuerdo al contexto que le rodea, es decir, que no solo depende del método, sino como se ejecuta e incluso de como se adapta a lo disponible. Entendiendo así que hay limitantes o amplificadores de los ejercicios, que se escapan al control de la docente.

Ahora bien, se observó como la estrategia es fundamental dentro del proceso de aprendizaje. Ello puesto que su cambio en el proceso de adquisición y fortalecimiento CL, logrando un avance mucho más rápido. Esto debido a la transformación de las respuestas de los estudiantes durante el taller, ya que entre más avanzaba desarrollaban discursos más elaborados a la hora de responder las preguntas durante y posterior a la actividad. Esto concuerda con lo que expone que Ochoa et al 2024, quien menciona que el enfoque tradicional no es capaz de enfrentarse a la contemporaneidad, pero que existen otras metodologías que pueden lograr el desarrollo de las habilidades.

En este caso, las habilidades se pudieron desarrollar gracias a que lo participativo jugó un papel clave. Que la metodología buscara una participación activa, se fomentó el desarrollo del pensamiento, es decir, transformó a los estudiantes de entes pasivos a entes activos dentro de su proceso educativo como sugieren Galvan y Siado, 2021; Trigo, et al. 2020, yendo en



contra de la lógica de la educación tradicional y confirmando lo propuesto por Ochoa et al. 2024, ya que el ejercicio fue capaz de fomentar los cuestionamientos por parte de los estudiantes y anexar su experiencia individual. Es así, que el ejercicio de participación dentro de los procesos de la lectura, permite también el fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, cosa que no estaba siendo capaz lo tradicional.

Sumado a lo anterior, se debe tener en cuenta que las metodologías y estrategias no son afectadas por el entorno social por el cual se encuentran durante su ejecución, sino que están entrelazadas en factores como socio familiar o incluso de género, como expone Ochoa 2024. Este entrelazamiento fue visible en el ejercicio, ello comprendiendo que sin reconocer como se llevó a cabo los procesos en casa, unos avanzaron con mucha más facilidad que los otros. Estos niños presentaban la característica de tener, hasta donde se permitió observar y de acuerdo a la docente, padres o cuidadores mucho más presentes en el proceso de educación de sus hijos, lo que refuerza esta idea y la de autores como Mena y Gutiérrez (2021) quienes describen como el acompañamiento y compromiso de la familia se verá reflejado en el alto o bajo rendimiento académico de sus hijos. Siendo entonces, que el apoyo de los padres es un factor clave del cual depende el éxito de los estudiantes y el cual sumado a una estrategia adecuada puede tener grandes avances.

Por otro lado, el cambio metodológico implementado promovió un aumento notable en la motivación de los estudiantes, especialmente de tipo extrínseca, como resultado del carácter lúdico de las actividades. Sin embargo, no se evidenció una motivación intrínseca consolidada. Este aspecto puede explicarse por lo breve del proceso, ya que, según Ryan y Deci (2000), la





motivación intrínseca surge cuando el individuo se involucra en la actividad por puro interés o disfrute personal, sin necesidad de recompensas externas. Esta forma de motivación requiere condiciones internas sostenidas y un entorno que la favorezca de forma continua, lo cual no siempre es sencillo de alcanzar.

Aun así, el hecho de que la estrategia haya generado algún tipo de motivación representa un avance significativo, pues dicha disposición llevó a los estudiantes a superar diversas limitaciones del entorno escolar, como la falta de materiales o las restricciones físicas del aula. Esto también entendido por el clima creado durante el proceso, el cual cambió la actitud de los estudiantes en cuanto las horas de lectura, ya esperaban con entusiasmo las siguientes sesiones, además que mostraban interés genuino por descubrir el contenido de los textos.

A partir de lo anterior, se comprende que el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso gradual y de largo plazo. Aunque el objetivo final es que los estudiantes sean capaces de formular sus propias metas, adquirir nuevas experiencias, despertar su curiosidad e incrementar su interés genuino por la lectura — como lo plantean Carballo y Portero (2018) —, este ideal solo puede alcanzarse mediante un acompañamiento constante y sostenido en el tiempo. Tal como señalan Ryan y Deci (2000), la consolidación de habilidades lectoras requiere condiciones que favorezcan la motivación intrínseca, la autonomía y el compromiso personal. En este proceso, el rol de las familias resulta determinante, ya que su participación activa puede potenciar significativamente el rendimiento académico, como lo afirman Mena y Gutiérrez (2021). Si bien este estudio reconoce dichas condiciones estructurales, también evidencia que la estrategia pedagógica aplicada generó avances sustanciales





en la comprensión lectora y representa un primer paso hacia experiencias de aprendizaje más significativas y transformadoras para los estudiantes.

En conclusión, esta investigación aporta evidencia sobre la efectividad de metodologías participativas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria, destacando el papel del docente, la importancia del acompañamiento familiar y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales. Estos hallazgos no solo coinciden con la literatura consultada, sino que la enriquecen al ofrecer datos empíricos desde un contexto específico como lo es una institución educativa en Colombia.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo anterior se reafirma que las metodologías que utiliza el maestro son fundamentales para el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que implica que el docente debe convertirse en un ente activo en el estudio de su contexto en función de construir las estrategias y metodologías más pertinentes, de mantenerse con metodologías de enfoque tradicional sus estudiantes no construirán los conocimientos necesarios para un óptimo desarrollo tanto a nivel académico como social.

Junto a lo anterior, se encuentra que las metodologías participativas desarrollan mejor la habilidad de comprensión lectora, ello ya que los vuelve entes activos dentro de su proceso, permitiéndoles reflexionar sobre lo que se leyó; promoviendo su curiosidad. Esto se evidenció de forma paulatina durante





las 8 semanas en las que se llevó el proceso, es entonces que es importante dentro de estas metodologías una continuidad para que se vean los resultados, además que con más tiempo de ejecución mayor sería el fortalecimiento de dicha habilidad. De la misma forma, con la continuidad es más probable que se fomente una motivación intrínseca hacia la lectura, ello entendiendo el entusiasmo que la misma actividad generó cuando esta se desarrollaba.

Por otro lado, se reconoce que existen limitantes de orden estructural que puede afectar el proceso pedagógico: Institución, Sociedad y Familia; sin embargo, que estos existan no debe frenar que se desarrollen nuevos procesos pedagógicos en función de los estudiantes. Es necesario, independiente del contexto, que se den otras formas de educar e involucrar a cuidadores o padres dentro del mismo, o el problema del bajo nivel académico se mantendrá. Para ello es indispensable que se reconozca el concepto de comprensión lectora a nivel social, más allá de lo académico, ya que lograr que las personas reconozcan lo importante de esta habilidad dentro de este mundo alfabetizado permitiría un acercamiento y fortalecimiento desde otros actores.

Es así que queda claro que el modelo tradicional ha dejado de responder a los retos actuales, lo que exige un cambio profundo en la forma en que se practica la enseñanza, ello entendiendo que existen las herramientas metodológicas con las cuales se puede lograr los resultados esperados.





Referencias:

- Carballo, A., y Portero, M. (2018). 10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of Beauvoir. *Psicológica Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galván-Cardoso, A. P., y Sido-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 7(12), 962–975. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>
- Jara, R. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1209>
- Mena, C. V., y Gutiérrez, B. (2021). Involucramiento familiar y aprendizaje de los niños en los subniveles básica elemental y medio. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(12), 270–287. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3367>



Morín, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia: Editorial Nomos.

Ochoa, D., Hernández-Dávila, C., Miranda-López, X., y Altamirano-López, L. (2024). Análisis de la comprensión lectora para el aprendizaje de niños de 8 a 9 años. 593 Digital Publisher CEIT, 9(4-1), 93-105. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2647>

Peña, F., Chávez, M., Victorino, L., y González, R. (2021). Análisis de los hábitos de estudio en educación media superior en estudiantes. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 4(1), 23. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2828>

Ramírez, C., y F, M. (2022). Levels of Reading Comprehension Among Third Grade Students at an Educational Institution in Colombia. Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura, 27(2), 484-503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>

Robinson, K. (2012). El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.

Rojas, A., y Fernández, L. (2025). Pensamiento crítico y su influencia en la comprensión lectora en educación primaria: una revisión sistemática. Revista Tribunal, 5(11), 256-273. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.155>



Silva, S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 963-977. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2193>

Trigo, E., Saiz, R., Sánchez, E., y Romero, M. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>





La música como área del conocimiento enfrenta grandes retos, esta revisión sistemática tiene como objetivo profundizar en las investigaciones que evidencien cuales han sido los aportes significativos sobre cómo la enseñanza de la música, contribuye de manera positiva al fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en estudiantes. Esta investigación de enfoque cualitativo incorporó el método Prisma, que permitió la estandarización del proceso, a través de una revisión documental de 15 artículos extraídos de bases de datos científica. Los hallazgos destacaron que la enseñanza musical contribuye al fortalecimiento del conocimiento, la memoria, la concentración, la empatía y la socialización. No obstante, se evidencia poca visibilidad de la enseñanza musical en los currículos académicos. Se concluyó que se debe generar un cambio desde las políticas educativas, mediante asignaturas interdisciplinarias como la música y de ese modo brindar una educación integral que cubra las necesidades socioemocionales y cognitivas del estudiantado.





LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA COMO PROCESO PEDAGÓGICO PARA POTENCIAR HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Julio César Carvajal Román

musiblog.conet@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3646-9>

INTRODUCCIÓN

La educación musical ofrece beneficios en diferentes áreas del conocimiento, lo cual puede ayudar a mejorar el potencial de la formación integral de los educandos; esta disciplina como estrategia pedagógica aporta al mejoramiento de conocimientos, además fortalece las emociones y las relaciones sociales de los individuos. Como asevera Willems (2001), “La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora” (p. 2); esta afirmación resalta las grandes bondades que tiene la música y cómo influye en la humanidad su aporte material y espiritual, destacando su armonía mental para enriquecer los campos sensitivos y emocionales del ser humano.

En este contexto, se hace necesario destacar que la música es un factor importante en el desarrollo integral del ser, aportándole diversos elementos; entre ellos se destaca su función como herramienta pedagógica de transformación educativa, al promover la creatividad y el aprendizaje significativo. Sin embargo, en las últimas décadas, se puede vislumbrar una creciente apatía hacia su importancia como área de enseñanza en





contextos globales, problemática que limita su camino pedagógico potencial, afectando la formación de estudiantes sensibles y creativos. De acuerdo con Zamora et. al. (2024) en numerosos contextos educativos, la música no suele ser importante y se toma solo como una actividad complementaria o adicional, lo cual no genera un verdadero complemento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Latinoamérica y particularmente en Colombia el panorama de la música no muestra cambios significativos, señala el Ministerio de Educación Nacional MEN (2021) que, pese al reconocimiento del desarrollo musical aún persiste un sesgo en el arte, la atención a concepciones asentadas en la tradición no le da posibilidades de avanzar y la poca cabida a formas próximas en el entorno vital de niños y jóvenes no permiten que la enseñanza de la música sea relevante.

En el contexto local, la situación no es muy halagadora, puesto que el aprendizaje de la música se ve perjudicado por distractores que le restan importancia tales como: el uso excesivo de pantallas, el aislamiento social, el déficit de habilidades socioemocionales y entornos familiares y sociales un poco descompuestos. Estos factores impactan negativamente en las habilidades de los estudiantes, especialmente en sus habilidades cognitivas y sociales, las cuales se encuentran en constante evolución y pueden fortalecerse o debilitarse según los estímulos recibidos. A la luz de estas dificultades, surge la inquietud de cómo la música puede contribuir a mejorar estas habilidades. Como lo asevera Chica et. al. (2021), la música, a través de los sonidos, facilita la expresión de ideas y sentimientos, lo que impulsa al ser humano a potenciar su capacidad expresiva. En armonía con esta afirmación, este estudio se interesa en indagar





qué aportes tienen las teorías contemporáneas a este tema, en aras de mejorar el aprendizaje y la socialización a través de la música, con el fin de comprender mejor los desafíos actuales y explorar posibles soluciones que mejoren el desarrollo integral de los educandos.

En consideración de lo expuesto, este artículo tiene como objetivo, realizar una revisión sistemática que profundice en los estudios e investigaciones que exponen el seguimiento de cómo la enseñanza de la música contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en estudiantes de diferentes niveles educativos, centrándose en diferentes literaturas científicas que apoyen dicha finalidad, teniendo como brújula de orientación la pregunta ¿Qué aportes se han realizado desde la teoría contemporánea a la enseñanza de la música como proceso pedagógico en estudiantes de diferentes niveles educativos?

A la luz de este propósito, en esta revisión sistemática se sintetizó y se analizó la evidencia encontrada sobre el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes de diferentes niveles educativos. Además, se categorizaron aspectos específicos en los que la música tiene un impacto, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación, la empatía y las relaciones interpersonales. En este sentido, esta revisión sistemática busca proporcionar una base confiable que se fundamenta en evidencias científicas y experimentales, para consolidar un planteamiento sólido de como la música influye en las diferentes habilidades del educando.





METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio fue de revisión sistemática, término que de acuerdo con Gopalakrishnan & Ganeshkumar (2013), “es una descripción general de estudios primarios que contiene una declaración explícita de objetivos, materiales, como, de los métodos, y se ha realizado con una metodología explícita y reproducible” (p. 1). En consecuencia el método empleado para garantizar el enfoque sistemático y transparente en la selección y análisis de los estudios encontrados, fue el método PRISMA (Serrano et. al., 2022), el cual permite tener resultados sólidos y confiables que favorezcan los diferentes procesos con el fin de realizar una selección adecuada de la teoría científica disponible para dar bases sólidas al objetivo de la investigación; bajo esta perspectiva se consideraron artículos y tesis a nivel internacional, tanto en inglés, como en español, que tuvieran coherencia con el título y el objetivo propuesto; investigar cómo influye la enseñanza de la música como proceso pedagógico, en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en estudiantes de diferentes niveles educativos y cómo impacta su aprendizaje integral y el desarrollo personal.

Para tal efecto, se realizó una búsqueda sistemática teniendo en cuenta los términos de inclusión y exclusión de investigaciones que oscilaran entre los años 2020 y 2024. Esta búsqueda arrojó como resultado un total de 138 investigaciones, que fueron extraídas de las bases de datos Dialnet, Pubmed y Google Scholar; para la selección de estudios, se aplicaron criterios de inclusión, considerando: estudios sobre la enseñanza de la música, investigaciones centradas en la comprensión de habilidades sociales y cognitivas relacionadas con la música, estudios de aportes musicales y disponibilidad de texto completo.

De igual forma se excluyeron los artículos que no cumplían con los parámetros de las fechas seleccionadas, los artículos de formación coral y sinfónica y todos aquellos que no cumplen con el contexto estudiado y que son de difícil interpretación.

Las palabras claves empleadas fueron: “education” and “Skills cognitive”, enseñanza musical, “skills” and “social” y por medio de ellas se encontró una amplia gama de artículos a los que se le aplicaron los procesos de depuración, identificación, cribado e idoneidad, quedando seleccionados solo 15 de ellos, los cuales se incluyeron en el estudio después del análisis y revisión profunda, respetando los derechos de autor y citando adecuadamente todas las fuentes utilizadas, emanadas de la aplicación del método PRISMA.

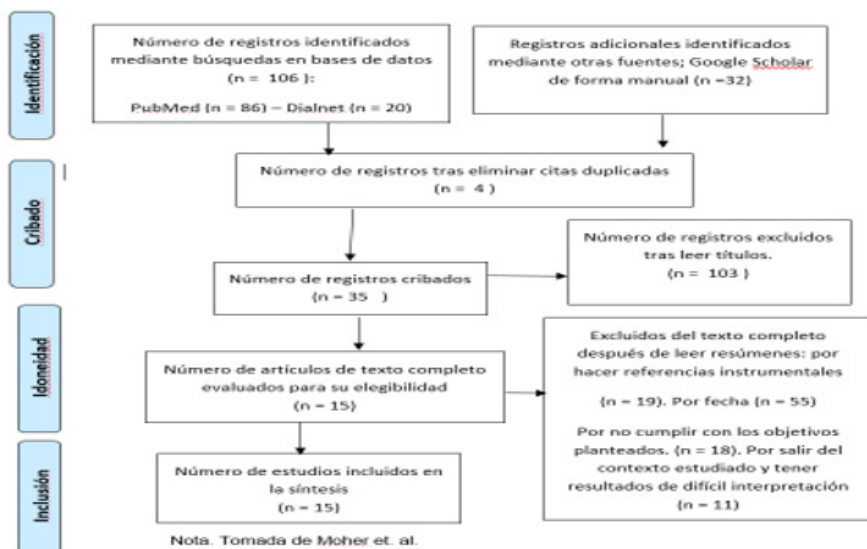


Grafico 1.
Matriz de método prisma.



RESULTADOS

En esta revisión a manera síntesis, se realizó un análisis y sistematización de la información encontrada en los diferentes repositorios y plataformas de indexación, en donde de acuerdo al método Prisma se incluyeron después de los procesos de cribado e idoneidad, postulados que realmente aportaron al objetivo planteado inicialmente, las diferentes bases de datos revisadas se clasificaron según su perfil temático en cinco ejes centrales:

1. Habilidades cognitivas (memoria, atención, creatividad),
2. Habilidades sociales (empatía, cooperación, autoestima),
3. Estrategias pedagógicas (improvisación, tecnología),
4. Aportes Docentes y
5. Currículo.

Esta categorización posibilitó identificar patrones consistentes, que permitieron evidenciar el impacto positivo de la enseñanza musical y sus beneficios en los estudiantes; además se constató la existencia de vacíos, como la escasa implementación de la educación musical y la necesidad reforzar la formación de docentes en el área de referencia.

Los resultados reflejaron que, a nivel nacional, las investigaciones sobre la enseñanza de la música son bastante limitadas, a nivel internacional la situación es un poco más amplia, aunque no es sobresaliente, dado que la disponibilidad en esta área del conocimiento y la producción académica sigue siendo reducida, dichos resultados se condicionan aún más debido a la restricción de los criterios de vigencia, los cuales exigen estudios no mayores a un periodo de cinco años y en condición de que son teorías de carácter empírico que deben reflejar actualidad y pertenencia temporal.



Tabla 1.
Matriz de análisis comparativo

Año país	autor	título	Objetivo general	Aportes	Resultados
(2022) España	Blasco et al	Efectos de la educación musical en el desarrollo emocional de adolescentes entre 10 y 18 años. Una revisión sistemática.	Examinar la evidencia que se recoge en la literatura científica sobre los efectos positivos de la educación musical en el desarrollo emocional de los adolescentes entre 10 y 18 años edad. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática.	Estos autores concluyen que la música fortalece, fomenta y mejora de forma significativa el procesamiento cognitivo de los estudiantes, fundamentando de esta forma su aplicación en las habilidades cognitivas de los mismos.	Las experiencias musicales del alumnado en un espacio de aprendizaje creativo potencian la motivación tanto individual como colectiva, las emociones positivas, el ambiente de clase, el bienestar y la identidad del grupo, lo que ha favorecido la convivencia entre los participantes en este estudio.
(2022) España	García	La música como transmisora de emociones y su relación con factores emocionales que influyen en el entorno académico	Valorar si la ausencia de placer hacia la música o anhedonia musical forma parte del constructo psicológico de anhedonia (DSM-5), o si, por el contrario, se trata de constructos independientes como se ha planteado desde la neurociencia cognitiva.	El Autor García sostiene que la música transforma los comportamientos de los educandos, lo cual redunde en la mejora continua de su socialización entre pares.	Respecto a la variable sociodemográfica edad, los resultados alcanzados muestran que los niveles de alexitimia más elevados se encuentran entre los 15 y 16 años, quienes consideran que la alexitimia disminuye desde la adolescencia temprana hasta la adolescencia media. Respecto a la variable género, los resultados de esta investigación apuntan a un mayor nivel de alexitimia en chicas que en chicos.
(2023) España	Olvera	Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature	Mapear y analizar las prácticas de innovación/disrupción educativa que utilizan las artes como mediación. Esto significa reconocerlos no solo por su valor estético, sino también como un medio de expresión que contiene conocimientos, ideologías y un lenguaje propio, lo que les otorga un papel protagonista en el aula ya que facilitan experiencias de aprendizaje que promueven la creatividad, la participación, la expresividad y la racionalidad	Es importante resaltar la innovación de las pedagogías que sean más dinámicas y participativas. Considera que la innovación sea relevante en el estudio y le da amplia posibilidad al uso de nuevas tecnologías, determinando en que medida se pueden convertir en factores disruptivos de aprendizaje.	Como se señaló anteriormente, tras el proceso de selección y exclusión, se seleccionaron 11 artículos que cumplieran con todos los criterios establecidos en este estudio. Por lo tanto, se concluye que Los dos artículos clasificados como altamente innovadores obtuvieron una puntuación de tres en tres de los cuatro factores. Como era de esperar, la puntuación media de los cinco artículos seleccionados inicialmente como más disruptivos fue superior a la de los seis restantes.
Año país	autor	título	Objetivo general	Aportes	Resultados
(2020) Colombia	Bonilla	RELACIÓN MÚSICA-EMOCIÓN INTELIGENCIA MÚSICO-EMOCIONAL	Fomentar la reflexión sobre la inteligencia músico-emocional en la comunidad académica de la Licenciatura en Música de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira	Argumenta que la educación musical es poco relevante en comparación con otras disciplinas, por otra parte destaca que la música debe ser considerada como un área fundamental en el ámbito académico y profesional, puesto que la interpretación y el desarrollo de la música, podría ser uno de los objetivos del diseño curricular para muchos programas.	Según el estudio realizado, la mayoría de las personas desearían ser docentes, lo cual lleva a pensar en la consciencia por la importancia de vincular disciplinas básicas e imprescindibles como la Psicología, la Didáctica y la metodología, al desarrollo de la Inteligencia Músico-emocional. Es posible reconocer el aporte hecho por los programas de educación artística al desarrollo de la Inteligencia músico-emocional (IME), de lo cual derivan las características de los nuevos estudiantes que, con carácter y decisión, se proponen ser leales a sus sueños y deseos, presentándose a los programas profesionales ofrecidos por las academias.
(2022) Venezuela	Riera	Educación Musical y Formación Instrumental un Estudio Epistemológico del Pensamiento.	Interpretar el pensamiento que subyace en estudiantes y docentes de la especialidad de Educación Musical, de la UPEL-IPB, sobre la base del conocimiento y la comprensión de sus sentires y significados, en cuanto a sus vivencias relacionadas con la educación musical y la formación instrumental recibida durante su carrera profesional.	Finalmente para este artículo toma el autor asevera que el impacto de la educación musical depende en gran medida de las estrategias pedagógicas y del rol que desempeña el profesorado.	Entre los temas que emergieron, como producto de conversaciones formales e informales, y relacionados con los sentires, vivencias, hazletes y pensamientos de los informantes, resultó el tema de los valores y principios rectores de la educación musical, y, el tema de la formación del docente de educación musical, en la UPEL-IPB. Se insistió, en el proceso formativo recibido y de la situación de la calidad de la educación en el país. La información adicional recolectada, fue un valioso aporte, que me condujo a obtener una mayor claridad en el análisis.

Nota: Organización de la información fase de análisis. Tabla elaborada por autor.

A partir del análisis realizado en la revisión sistemática, surgen cinco categorías que permiten comprender el impacto pedagógico y formativo de la enseñanza de la música en estudiantes de diferentes niveles educativos.

1. Habilidades cognitivas

La enseñanza de la música en los últimos años ha generado interés como herramienta pedagógica integral en diferentes



campos de la educación y más allá de su valor artístico y cultural se ha descubierto que contribuye de manera significativa al desarrollo de pensamiento en los estudiantes. Autores como Blasco (2022), Cuervo (2021), Liana (2024), coinciden en que la música proporciona notables mejoras en los conocimientos de los estudiantes, resaltan que la práctica de la improvisación fortalece la concentración y la transferencia de conocimientos, aspectos esenciales en los contextos educativos modernos.

2. Habilidades sociales

Las diferentes investigaciones destacaron como a través de la enseñanza musical se promueve la conexión con la creatividad, el aforo de las emociones y la empatía con los demás, habilidades que son esenciales en el ámbito educativo actual, las diferentes técnicas y métodos musicales fortalecen la concentración, el aprendizaje y las buenas relaciones de grupo, favoreciendo estos procesos que son vitales en el desarrollo del educando. García (2022), Del Barrio (2024), López y McPherson (2023), enfatizan en las experiencias de grupo, reiterando que el poder transformador de la música no se limita solo al plano cognitivo, su impacto positivo de igual manera se refleja en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, necesarias para la convivencia, la empatía y la salud mental.

3. Estrategias pedagógicas

El concepto de educación musical es un proceso comunicativo de vivencias suscitadas por la experiencia de las personas que la practican; se puede considerar que la enseñanza de la música es un proceso en donde docente y estudiante se conectan para comunicar sus vivencias y generar diferentes prácticas de transformación que posibiliten el progreso de las





habilidades en los estudiantes con el propósito de mejorar las pedagogías y dinámicas en el aula. En este contexto Olvera (2023) y Linares (2024), aseveran que las estrategias pedagógicas deben mejorar, haciendo hincapié en la parte tecnológica, esto con el objeto de darle nuevas dinámicas a las realidades a las que los estudiantes en estos tiempos de cambio se enfrentan, proponiendo la gamificación e introducción a la realidad virtual como recursos que no solo motiven la creatividad y la expresión artística, sino que además, permitan elevar el nivel musical y que el aprendizaje de la música no sea una tarea monótona y se convierta en un viaje vibrante hacia el dominio de los diferentes elementos musicales.

4. El Currículo

Algunas de las investigaciones destacaron la incidencia de la música en los currículos, la cual es relegada en muchas ocasiones por los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones, pasando a un segundo plano o en el peor de los casos ni siquiera ser tenida en cuenta para los planes de estudio. Bonilla (2020) y Gómez (2020), coinciden en sugerir dar mayor importancia en los currículos y que la enseñanza de la música no se relegue como un área de relleno, que, por el contrario, se convierten en aliada poderosa para la educación en otras áreas del conocimiento, transformando el aprendizaje en una experiencia inclusiva, interactiva y altamente motivadora.

5. Aportes Docentes

Para finalizar, se hace referencia a la categoría de los aportes docentes, subrayando la necesidad de una constante capacitación del profesorado; esto en razón de que la nueva





era educativa, implica avanzar en tecnología, fenómeno que permite beneficiar no solo los docentes, sino a su vez, a los estudiantes y por ende las proyecciones futuras del aprendizaje musical. Concina (2023) y Riera (2022), Correa (2024) y Acosta (2023), Linares (2024) han referenciado en sus respectivas investigaciones que la integración de herramientas digitales y metodologías innovadoras contribuyen de manera significativa al proceso educativo, beneficiando a todos sus actores.

DISCUSIÓN

A lo largo del tiempo, se ha abordado el interrogante de cómo hacer que la música sea una herramienta útil dentro del ámbito educativo, para potenciar las diferentes habilidades del ser humano, en busca de aportar a dicho interrogante, fue prioritario profundizar en qué investigaciones previas se referían al tema, para lo cual se realizó un análisis exhaustivo a tesis doctorales y artículos científicos, tanto a nivel nacional como internacional, las cuales presentaron afinidades y algunas diferencias que brindan elementos fundamentales para dar un mejor sustento teórico a la presente investigación. Estos documentos contribuyeron a establecer un sustento sólido para el propósito de aportar de manera significativa a las necesidades que se plantean en el problema de la apatía por la enseñanza musical.

A través de esta revisión sistemática se analizó y sustentó mediante los hallazgos puestos en evidencia, las razones por las cuales es importante promover que la educación musical haga parte de las dimensiones de formación integral y del conocimiento de los estudiantes. En este sentido resultó pertinente discutir como la música influye en las habilidades cognitivas de los





educandos, para lo cual se citaron autores como: Blasco (2022), quien señala que la práctica de la improvisación musical fortalece la concentración y la transferencia de conocimientos, aspectos esenciales en los contextos educativos modernos; Cuervo (2021), complementa esta idea, al demostrar cómo la música, a través de técnicas como el contrapunto, fomentan el análisis, el orden mental y la inteligencia estructurada.

De este modo, se infiere que este tipo de procesos pueden reorganizar las estructuras mentales y facilitar los aprendizajes de difícil comprensión; para reforzar lo expuesto, al respecto, Liana (2024), introduce el concepto de metacognición en el aprendizaje musical, destacando que procesos como la autoevaluación y la autorreflexión no solo mejoran la memoria, sino también el procesamiento cognitivo. En relación con esta dimensión se observó cómo el estudiante puede crear conciencia de su propio aprendizaje, tomando un rol activo al reflexionar sobre sus procesos y permitiendo abrir un espacio para cultivar pensamientos y acciones que le permitan superar las barreras que limitan su crecimiento intelectual.

De igual manera se precisó abordar y revisar cómo la música incide en el contexto social, autores como García (2022), sostienen que el poder transformador de la música no se limita solo al plano cognitivo, su impacto positivo de igual manera se refleja en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, necesarias para la convivencia, la empatía y la salud mental. Del Barrio (2024), coincide en que la sensibilidad musical está asociada con una menor anhedonia social y con una mayor capacidad para establecer vínculos afectivos significativos. Por su parte, López y McPherson (2023) resaltan cómo la educación musical puede responder a necesidades sociales urgentes, contribuyendo a la





prevención de conductas de riesgo, como la vinculación a grupos delictivos, y promoviendo el bienestar emocional y cultural de las comunidades.

Al leer estos hallazgos se observó de forma clara que las vivencias musicales precisan resultados concretos, los cuales favorecieron ampliamente el estudio y análisis que se llevaron a cabo. Se puede inferir que al compartir en diferentes campos de la música experiencias colectivas como montajes, ensambles y conformación de coros los participantes vivencian experiencias únicas, que se convierten en espacios de encuentro en donde la integración, los valores de la cooperación, el apoyo y la pertenencia a una pequeña comunidad se consolidan, fortaleciendo las habilidades sociales, potenciando el sano esparcimiento, que redundan en bienestar para quienes se deciden embarcar en esta gran experiencia musical.

Se puede sustentar que este tipo de experiencias se hacen relevantes en ambientes escolares en donde la interacción y el compañerismo, son una pieza fundamental para el desarrollo holístico de los protagonistas de estos espacios formativos, los hallazgos contribuyen, además, a deducir que se necesitan generar espacios educativos que le den relevancia a la enseñanza de la música como medio para generar la socialización entre pares, reducir la violencia escolar y proyectar estudiantes equilibrados y con un nivel de formación sobresaliente.

Dentro de este orden de ideas, se abordó el aspecto de la categorización concerniente a las estrategias pedagógicas, Olvera (2023) y Linares (2024), afirman que la educación musical debe ser renovada en muchos de sus aspectos y esto depende en gran medida de la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas





de modo que se introduzcan metodologías dinámicas y participativas, ambos autores hacen énfasis en que se deben incluir las herramientas TIC en este tipo de procesos educativos, con el objeto de darle nuevas dinámicas a las realidades a las que los estudiantes en estos tiempos de cambio se enfrentan; proponen la gamificación y la introducción de la realidad virtual como recursos que no solo motiven a dichos protagonistas, sino que propendan por la enseñanza musical a través de lenguajes musicales que se adapten a las nuevas generaciones.

Continuando en esta línea de categorización, la revisión sistemática realizada dejó prever que no todo es positivo en este estudio, por consiguiente se encuentra que la enseñanza de la música no es de gran relevancia en los diferentes currículos y planes de estudio coinciden Bonilla (2020) y Gómez (2020), en que, a pesar del creciente reconocimiento de sus beneficios, la música sigue siendo una de las disciplinas más relegadas en los sistemas educativos, destacan que la educación musical es poco relevante en comparación con las disciplinas STEM, acrónimo que proviene del inglés Science, Technology, Engineering, Mathematics. Las cuales se consideran fundamentales en el ámbito académico y profesional. Teniendo en cuenta dicha situación, Restrepo (2022), propone reequilibrar los planes de estudio mediante la inclusión de la música como un eje transversal que nutra las demás áreas del conocimiento, esta propuesta implica una transformación curricular, sustentada por políticas públicas que valoren la trascendencia de esta área del conocimiento. En relación con este álgido tema, la música no debe entenderse como un área aislada de los currículos, por el contrario, se debe incluir como un componente pedagógico que puede nutrir y fortalecer otras disciplinas, puesto que es un área que sensibiliza, crea y da sentido comunitario, elementos básicos para un aprendizaje integral.





Como instancia final, otro aspecto que se develó en la investigación es la poca preparación de los docentes y la deficiencia en la utilización de tecnologías por parte de los mismos, lo cual es desfavorable para los procesos académicos, Concina (2023) y Riera (2022), advierten que las limitaciones en la formación instrumental y pedagógica del profesorado reducen el potencial de la educación musical. De igual forma Correa (2024) y Acosta (2023), exponen que se hace necesario diseñar programas de formación que integren competencias digitales y para finalizar Linares (2024), asevera que el impacto de la educación musical depende en gran medida de las estrategias pedagógicas y del rol que desempeña el profesorado, quedando claro que la capacitación continua de los docentes es una prioridad que se debe tener muy presente, principalmente en la implementación de herramientas pedagógicas, esto en razón de que estamos en una nueva era que implica avanzar bastante en el tema tecnológico y los docentes no pueden ser indiferentes ante este fenómeno que no se puede evadir, todo lo contrario se debe aplicar y beneficiar no solo los estudiantes, sino a su vez, las proyecciones futuras del aprendizaje musical.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática concede grandes beneficios a la enseñanza musical, ya que su principal propósito, fue encontrar el sustento científico que refuerce la importancia de su orientación en el campo educativo, dicha importancia se evidencia través de los hallazgos obtenidos, puesto que permiten evidenciar cómo la música contribuye al desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes; favoreciendo ampliamente los diferentes procesos de aprendizaje, fundamentales para el crecimiento integral y para el mejoramiento del desempeño





académico, consolidando esta área del conocimiento, como una herramienta clave para el desempeño efectivo de las habilidades mencionadas.

No obstante, pese a que diversos estudios confirman que la enseñanza y aprendizaje de la música influyen de manera positiva en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, continua siendo un áreas del conocimiento que se mantiene relegada en comparación con otras áreas que están más direccionadas hacia lo que comúnmente se conoce como STEM; lo anterior infiere y concluye la falta de un currículo equilibrado, en donde la música pueda ser un componente válido y fundamental para potenciar el aprendizaje y las habilidades de los niños.

Para finalizar, se hace necesario que las practicas docentes establezcan estrategias pedagógicas en las que incluyan el empleo de las tecnologías educativas y que se propicie desde los entes correspondientes una capacitación periódica a los docentes en esta área del conocimiento, esto en razón de que las competencias de los docentes sean las adecuadas, puesto que la desactualización de los mismos se convierte en un inconveniente para el desarrollo de un aprendizaje musical justo y adecuado, para lo cual se sugiere implementar programas de actualización constante, incorporando tecnologías, didácticas y procedimientos creativos, con el fin subsanar las deficiencias detectadas, para que de este modo se reflejen procesos de calidad y estudiantes con mayor interés en el aprendizaje de la música, en consecuencia motivados en experimentar en este maravilloso mundo, el mundo donde el pensamiento y la inspiración son el pentagrama en donde canta el corazón.





REFERENCIAS

- Acosta, E. (2023). *La Educación Musical: Una Mirada Curricular Y Pedagógica De Las Experiencias De Formación En Instituciones Educativas De Duitama-Boyacá*. (Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás - Colombia). <https://repository.usta.edu.co/items/b5820ab5-c081-418e-bcac-50a51d94f9>
- Blasco, J., Marín, P., y Botella, A. (2022). *Efectos de la educación musical en el desarrollo emocional de adolescentes entre 10 y 18 años*. Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.5216/mh.v22.e68847>
- Bonilla, K. (2020). *Relación Música-Emoción Inteligencia Músico-Emocional*. (Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia). <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/1a8dfa08-6915-46fa-a3e1>
- Concina, E. (2023). *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*. *Education Sciences*. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/107>
- Correa, B. (2024). *Educación Musical: Análisis de las Propuestas Curriculares y su Efectividad en la Formación Integral de los Estudiantes*. Una Revisión Sistemática. *REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES*. <https://socialinnovasciences.org/ojs/index.php/sis/article/view/153>



Cuervo, L. (2021). *Introducción a la estimulación musical en la infancia*. (Paraninfo – España)

Chica, J., Álvarez, M., y Guevara, C. (2021). *La música como estrategia*

metodológica para fortalecer el desarrollo integral en los estudiantes. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, <https://doi.org/10.35381/rkv6i4.1505>

Del Barrio, L. (2024). *Music and movement pedagogy in basic education: a systematic review. Frontiers in education*. DOI 10.3389/feduc.2024.1403745.

García, M. (2022). *La música como transmisora de emociones y su relación con factores emocionales que influyen en el entorno académico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid – España). <https://docta.ucm.es/entities/publication/b84260b3-b301-4986-93c4-9ddea02dbeb9>

Gómez, J. (2020). *La cultura como factor de progreso social y desarrollo urbano: Aplicaciones de economía de la cultura a la ciudad de Medellín*, Colombia. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid – España). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46438/TESIS-1805-210427.pdf>





Gopalakrishnan, S. y Ganeshkumar P. (2013). *Systematic Reviews and Meta-analysis: Understanding the Best Evidence in Primary Healthcare*. *Journal of Family Medicine and Primary Care* , 2(1):p 9-14 https://journals.lww.com/jfmpc/fulltext/2013/02010/systematic_reviews_and_meta_analysis.3.aspx

Jácome, F., Pérez, M., & Torres, L. (2023). *La educación musical y su impacto en el desarrollo estudiantil*. Editorial Académica.

MEN. (2021). *Políticas y prácticas en la enseñanza de la música en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.

Liana, C. (2024) *Second-Grade Students' Lived Experiences During Formal and Informal Music Learning Activities*. *Scholar Commons*. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/7762/>

Linares, S. (2024). *Constructo Teórico Para El Desarrollo Del Aprendizaje En Estudiantes De La Especialidad Educación Musical Del Instituto Pedagógico De Miranda*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1359>

López, G. y McPherson G. (2023) *Caring approaches to young, gifted music learners' education: a PRISMA scoping review* *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1167292>



Olvera, J., Montes, R., & Ocaña, A. (2023). *Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature*. *International Journal of Music Education*. (<https://doi.org/10.1177/02557614221093709>), 3-19.

Restrepo, J. (2022) *Educación musical y economía del conocimiento. Una revisión sistemática de literatura*. *Revista Perspectiva Empresarial*. <https://doi.org/10.16967/23898186.768>

Riera, M. (2022). *Educación Musical Y Formación Instrumental Un Estudio Epistemológico Del Pensamiento*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Universitario Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto - Venezuela). <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1374>

Serrano, S. S., Navarro, I. P., & González, M. D. (2022). **¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico**. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66.

Willems, E. (s.f). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Recuperado de <https://epage.pub/doc/las-bases-psicologicas-de-la-educacion-mus-edgar-willems-ydopr9827w>





Zamora, C., Gutiérrez, P., y Andrade, R. (2024). *Estrategias pedagógicas musicales y su influencia en el desarrollo cognitivo infantil*. *Revista de Educación y Cognición*.
http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1



La incorporación del lenguaje de programación Python en la educación secundaria ha adquirido relevancia creciente en la agenda investigativa internacional. Este artículo presenta una revisión de la literatura científica publicada entre 2022 y 2025, con el propósito de sistematizar los fundamentos teórico-pedagógicos que la sustentan, los efectos documentados en el aprendizaje y las condiciones que determinan su viabilidad en el aula de educación media. El análisis integra contribuciones provenientes de América Latina, Europa y otras regiones, e incluye una discusión comparativa entre Python y otros lenguajes utilizados en contextos educativos similares. Los resultados muestran que Python potencia el pensamiento computacional, la autoeficacia tecnológica y el razonamiento lógico-matemático del estudiante, y que su implementación resulta más eficaz cuando se articula con metodologías activas y con formación docente sólida. Se concluye que los sistemas educativos latinoamericanos, y colombiano en particular, enfrentan una deuda pedagógica al no integrar aún la programación como componente curricular sistemático en el nivel medio, y que Python representa la herramienta más pertinente para comenzar a saldarla.





PYTHON EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE SU PERTINENCIA PEDAGÓGICA

Kevin Anderson Erazo Valderrama
<https://orcid.org/0009-0000-1118-3461>
Kevinerazo92@gmail.com

Introducción

El debate sobre qué deben aprender los jóvenes para participar de manera activa y crítica en la sociedad contemporánea no es nuevo, pero ha adquirido una urgencia particular con la aceleración de la transformación digital. La programación informática, durante décadas confinada a los laboratorios de ingeniería y a las empresas tecnológicas, ha comenzado a ser considerada una competencia de base comparable a la lectura o a las matemáticas. El World Economic Forum (2023) proyecta que para 2027 el 65% de los empleos requerirán competencias digitales avanzadas, y que la programación ocupa un lugar central entre ellas. Ante esta realidad, la educación secundaria enfrenta la pregunta de cuándo y cómo incorporar la enseñanza de la programación en el currículo, y con qué herramientas hacerlo.

Dentro del amplio repertorio de lenguajes de programación disponibles, Python ha emergido con particular fuerza en los entornos educativos de los últimos años. Su sintaxis clara, su versatilidad aplicativa y su disponibilidad gratuita lo han convertido en el lenguaje de iniciación preferido en instituciones de educación superior de todo el mundo. Sin embargo, esta





incorporación no se ha extendido con la misma intensidad al nivel secundario, donde la enseñanza de la programación sigue siendo fragmentaria, dependiente de la iniciativa individual del docente y ausente de la mayoría de los diseños curriculares nacionales en América Latina.

Colombia no es una excepción a este panorama. Si bien el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) expidió las Orientaciones Curriculares para el Área de Tecnología e Informática en la educación básica y media, la incorporación efectiva de la programación en las aulas sigue dependiendo en gran medida de la iniciativa individual del docente y de las condiciones de cada institución. Fernández-Enguita et al. (2023) señalan que en América Latina la competencia digital docente sigue siendo una asignatura pendiente, y que sin docentes formados en este campo ninguna reforma curricular tecnológica puede tener impacto real en el aula. Esta advertencia cobra un significado particular en el contexto colombiano, donde las brechas de formación docente en tecnología educativa son documentadas y persistentes.

El propósito del presente artículo es revisar la producción científica publicada entre 2022 y 2025 sobre la enseñanza de Python en la educación secundaria, con miras a identificar los fundamentos pedagógicos que la sustentan, los efectos comprobados sobre el aprendizaje, las ventajas comparativas de Python frente a otros lenguajes utilizados en el mismo nivel educativo y las condiciones que favorecen u obstaculizan su implementación. La revisión presta especial atención al contexto latinoamericano y concluye con una postura explícita sobre las implicaciones para el sistema educativo colombiano.





Bases teóricas

La enseñanza de la programación en la educación secundaria encuentra sus fundamentos epistemológicos en una tradición pedagógica que precede a la era digital. Papert (1980) fue el primero en articular con rigor la idea de que los niños aprenden de manera más profunda cuando construyen objetos compartibles con otros, y que la programación puede ser el medio privilegiado para ese proceso.

Su concepto de construccionismo, entendido como la extensión del constructivismo piagetiano hacia la creación de artefactos concretos, sentó las bases sobre las que hoy se apoya buena parte de la didáctica de la programación. Lo que ha cambiado desde entonces no es la intuición pedagógica sino la disponibilidad de herramientas: Python, con su intérprete interactivo y su capacidad de producir resultados visibles desde las primeras instrucciones, materializa ese ideal construccionista de un modo que las herramientas de la época de Papert no podían.

El desarrollo posterior del concepto de pensamiento computacional ha ampliado y precisado este marco. Wing (2006) fue quien popularizó el término y lo definió como los procesos de pensamiento implicados en la formulación de problemas y en la representación de sus soluciones de tal forma que puedan ser ejecutados por un agente de procesamiento de información. Adorni et al. (2024) precisan y amplían esta definición al identificar cuatro procesos cognitivos interrelacionados: la descomposición de problemas en partes manejables, el reconocimiento de patrones en situaciones diversas, la abstracción de los elementos





esenciales y el diseño de algoritmos reproducibles. La clave pedagógica de esta definición es que ninguno de esos procesos es exclusivo de la informática: todos se activan cuando se programa en Python y todos son transferibles a otras disciplinas. Cuando un estudiante aprende a depurar un programa, está desarrollando una capacidad de análisis sistemático que le será útil en matemáticas, en ciencias y en cualquier dominio que exija razonamiento estructurado.

La dimensión social del aprendizaje tampoco puede ignorarse. El construccionismo social de Vygotski (1978) propone que la zona de desarrollo próximo, es decir, el espacio entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede alcanzar con la guía de un par más avanzado, se activa de manera especialmente productiva en las actividades colaborativas.

García Rodríguez (2022) documenta esta dinámica en contextos de programación en educación básica secundaria y señala que la colaboración entre pares durante las actividades de depuración de código favorece el desarrollo de habilidades de análisis sistemático en los estudiantes. El error en programación tiene una propiedad pedagógica singular: es visible, localizable y corregible, lo que lo transforma en un objeto de análisis colectivo en lugar de una fuente de vergüenza individual.

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), ofrece un marco explicativo para comprender por qué Python resulta especialmente eficaz en el aula de educación media. Según estos autores, cuando el entorno de aprendizaje satisface las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación social, la motivación intrínseca se activa y el aprendizaje se profundiza.





Python favorece de manera natural estas tres condiciones: permite que el estudiante vea resultados desde la primera sesión, le otorga libertad para elegir qué construir y lo conecta con una comunidad global de usuarios. León Castillo (2023) concluye en su revisión sistemática que los programas de enseñanza del pensamiento computacional que logran sostener el interés del estudiante a lo largo del tiempo son los que producen competencias más sólidas y transferibles, lo que señala a la motivación intrínseca como la variable mediadora de mayor peso en este tipo de aprendizaje.

La relación entre programación y matemáticas constituye otro eje teórico de creciente relevancia. Montero Sánchez (2025) examina de qué manera el pensamiento algorítmico puede articularse con los contenidos matemáticos del nivel secundario y señala que la integración de ambas disciplinas produce una comprensión más operativa de conceptos como función, variable y secuencia. El autor describe un efecto de explicación forzada: al escribir código, el estudiante no puede permanecer en la ambigüedad conceptual que a veces le permite avanzar en un examen sin comprensión real. La ambigüedad conceptual se vuelve inmediatamente visible como error de ejecución. Esta observación tiene implicaciones directas para la organización curricular: Python no debe concebirse como una asignatura aislada, sino como un recurso transversal que puede atravesar diversas áreas del conocimiento.

La crítica pedagógica a los enfoques gamificados merece atención porque aparece como estrategia dominante en muchas de las implementaciones de Python en secundaria. Faure-Carvallo et al. (2022), en su revisión sistemática sobre gamificación digital en la educación secundaria, advierten que sus beneficios son reales





pero condicionales: requieren la implicación del conjunto del profesorado y una comprensión profunda del diseño pedagógico por parte del docente. Cuando la gamificación se reduce a añadir puntos y medallas sin rediseñar la experiencia de aprendizaje, sus efectos son pasajeros. Esta advertencia es pertinente para cualquier propuesta que combine Python con estrategias lúdicas: lo que hace la diferencia no es la tecnología ni el elemento de juego, sino la calidad del diseño pedagógico que los sostiene.

Metodología

Este artículo sigue el diseño de revisión documental de carácter cualitativo. Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que este tipo de investigación permite “identificar, analizar e integrar los hallazgos de estudios independientes sobre un mismo fenómeno” (p. 89), lo que resulta pertinente cuando el campo de estudio se encuentra en expansión y la evidencia proviene de contextos geográficos y metodológicos diversos. A diferencia de la revisión sistemática con protocolo PRISMA, que persigue exhaustividad cuantitativa, la revisión de la literatura que aquí se presenta tiene un propósito interpretativo: identificar las tendencias argumentales y los hallazgos más relevantes para orientar la práctica educativa en el contexto latinoamericano.

La consulta se realizó en las bases de datos Scopus, ERIC, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, con descriptores en español e inglés que incluyeron: Python educación secundaria, programación pensamiento computacional educación media, enseñanzaprogramaciónbachillerato, gamificaciónprogramación secundaria, Python secondary school, computational thinking K-12 y secondary education programming skills. El criterio de inclusión temporal abarcó publicaciones entre 2022 y 2025, en





español o inglés, con acceso al texto completo y sometidas a proceso de arbitraje. Se excluyeron los documentos centrados exclusivamente en educación universitaria o primaria sin referencia al nivel secundario, así como los textos de opinión sin sustento empírico o teórico.

El análisis se organizó en torno a cuatro categorías temáticas emergentes: fundamentos teórico-pedagógicos, efectos documentados en el aprendizaje, comparación con otros lenguajes de programación y condiciones de implementación. Los resultados se presentan con apoyo en dos tablas comparativas que sintetizan los estudios más representativos del corpus revisado y los sitúan en su contexto comparativo.

Resultados

La revisión de la literatura permite construir un argumento articulado en torno a cuatro dimensiones: los efectos documentados de Python sobre el aprendizaje, su posición comparativa frente a otros lenguajes usados en secundaria, los enfoques pedagógicos que maximizan esos efectos y las condiciones estructurales que determinan la viabilidad de su implementación. La Tabla 1 sintetiza los estudios principales del corpus, y la Tabla 2 presenta la comparación entre Python y otros lenguajes utilizados en educación media.



Tabla 1 Estudios representativos sobre la enseñanza de Python en educación secundaria (2022-2025)

Autor(es) / Año	País/Región	Objeto de estudio	Enfoque metodológico	Hallazgo principal
Morales García y Cruz Naranjo (2025)	Ecuador	Gamificación con Python en bachillerato técnico	Cuantitativo, cuasiexperimental	Mejora significativa en motivación intrínseca y competencia percibida (IMI)
Montero Sánchez (2025)	Iberoamérica	Pensamiento algorítmico integrado con matemáticas en secundaria	Revisión sistemática	La integración produce comprensión más profunda en ambas disciplinas
Adorni et al. (2024)	Europa / Internacional	Evaluación del pensamiento computacional K-12	Mixto, instrumentos conectado y desconectado	Programación mejora razonamiento algorítmico transferible a contextos no digitales
Sakpere y Folashade (2024)	Nigeria	Comparación entre Python y Scratch en programación introductoria	Mixto, análisis temático y SUS	Estudiantes prefieren Python para uso frecuente pese a comenzar con Scratch
Ardila-Muñoz y Molina-Sosa (2022)	Colombia / Latinoamérica	Gamificación en aprendizaje de lenguajes de programación	Revisión de experiencias	Python registra mayor retención y aprendizaje autónomo sostenido entre los lenguajes analizados
Faure-Carvalho et al. (2022)	España / Internacional	Gamificación digital en educación secundaria	Revisión sistemática (Scopus y WoS)	Beneficios reales pero condicionados a formación docente y diseño pedagógico profundo
García Rodríguez (2022)	Colombia	Programación para el pensamiento computacional en educación básica secundaria	Cualitativo, estudio de caso	La colaboración entre pares durante la depuración de código favorece el análisis sistemático y el aprendizaje profundo
León Castillo (2023)	América Latina	Estrategias para la enseñanza del pensamiento computacional	Revisión sistemática	La motivación intrínseca es la variable mediadora de mayor peso en el aprendizaje computacional

Nota. Elaboración propia con base en los estudios revisados (2022-2025).

Los estudios reunidos en la Tabla 1 comparten una característica que vale la pena destacar antes de avanzar hacia la comparación entre lenguajes: en todos los casos, independientemente del país de origen o del enfoque metodológico empleado, Python aparece como el lenguaje que produce mayor compromiso sostenido del estudiante con el aprendizaje. Esa convergencia no es un detalle menor, porque proviene de contextos tan distintos como Nigeria, Ecuador, Colombia y el espacio iberoamericano en general. Para entender por qué ocurre esto, es necesario situar a Python en relación con las otras opciones que los docentes de secundaria tienen disponibles, que es lo que permite la Tabla 2.

Tabla 2 Comparación entre Python y otros lenguajes utilizados en educación secundaria

Criterio	Python	Scratch	Java	C++	JavaScript
Tipo de sintaxis	Textual legible	Bloques visuales	Textual estricta	Textual compleja	Textual flexible
Curva de aprendizaje inicial	Baja	Muy baja	Alta	Muy alta	Media
Proyección hacia usos profesionales	Alta	Muy baja	Alta	Alta	Alta
Aplicabilidad en ciencia de datos e IA	Muy alta	Nula	Media	Alta	Media
Retro-alimentación inmediata al estudiante	Alta (modo interactivo)	Alta (visual)	Baja (requiere compilar)	Baja (requiere compilar)	Alta (consola del navegador)
Uso documentado en secundaria	Creciente y sostenido	Muy extendido en primaria y primer ciclo	Reducido en secundaria	Muy reducido	Emergente en educación web



Disponibilidad de recursos educativos gratuitos	Muy alta	Alta	Alta	Media	Alta
---	----------	------	------	-------	------

Nota. Elaboración propia con base en Sakpere y Folashade (2024) y Ardila-Muñoz y Molina-Sosa (2022). El criterio de accesibilidad sintáctica se apoya adicionalmente en García Monsálvez (2017), cuyo análisis sobre Python como primer lenguaje de programación textual mantiene vigencia en lo relativo a las características estructurales del lenguaje.

La Tabla 2 sitúa a Python en su contexto comparativo con los lenguajes más utilizados en entornos educativos. Scratch, que es el más extendido en primaria y en el primer ciclo de secundaria, tiene una curva de aprendizaje muy baja gracias a su interfaz de bloques visuales, pero su utilidad para el desarrollo profesional es prácticamente nula y no permite abordar problemas de complejidad media o alta. Sakpere y Folashade (2024) confirman esta tensión en su estudio comparativo realizado durante 12 semanas con estudiantes sin experiencia previa en programación:

todos los participantes expresaron una mayor preferencia por usar Python con frecuencia en comparación con Scratch, independientemente de su exposición inicial a ambas plataformas. Este resultado sugiere que la elección entre Python y Scratch va más allá de las preferencias de sintaxis e involucra estrategias pedagógicas y las experiencias de aprendizaje que cada plataforma ofrece. (Sakpere y Folashade, 2024, pp. 58-59)

Java y C++, por su parte, exigen una declaración explícita de tipos de datos, un proceso de compilación previo a la ejecución y una cantidad considerable de código estructural antes de producir cualquier resultado visible. Para un estudiante que se acerca a la programación por primera vez, esa fricción inicial no





es un reto productivo sino un obstáculo que inhibe el aprendizaje antes de que comience. García Monsálvez (2017) ya señalaba que “Python permite al estudiante concentrarse en el problema que quiere resolver, en lugar de en las convenciones del lenguaje” (p. 5), y esta ventaja sigue siendo válida y documentada en la literatura más reciente. JavaScript, aunque tiene sus méritos en el contexto del desarrollo web, requiere un entorno de ejecución que introduce variables adicionales de complejidad en la gestión del aula.

Lo que distingue a Python de todos sus competidores en el contexto de la educación secundaria es la combinación de dos características que raramente coexisten: una curva de aprendizaje baja, comparable a la de Scratch, y una proyección hacia usos profesionales de alta demanda, comparable a la de Java o C++. Ardila-Muñoz y Molina-Sosa (2022) documentan que, entre los lenguajes analizados en experiencias latinoamericanas de gamificación, Python registra el mayor índice de retención: los estudiantes que comenzaron con Python continuaron aprendiendo de manera autónoma fuera del horario escolar con mayor frecuencia que quienes comenzaron con otros lenguajes. Este dato es pedagógicamente significativo porque sugiere que Python no solo enseña a programar, sino que genera el hábito de seguir aprendiendo.

Los efectos cognitivos documentados van más allá de la motivación. Adorni et al. (2024) aplicaron instrumentos de evaluación del pensamiento computacional tanto en modalidad conectada como desconectada y encontraron que los estudiantes con experiencia en programación con Python mostraban desempeños superiores en ambas condiciones. La conclusión que extraen de este resultado es relevante:





El pensamiento computacional desarrollado a través de la programación textual no es una habilidad circunscrita al uso del computador; constituye una reorganización cognitiva que modifica la manera en que el estudiante aborda cualquier problema que requiera planificación secuencial, identificación de variables y verificación de resultados. (Adorni et al., 2024)

Montero Sánchez (2025) profundiza esta tesis en el terreno matemático. Su revisión sistemática documenta que los estudiantes que trabajan con Python para resolver problemas algebraicos desarrollan una comprensión más operativa de conceptos como función, variable y secuencia, porque la programación los obliga a ser explícitos sobre cada paso del razonamiento.

La ambigüedad conceptual se vuelve de inmediato visible como error de ejecución, lo que obliga al estudiante a revisar su propio razonamiento de una manera que el examen escrito no exige. Esta articulación entre programación y matemáticas tiene implicaciones directas para el diseño curricular: Python puede ser enseñado como herramienta que refuerza aprendizajes de otras asignaturas, lo que justifica aún más su presencia en el currículo de educación media.

Sobre los enfoques pedagógicos más eficaces, la literatura es convergente. El aprendizaje basado en proyectos aparece como el contexto más productivo para la enseñanza de Python en secundaria. García Rodríguez (2022) documenta que los estudiantes que aprenden a programar en el marco de proyectos con sentido para ellos muestran mayor persistencia ante los errores y mayor capacidad de transferencia de los conceptos aprendidos. La razón es que el proyecto otorga al error un





significado distinto: ya no es una marca de incompetencia sino un obstáculo en el camino hacia algo que el estudiante quiere construir.

Morales García y Cruz Naranjo (2025) aportan evidencia cuantitativa sobre la combinación de Python con gamificación en el contexto específico del bachillerato técnico latinoamericano. Su intervención produjo resultados medibles en el Intrinsic Motivation Inventory: los índices de competencia percibida y de interés en la asignatura mejoraron de manera estadísticamente significativa en el grupo experimental. Los autores interpretan estos resultados a la luz de la teoría de la autodeterminación y advierten que la gamificación solo es eficaz cuando está bien diseñada, esto es, cuando rediseña la experiencia de aprendizaje completa y no cuando se limita a añadir puntos y medallas sin transformar la estructura pedagógica de fondo.

Las condiciones de implementación representan el flanco más frágil de la discusión. El factor que aparece de manera más constante en la literatura como determinante del éxito o fracaso de la incorporación de Python en secundaria es la formación pedagógica del docente. Fernández-Enguita et al. (2023) señalan que en América Latina la competencia digital docente sigue siendo una asignatura pendiente, y que sin docentes formados en este campo ninguna reforma curricular tecnológica puede tener impacto real. Esta observación tiene implicaciones directas para las facultades de educación colombianas y para los programas de formación docente en el área de tecnología e informática, que tienen la responsabilidad de actualizar sus currículos para incluir la programación como competencia de base.





Gamito et al. (2022) establecen una distinción metodológica que complementa lo anterior: los docentes que diseñan actividades abiertas, en las que el estudiante debe tomar decisiones sobre la estructura de su solución, obtienen resultados de aprendizaje superiores a los que plantean ejercicios con respuesta única correcta. El diseño didáctico, en otras palabras, pesa más que la plataforma tecnológica. Un docente que domine Python pero que lo enseñe mediante ejercicios mecánicos descontextualizados producirá aprendizajes más pobres que uno que conozca Python de manera menos profunda pero que proponga a sus estudiantes proyectos auténticos y significativos.

En contextos con infraestructura tecnológica limitada, la literatura documenta alternativas viables. Entornos como Google Colab, Repl.it o Trinket.io permiten programar en Python desde cualquier navegador sin instalar software local, incluyendo desde dispositivos móviles. La restricción real no es técnica sino pedagógica. Barcos y Santos (2022) documentan que la mayor parte de los docentes de tecnología conoce los conceptos básicos de la didáctica, pero “solo la mitad aplica de manera permanente metodologías apropiadas en entornos virtuales, lo que evidencia la necesidad de más y mejor capacitación” (p. 23). Este dato, aunque circunscrito al contexto específico del estudio, coincide con lo señalado por Fernández-Enguita et al. (2023) sobre la brecha de competencia digital docente en América Latina: el problema no es la ausencia de dispositivos sino la insuficiencia de formación pedagógica para usarlos con sentido.

Conclusiones

La revisión de la literatura realizada permite sostener con fundamento que Python es, entre las opciones disponibles para





la enseñanza de la programación en educación secundaria, la herramienta pedagógicamente más pertinente para los contextos latinoamericanos. No se trata de una afirmación de moda tecnológica: se trata de una conclusión respaldada por evidencia convergente sobre sus efectos cognitivos y motivacionales, y sobre sus ventajas comparativas respecto a otros lenguajes utilizados en el mismo nivel educativo.

La literatura revisada muestra que Python potencia el pensamiento computacional de manera transferible: los estudiantes que aprenden a programar con Python no solo adquieren una destreza técnica, sino que desarrollan capacidades de razonamiento estructurado que mejoran su desempeño en matemáticas y en otras áreas del conocimiento. Este hallazgo, documentado por Adorni et al. (2024) y convergente con lo reportado por Montero Sánchez (2025), le otorga al argumento una solidez que trasciende lo instrumental y lo sitúa en el terreno de la formación integral del estudiante.

La comparación con otros lenguajes refuerza esta postura. Python ocupa una posición singular: tiene la accesibilidad inicial de Scratch sin sus limitaciones de proyección profesional, y tiene la versatilidad aplicativa de Java o C++ sin su complejidad inicial paralizante. Como señalan Sakpere y Folashade (2024), la elección del lenguaje de inicio no es una decisión técnica sino pedagógica, y en ese plano Python aventaja a sus alternativas de manera consistente.

Para el caso colombiano, las implicaciones son claras. El MEN dispone de orientaciones curriculares que reconocen la tecnología e informática como área obligatoria, pero la programación como contenido específico sigue sin ocupar un





lugar formal y sistemático en el currículo de educación media a nivel nacional. Las universidades formadoras de docentes tienen una responsabilidad directa en este proceso: no puede esperarse que los docentes enseñen lo que nunca aprendieron. La deuda pedagógica que el sistema educativo colombiano tiene con sus estudiantes en materia de pensamiento computacional solo se salda con decisiones de política curricular respaldadas por programas serios de formación docente.

Los límites de esta revisión son reconocibles. La mayor parte de los estudios disponibles son de corta duración y con muestras pequeñas. La investigación sobre la enseñanza de Python específicamente en el contexto colombiano es escasa en los repositorios consultados, lo que señala una línea prioritaria para la producción académica desde las facultades de educación del país y desde centros de investigación en tecnología educativa. Esa escasez no es solo un dato bibliográfico: es también un síntoma de la brecha que existe entre lo que la investigación internacional recomienda y lo que el sistema educativo colombiano ha comenzado a construir.

Python no es la solución a todos los desafíos de la educación tecnológica en secundaria, pero sí es la puerta de entrada más pertinente, mejor documentada y más accesible que la literatura científica actual ofrece. Las conclusiones que se derivan de la experiencia colombiana no son exclusivas de ese país: los patrones documentados sobre formación docente, diseño pedagógico e infraestructura tecnológica se repiten en buena parte de los sistemas educativos latinoamericanos. Incorporar Python al currículo de educación media no es una concesión a la moda digital: es una decisión pedagógica fundamentada en evidencia, orientada a garantizar que los jóvenes de la región tengan las herramientas intelectuales que el siglo XXI les exigirá.





Referencias Bibliograficas

- Adorni, G., Artico, I., Piatti, A., Lutz, E., Gambardella, L. M., Negrini, L., Mondada, F., y Assaf, D. (2024). Development of algorithmic thinking skills in K-12 education: A comparative study of unplugged and digital assessment instruments. *Computers in Human Behavior Reports*, 15, 100466. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100466>
- Ardila-Muñoz, J. Y., y Molina-Sosa, D. A. (2022). Una aproximación investigativa para el uso de la gamificación en el aprendizaje de lenguajes de programación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 95-119. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.5>
- Barcos, E., y Santos, E. (2022). Uso de recursos educativos digitales para mejorar las competencias pedagógicas en la enseñanza de Historia. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 4-28.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Faure-Carvallo, A., Calderón-Garrido, D., y Gustems-Carnicer, J. (2022). Gamificación digital en la educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 137-154. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1773>





Fernández-Enguita, M., García, M. J., Vaillant, D., y Zubillaga, A. (2023). Competencia digital docente para la transformación educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/05/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa.pdf>

García Monsálvez, J. (2017). Python como primer lenguaje de programación textual en la Enseñanza Secundaria. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 18(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554766009>

García Rodríguez, A. (2022). Enseñanza de la programación a través de Scratch para el desarrollo del pensamiento computacional en educación básica secundaria. Academia y Virtualidad, 15(1), 161-182. <https://doi.org/10.18359/ravi.5883>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). McGraw-Hill.

Hernández Velásquez, C. J. (2022). El construccionismo social como síntesis de diversos modelos epistémicos. SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación, 23, 189-198.

León Castillo, E. (2023). Estrategias educativas para la enseñanza del pensamiento computacional: una revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 7942-7961. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7544





Ministerio de Educación Nacional. (2022). Orientaciones curriculares para el área de Tecnología e Informática en la educación básica y media. MEN. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/Orientaciones_Curricules_Tecnologia.pdf

Montero Sánchez, N. (2025). Pensamiento algorítmico en la enseñanza de matemáticas del nivel secundario: retos, estrategias y oportunidades. *Scienceevolution*, 3(1). <https://revista.scienceevolution.com/index.php/scienceevolution/article/view/206>

Morales García, V. H., y Cruz Naranjo, S. G. (2025). Aprendizaje gamificado de programación en Python: diseño e implementación en segundo de bachillerato técnico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 3125-3148. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17130

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Sakpere, A. B., y Folashade, A. (2024). Comparative analysis of two programming platforms for beginners: Python and Scratch. *International Journal of Education and Management Engineering*, 14(5), 46-62. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2024.05.05>

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.





Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

World Economic Forum. (2023). Future of jobs report 2023. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>





El estudio analizó los factores que incidieron en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria, considerando la experiencia estudiantil y el rol docente. Se enmarcó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico inspirado en Husserl. La información se obtuvo mediante la observación participante y entrevistas semiestructuradas aplicadas a 60 estudiantes y 3 docentes del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Domingo Savio, en San Vicente del Caguán, Caquetá. Los resultados evidenciaron limitaciones en la formulación de tesis, el uso de conectores lógicos y la coherencia argumentativa, así como una escasa aplicación de estrategias de escritura creativa. No obstante, se observó una actitud participativa y reflexiva de los estudiantes cuando contaron con acompañamiento docente y retroalimentación constante. Se concluyó que la orientación pedagógica intencionada favoreció el desarrollo de competencias argumentativas y fortaleció el pensamiento crítico.

Palabras clave: escritura, argumentación, secundaria, rol docente, producción textual.





PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN EDUCACION SECUNDARIA: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y EL ROL DOCENTE

Lino Aldo Trujillo Zuñiga

aldotrujillo15@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-5871-3077>

INTRODUCCIÓN

La producción escrita es una competencia comunicativa compleja que implica la capacidad de organizar, estructurar y expresar ideas a través del lenguaje escrito, con el fin de comunicar un mensaje claro, coherente y adecuado. Este proceso requiere del dominio de diversas habilidades cognitivas, lingüísticas y discursivas que abarcan desde la planificación del texto hasta su revisión y reescritura.

En cuanto a la argumentación, Rivera (2020) manifiesta que:

Hace parte de la cotidianidad de los seres humanos, es utilizada en la escritura y la oralidad para expresar las opiniones mediante conversaciones que buscan solucionar conflictos, discutir o como lo plantea la teoría pragmadialéctica, resolver diferencias de opinión; y en ese sentido, la argumentación oral constituye un elemento muy potente al interior del aula de clase al que es necesario otorgarle mayor importancia, ya que permite fortalecer el pensamiento crítico, la toma de posturas frente a la realidad y la resolución crítica a las diferencias de opinión que se dan en los espacios formativos. (p. 12)





De otro lado, un dato interesante es que la argumentación fue tomando autonomía a partir de 1958, cuando fue publicada en Francia la obra el *Traité de l'argumentation, de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca*. En ella “el acento está puesto sobre el término argumentación, lo que realmente se torna en una innovación, y manifiesta claramente el movimiento de revival, renacimiento, emancipación y refundación de los estudios de argumentación después de la Segunda Guerra Mundial” (Plantín, 2012, p. 1).

El interés por los textos argumentativos emergió con mayor fuerza a partir de los aportes de la lingüística del discurso y la psicolingüística, que evidenciaron la importancia de analizar no solo las estructuras gramaticales, sino también la relación entre lenguaje, pensamiento y contexto social. En este sentido, Chomsky (2002) planteó que el lenguaje es una capacidad innata que permite la generación infinita de enunciados, pero cuyo desarrollo requiere de ambientes educativos adecuados que fortalezcan la competencia comunicativa.

De manera complementaria, van Dijk (2005) destacó que la argumentación es una práctica social situada, en la que el lenguaje se convierte en una herramienta para influir, convencer y dialogar en contextos diversos.

La producción de textos permite a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico, fortalecer sus capacidades argumentativas, organizar sus ideas de forma lógica y participar activamente en la vida académica y social. Desde esta perspectiva, enseñar a escribir no debe limitarse a aspectos normativos, sino que debe promover la construcción de sentido y el posicionamiento crítico de los estudiantes frente a su realidad.





Actualmente, la escuela enfrenta el desafío de responder a los nuevos modos de leer y escribir propios del siglo XXI, marcados por las transformaciones tecnológicas y socioculturales que impactan directamente en las prácticas del lenguaje (Solé, 2021). Dicho desafío se manifiesta, primero, en la migración del impreso al ecosistema digital: los estudiantes leyeron y escribieron en entornos hipertextuales, multimodales y móviles (plataformas, redes sociales, mensajería), lo que exige dominar formatos breves y fragmentados, integrar imágenes, audio y video, y navegar entre enlaces que dispersan la atención.

En segundo lugar, se hace patente la sobrecarga informativa y la necesidad de evaluar la credibilidad de fuentes, distinguir hechos de opiniones, reconocer sesgos y citar adecuadamente, competencias indispensables para la argumentación.

Un tercer desafío es la brecha entre los registros espontáneos y escolares: el predominio de escrituras coloquiales (abreviaturas, emoji, oralidad trasladada al texto) contrasta con las demandas de coherencia, cohesión, precisión léxica y registro formal que el género argumentativo requiere. A ello se suma la tensión entre producto y proceso: prácticas de aula centradas en el resultado final, con poca planificación, revisión y reescritura, limitan el desarrollo de la tesis, el uso de evidencias y la construcción de contraargumentos.

Finalmente, emergen nuevos dilemas éticos y académicos asociados al copiado no citado y al uso no regulado de herramientas de IA generativa, que hacen necesaria una alfabetización en integridad académica y en autoría responsable.





En la Institución Educativa Domingo Savio (urbana, San Vicente del Caguán, Caquetá), estos desafíos se tradujeron en necesidades concretas de fortalecimiento: se observaron dificultades para formular tesis claras, seleccionar y justificar evidencias pertinentes, organizar el texto con conectores lógicos y mantener el registro académico; además, prevalecieron lecturas superficiales en pantalla que afectaron la profundidad del análisis y la capacidad de síntesis.

Las limitaciones de acceso a recursos bibliográficos y digitales especializados, el tiempo de clase restringido y la escasa sistematicidad en la retroalimentación y la coevaluación incidieron en la calidad de los escritos. Por el lado docente, se identificó la necesidad de actualizar estrategias de enseñanza hacia la argumentación multimodal, de alinear criterios y rúbricas entre grados y de institucionalizar el ciclo de planificación, borrador, revisión, reescritura.

En suma, la escuela debe reconducir sus prácticas para que la alfabetización académica y la argumentación escrita respondan a estas demandas emergentes del entorno digital y sociocultural, garantizando condiciones reales para que los estudiantes piensen críticamente, sostuvieran sus ideas con evidencia y produjeran textos con claridad, coherencia y rigor.

Cassany (1999), afirma que “se escribe mucho, pero se enseña poco a escribir” (p.128), y agrega que en la escuela media se utiliza más la escritura como herramienta de evaluación que como instrumento de aprendizaje. Por ello, como se manifiesta inicialmente en este párrafo, la escuela tiene un gran desafío; y es el de formar ciudadanos críticos, que no sean meros engullidores y reproductores de discursos ajenos, sino que estén preparados





tanto para interpretar los hechos, como para deconstruir las interpretaciones oficiales y para elaborar las suyas propias (Cassany, 1999, p. 38)

En este marco, se hace necesario renovar elementos en la pedagogía y en la didáctica para la enseñanza de la escritura, reconociendo que las prácticas discursivas evolucionan al ritmo de las transformaciones sociales y tecnológicas. Así, el avance de las TIC, el dinamismo de los lenguajes digitales y las nuevas formas de interacción textual exigen reconfigurar las metodologías escolares para que respondan de forma pertinente y significativa a las realidades comunicativas de los estudiantes (Arana, 2024).

En ese orden de ideas, uno de los aspectos que más había sido descuidado en el proceso formativo fue la implementación de estrategias de escritura creativa. Esta herramienta pedagógica, concebida como un recurso para estimular la imaginación, la innovación y la expresión personal, se reconoció por su potencial para que los estudiantes fortalecieran su pensamiento crítico, organizaran sus ideas y construyeran discursos argumentativos más sólidos (Zúñiga et al., 2024).

Sin embargo, en la práctica educativa de la Institución Educativa Domingo Savio se evidenció que tales estrategias se aplicaban de manera esporádica o superficial, lo que limitaba la posibilidad de que los estudiantes exploraran nuevas formas de expresión y reflexionaran con mayor profundidad sobre sus escritos.

La ausencia de un trabajo sistemático en escritura creativa ocasionó que los estudiantes dependieran excesivamente de modelos rígidos y tradicionales de redacción, restringiendo su





capacidad para innovar en la construcción de argumentos y para dar un sentido personal a lo que escribían.

Como consecuencia, se observó una tendencia a reproducir ideas de manera mecánica, con poca elaboración crítica y con escasa conexión entre sus vivencias y el contenido de sus textos. Esta carencia no solo debilitó la calidad de sus producciones escritas, sino que también redujo su motivación hacia la escritura, al percibirla como una actividad obligatoria y repetitiva, más que como una oportunidad para comunicar y transformar su realidad. De esta manera, el limitado uso de estrategias de escritura creativa se constituyó en un factor problemático central, ya que impidió que los estudiantes desarrollaran plenamente las competencias necesarias para argumentar, analizar y proponer alternativas frente a las problemáticas sociales, culturales y educativas de su entorno.

Estudios recientes advierten que la escasa aplicación de este tipo de enfoques limita el desarrollo de la expresión escrita en adolescentes (Chasi et al., 2025). A su vez, la ausencia de procesos de revisión sistemática en la producción de textos dificulta la autorregulación del aprendizaje y la mejora progresiva de los escritos (Hernández, 2020).

Esta investigación se propuso analizar la producción de textos argumentativos en estudiantes de secundaria, reconociendo la escritura como una práctica social y cognitiva que requiere orientación pedagógica intencionada. El estudio surgió ante la necesidad de comprender cómo los estudiantes enfrentan la tarea de argumentar por escrito, cuáles son sus principales dificultades, qué rol juega el docente en ese proceso, y qué estrategias podrían favorecer el desarrollo de competencias argumentativas sólidas.





Entre la palabra y la idea: fundamentos teóricos de la producción argumentativa

El abordaje de esta investigación, se basó en el marco teórico-conceptual, apoyado en la definición y comprensión de la producción de textos argumentativos como una práctica discursiva que articula pensamiento crítico, organización lógica del discurso y capacidad de persuasión.

Otro concepto importante de texto argumentativo es el que señala Sánchez Lobato (2016) el texto argumentativo es un intento por convencer al lector sobre un punto de vista a partir de una tesis. Al respecto, otro concepto interesante es: el texto argumentativo es un tipo de escrito que tiene como objetivo defender una idea, convencer al lector o demostrar un punto de vista a través de razones lógicas y pruebas sólidas UNADE (2023).

Al hablar de la producción de textos argumentativos, es indefectible mencionar la escritura, esta es vista como una práctica social en la cual los sujetos se apropian de recursos materiales y simbólicos para realizar ciertas actividades en el marco de una comunidad de práctica, en la cual adquieren habilidades y conocimientos” (Godoy, 2019, p. 228).

En esta línea, la escritura ocupa un papel muy importante en las instituciones educativas. Por ende, según Scalia, L. (2024) asumir la transversalidad de la enseñanza de la lecto-escritura en una institución educativa permitirá acompañar y estimular el desarrollo de las competencias comunicativas de los jóvenes estudiantes





Asimismo, la escritura trasciende los métodos mecánicos, pues requiere propósitos comunicativos reales que contribuyan al desarrollo intelectual de los estudiantes (Cassany, 1999). Aprender a escribir implica un reto cognitivo que demanda procesos de maduración, reflexión sobre el lenguaje y el uso de textos en diversas situaciones comunicativas (Ferreiro & Gómez, 1986). De esta forma, la escuela debe consolidarse como un espacio donde la lectura y la escritura se reconozcan como prácticas sociales que posibilitan organizar el pensamiento, interpretar la realidad y formar usuarios competentes del lenguaje escrito.

Por su parte, se puede definir también, la producción escrita como una habilidad lingüística de alta exigencia que demanda no solo el conocimiento del código, sino también la capacidad de organizar ideas, reflexionar críticamente y comunicar con claridad las propias intenciones (Figuera et al., 2022).

No obstante, a pesar de su relevancia en la formación académica y ciudadana de los estudiantes, su estudio ha sido históricamente relegado en favor del énfasis en la lectura, y por la dificultad metodológica que supone abordar sus múltiples dimensiones cognitivas, discursivas y contextuales (Difalcis et al., 2022). Como dice Vignaux (1976, citado por Santibáñez y Marafioti, 2009) toda argumentación es un conjunto de razonamientos que apoyan una tesis. Para pensar en los argumentos hay que tener en mente ideas que le dan fuerza a los enunciados centrales o macroproposiciones Van Dijk, (1997).

En cuanto al propósito de la argumentación, según Díaz (2002), dice que quien argumenta tiene como propósito ejercer una influencia sobre algún destinatario para que adhiera a sus puntos de vista. De igual manera, Díaz (2002), manifiesta que toda





argumentación se propone transmitir o acrecentar una convicción o una adhesión. Que su principal propósito es convencer al lector para que acepte o comparta determinado punto vista.

Al hablar de la producción de textos argumentativos, es menester entonces, manifestar qué significa el término escribir, y para ello, Díaz (2002), manifiesta que escribir es más un acto de pensamiento crítico y retórico que gramatical. Dice que no todo el que sabe teoría gramatical, se destaca en el arte de escribir, y que no todos los que saben escribir, son expertos en disquisiciones gramaticales.

De igual forma, al referirse a los textos argumentativos resulta necesario aclarar qué se entiende por texto. Bernárdez (1982) lo define como la unidad básica de comunicación lingüística, producto de la actividad verbal del ser humano y siempre con un carácter social. Se distingue por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia tanto en el plano profundo como en el superficial, coherencia que proviene de la intención comunicativa del hablante de construir un mensaje completo. Su organización se logra gracias a dos tipos de reglas: las propias del nivel textual y las que corresponden al sistema de la lengua.

Del mismo modo, leer y escribir constituyen prácticas indispensables para desenvolverse en una sociedad letrada y participar activamente en los entornos escolares, lo que convierte a la producción textual en una herramienta esencial de desarrollo académico y social (Tonani y Chimenti, 2024). La escritura, como habilidad multidimensional, no se limita a un conjunto de normas gramaticales; implica procesos epistémicos, comunicativos y formativos, por lo que requiere enseñanza





explícita, contextualizada y continua (Chimenti y Tonani, 2024). Sin embargo, en muchas instituciones aún persisten enfoques tradicionales centrados en la repetición y la copia, que poco aportan al desarrollo de competencias reales de escritura (Álvarez, 2023).

Para que la escritura adquiriera verdadero sentido, es indispensable que se sustente en propósitos genuinos y en audiencias concretas, ya que estos elementos se vinculan de manera directa con la motivación y con el dominio procedimental de la actividad escritural (Cassany, 1999). Sin embargo, en la práctica pedagógica suele prevalecer la tendencia de los docentes a resaltar las dificultades de los estudiantes más que a diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de sus competencias escriturales y argumentativas (Bono & De la Barrera, 1998).

Las características de los textos argumentativos incluyen la claridad en la exposición de ideas, la coherencia en la organización del discurso, el uso de conectores lógicos, la pertinencia de las evidencias y la capacidad de anticipar contraargumentos. Su utilidad radica en que favorece la construcción de pensamiento crítico, la formación ciudadana y la participación democrática, al brindar a los estudiantes la posibilidad de sustentar sus opiniones frente a problemáticas académicas y sociales. Por estas razones, su enseñanza y fortalecimiento en la escuela son de gran importancia, no solo para el desempeño académico, sino también para la vida en sociedad.

Este tipo de textos se caracteriza por la presentación de una tesis, el desarrollo de argumentos sustentados en evidencias y la incorporación de conclusiones que orientan al lector hacia una postura determinada (van Dijk, 2000).





Otra característica para resaltar es que la esencia de la argumentación son las razones o las pruebas que sustentan una postura (Grajales, 1999) y que justifican su pertinencia (Gutiérrez y Urquhart, 2004). Todo ello para respaldar la posición del proponente y conferirle potestad (Álvarez, 1999).

El objetivo que dio origen a este artículo fue analizar los factores que inciden en la producción de textos argumentativos desde la experiencia estudiantil y el rol docente, como una forma de aportar a la transformación de las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela secundaria. Esta investigación tuvo como propósito ofrecer una mirada actual, crítica y situada sobre el fenómeno, y generar insumos que permitieran diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas, significativas y sostenidas en enfoques contemporáneos sobre la escritura.

Esta investigación adelantada en la Institución Educativa Domingo Savio, de carácter urbano y ubicada en el municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá, con 60 estudiantes, 30 de grado séptimo, 30 de grado noveno y 3 docentes, en cuanto a la producción de textos argumentativos en el área de Lengua Castellana y Literatura, se tornó en una experiencia estudiantil fructífera.

Los estudiantes participaron activamente en las actividades orientadas a la escritura de textos argumentativos, lo cual permitió observar cómo afrontaron la tarea de organizar sus ideas, expresar opiniones y sustentar argumentos de manera coherente. Esta experiencia se caracterizó por la coexistencia de fortalezas como la disposición a participar y el interés en expresar puntos de vista sobre temas de su entorno social y cultural y de dificultades, entre ellas la limitación en el uso de conectores





lógicos, la escasa profundidad en la argumentación y la tendencia a reproducir ideas sin mayor fundamentación crítica.

El rol docente, por su parte, se centró en la orientación, el acompañamiento y la retroalimentación constante. Los profesores de Lengua Castellana diseñaron estrategias pedagógicas que buscaron guiar a los estudiantes en la construcción de argumentos, la identificación de tesis y la revisión crítica de sus escritos. La labor docente no solo se restringió a la enseñanza de normas lingüísticas y gramaticales, sino que incluyó la creación de espacios de diálogo y reflexión, con el propósito de que la escritura argumentativa se convirtiera en una práctica significativa para los jóvenes.

Esta experiencia se caracterizó, entonces, por ser un proceso dialógico en el que estudiantes y docentes compartieron responsabilidades, construyeron aprendizajes y enfrentaron juntos los retos propios del desarrollo de competencias argumentativas en la secundaria.

Este estudio aportó elementos novedosos al estado del arte, al integrar un enfoque que vincula las prácticas discursivas escolares con el pensamiento crítico, el uso de estrategias creativas y el acompañamiento docente. Al situarse en el contexto real de los estudiantes y comprender la escritura como una construcción social, se ofrece una contribución valiosa para repensar la enseñanza de la argumentación escrita en secundaria.

De otro lado, además de responder a una problemática concreta en el ámbito escolar, la investigación ofreció múltiples beneficios a la comunidad educativa y a la sociedad en general.





En primer lugar, permitió visibilizar las voces de los estudiantes, quienes expresaron sus experiencias, necesidades y expectativas en torno a la escritura, fortaleciendo así su participación como sujetos activos del proceso educativo. En segundo lugar, brindó a los docentes herramientas y referentes pedagógicos que enriquecieron sus prácticas de enseñanza, favoreciendo metodologías más creativas, críticas y contextualizadas.

Asimismo, generó insumos para que las instituciones educativas revisaran sus planes de área y proyectos pedagógicos, promoviendo ajustes orientados al mejoramiento de la competencia argumentativa. A nivel comunitario, los resultados contribuyeron al fortalecimiento del pensamiento crítico y la comunicación asertiva, competencias necesarias para el ejercicio ciudadano.

Finalmente, este estudio ofreció un aporte científico al campo de la didáctica de la lengua, al integrar la experiencia estudiantil y el rol docente como ejes complementarios para comprender y transformar los procesos de producción escrita en la secundaria.

METODOLOGÍA

En primer lugar, en cuanto al enfoque y diseño de la investigación, esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico inspirado en la propuesta de Husserl. Este método fue pertinente porque permitió comprender la esencia de las experiencias vividas por los participantes en relación con la producción de textos argumentativos, interpretando el significado que





atribuyeron a dichas experiencias. El problema se abordó a partir de las percepciones y prácticas tanto de estudiantes como de docentes, integrando el análisis de los textos producidos y las estrategias pedagógicas implementadas.

Seguidamente en relación con el contexto y lugar de la investigación, se llevó a cabo en la Institución Educativa Domingo Savio, de carácter urbano, ubicada en el municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia, en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Este contexto se seleccionó por presentar necesidades evidentes de fortalecimiento en las competencias escriturales de los estudiantes, particularmente en la producción de textos argumentativos. Dichas necesidades se hicieron visibles en la dificultad recurrente de los estudiantes para estructurar sus ideas de manera coherente, así como en la escasa claridad en la formulación de tesis y argumentos sólidos que sustentaran sus posturas frente a diversos temas.

De igual modo, se identificaron deficiencias en el uso de conectores lógicos, lo que afectaba la cohesión de los textos, y una marcada tendencia a la reproducción mecánica de información, sin mayor capacidad de análisis ni de elaboración crítica. También se evidenció un desconocimiento de las convenciones propias de los géneros argumentativos, lo que ocasionaba que muchos escritos se acercaran más a lo narrativo o lo descriptivo que a la verdadera construcción de un discurso argumentativo. A esto se sumó la limitada práctica de la revisión y corrección de textos, de manera que los errores ortográficos, gramaticales y de puntuación permanecían en los escritos finales sin un proceso sistemático de mejora.





Estas necesidades reflejaron que, aunque los estudiantes mostraban disposición e interés por expresarse, aún no contaban con las herramientas suficientes para organizar sus ideas, sustentar sus opiniones y producir textos con claridad, cohesión y sentido crítico. Por ello, el escenario de la Institución Educativa Domingo Savio resultó pertinente para el desarrollo de esta investigación, en tanto permitió indagar y comprender las dificultades reales que enfrentaban los adolescentes en la escritura argumentativa, así como el rol que desempeñaban sus docentes en la orientación de dicho proceso.

En cuanto a la población y muestra. La población estuvo conformada por 60 estudiantes, 30 de grado séptimo, 30 de grado noveno y 3 docentes, del área de Lengua Castellana. La muestra se seleccionó de manera intencional, considerando criterios como: disposición para participar voluntariamente en el estudio, experiencia directa en procesos de producción escrita en el ámbito escolar, representatividad de distintos niveles de secundaria.

Participaron 60 estudiantes y los 3 docentes, lo que permitió obtener una visión amplia y diversa del fenómeno investigado. El rango de edad de los estudiantes osciló entre los 13 y los 17 años, con predominio de adolescentes en el grado séptimo. En cuanto al género, participaron tanto hombres como mujeres, en proporciones relativamente equilibradas, lo que permitió recoger una diversidad de perspectivas en relación con la producción de textos argumentativos.

Los estudiantes compartieron un contexto común: provenían de familias de sectores urbanos del municipio de San Vicente del Caguán, con características socioeconómicas medias





y bajas, lo que incidió en las oportunidades de acceso a recursos académicos y tecnológicos. Muchos de ellos manifestaron un uso limitado de bibliografía y herramientas digitales para apoyar la escritura, dependiendo principalmente de los materiales ofrecidos por la institución y del acompañamiento docente.

En el ámbito académico, se identificó que los participantes mostraban dificultades en la organización de ideas, el uso de conectores lógicos, la argumentación crítica y la revisión de sus textos, aspectos que evidenciaron la necesidad de fortalecer las competencias escriturales. No obstante, también se observó en ellos una disposición positiva hacia el aprendizaje y un marcado interés por expresar opiniones sobre problemáticas sociales, culturales y ambientales de su contexto.

Esta caracterización de los 60 estudiantes permitió comprender que, aunque existían limitaciones en las competencias escriturales, también había un potencial importante para el desarrollo de habilidades argumentativas mediante procesos pedagógicos innovadores y acompañamiento docente sistemático. Los 4 docentes que participaron fueron dos hombres y dos mujeres. De los cuales solo uno (un hombre) no era licenciado en lengua castellana y literatura. Sino licenciado en el área de ciencias sociales. Todos con una experiencia significativa en la docencia.

En lo que atañe a las técnicas e instrumentos de recolección de información. Se emplearon diversas técnicas e instrumentos, aplicados de manera diferenciada a estudiantes y docentes de la Institución Educativa Domingo Savio. Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a los 3 docentes de Lengua Castellana y a 10 estudiantes seleccionados intencionalmente





de los grados octavo a once. Las entrevistas se desarrollaron de manera presencial, en espacios tranquilos de la institución, y tuvieron una duración aproximada de 30 a 40 minutos cada una.

Las preguntas, organizadas en guías, exploraron percepciones sobre la escritura argumentativa, motivaciones personales, dificultades experimentadas durante el proceso y estrategias pedagógicas empleadas por los docentes. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento de los participantes, y posteriormente transcritas para su análisis. En cuanto a los grupos focales, se organizaron tres grupos focales conformados exclusivamente por estudiantes de los grados séptimo y noveno. con entre 15 participantes cada uno, para un total de 45 estudiantes.

Estos encuentros se llevaron a cabo en el aula de Lengua Castellana y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos. Se promovieron actividades de conversación guiada, donde los estudiantes discutieron colectivamente sus experiencias con la escritura, las dificultades más comunes al momento de argumentar y sus expectativas frente al acompañamiento docente. Esta técnica fomentó la construcción colectiva de significados y permitió contrastar perspectivas entre distintos grados y en cuanto a la revisión documental, esta se realizó sobre un corpus de 45 producciones escritas elaboradas por los estudiantes participantes durante el desarrollo de actividades académicas en el área de Lengua Castellana.

Estas producciones incluyeron textos argumentativos, ensayos, textos de opinión y ejercicios de argumentación trabajados en clase. El análisis documental se centró en identificar patrones recurrentes, fortalezas en el uso de la argumentación y





debilidades relacionadas con la coherencia, cohesión, ortografía, gramática y organización discursiva. Este conjunto de técnicas permitió triangular la información, integrando la voz de los estudiantes, la perspectiva docente y la evidencia escrita de los procesos de producción textual, lo que aportó rigor y validez a la investigación.

Para el procedimiento de desarrollo del estudio. Se llevó a cabo siguiendo un orden lógico y secuencial que garantizó el rigor metodológico y la coherencia del proceso investigativo. En primer lugar, se realizó la planeación y el contacto institucional, lo que permitió presentar el proyecto a las directivas de la Institución Educativa Domingo Savio y obtener los permisos correspondientes para su ejecución.

Una vez consolidada esta fase inicial, se procedió a la epojé o suspensión del juicio, mediante la cual el investigador dejó de lado preconcepciones y valoraciones previas con el propósito de acercarse al fenómeno de manera objetiva y abierta. Posteriormente, se efectuó la reducción fenomenológica, orientada a identificar los elementos esenciales presentes en las experiencias narradas por los participantes y en los textos producidos por los estudiantes.

Con este marco definido, se avanzó en la recolección de información, que incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, la realización de grupos focales y la recopilación de documentos escritos. Todo el material recolectado fue sometido a un proceso de transcripción y organización de datos, que consistió en la digitalización de los registros y su clasificación temática para facilitar el análisis posterior.





A continuación, se desarrolló el análisis de la intencionalidad, dirigido a comprender el sentido y el propósito que los participantes atribuían a la escritura argumentativa, lo cual abrió paso a la fase de descripción e interpretación, en la que se elaboraron categorías y subcategorías emergentes, articuladas con los referentes teóricos del estudio. Finalmente, se procedió a la validación de los resultados mediante la triangulación de las distintas técnicas y fuentes de información, lo que permitió consolidar conclusiones con un alto nivel de rigor, credibilidad y coherencia interpretativa.

En relación con las técnicas de análisis y procesamiento de la información en esta investigación, la codificación teórica que contó con diversos procedimientos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. Más que entenderse como procedimientos secuencialmente separados y distintos, se conciben como formas complementarias de manejar los datos con diferentes grados de abstracción (Flick, 2004).

En primer lugar, la codificación abierta consiste en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta o código. Posteriormente, estos códigos deben organizarse en categorías. Esta fase tiene el propósito de establecer, mediante el descubrimiento de los códigos, las categorías, sus propiedades y dimensiones, lo que permite una comprensión más profunda del texto analizado (Flick, 2004; Strauss y Corbin, 2002).

En segundo término, la codificación axial implica organizar los datos a través de procedimientos que posibilitan establecer conexiones entre categorías y subcategorías, seleccionadas en función de la pregunta de investigación. De este modo, mediante el paradigma de codificación y a partir de procesos inductivos





y deductivos, el investigador determina las relaciones entre categorías, que pueden ser causales, medios-fin, temporales o contextuales (Flick, 2004; Gibbs, 2007; Strauss & Corbin, 2002).

Finalmente, la codificación selectiva representa la fase más abstracta del análisis en la teoría fundamentada, ya que busca integrar las categorías en torno a una categoría central que articule las demás (Flick, 2004; Strauss & Corbin, 2002). En consecuencia, este proceso supone un progresivo distanciamiento de los datos individuales para construir el relato del fenómeno, hasta llegar a la saturación teórica, momento en que ya no surgen nuevas propiedades ni relaciones. Sus pasos principales incluyen: elaborar la historia del fenómeno, vincular las categorías subsidiarias con la categoría nuclear mediante el paradigma de codificación, relacionarlas con sus dimensiones validando estas conexiones con los datos y, por último, refinar o desarrollar las categorías hasta su consolidación.

Las técnicas de análisis y procesamiento de la información en la investigación se aplicaron de la siguiente manera: La codificación abierta consistió en una lectura minuciosa de las transcripciones de entrevistas, grupos focales y producciones escritas de los estudiantes, identificando expresiones clave y fragmentos relevantes que reflejaban percepciones, dificultades y estrategias relacionadas con la escritura argumentativa. Estos fragmentos se convirtieron en códigos iniciales que describieron fenómenos particulares, como la “dificultad en el uso de conectores”, la “reproducción mecánica de ideas” o la “motivación por temas de interés personal”.

Posteriormente, se procedió a la codificación axial, donde los códigos abiertos se agruparon y relacionaron entre sí para





conformar categorías y subcategorías más amplias. Por ejemplo, los códigos asociados a problemas de cohesión, ortografía y organización textual se integraron en la categoría “debilidades escriturales”, mientras que las referencias a la disposición para aprender, la participación en actividades y el interés por expresarse se agruparon bajo la categoría “motivaciones estudiantiles”.

Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar las categorías construidas en torno a núcleos temáticos centrales, que sirvieron como ejes de interpretación del fenómeno investigado. Estos núcleos fueron: dificultades en la producción de textos argumentativos, estrategias y mediaciones docentes y experiencia estudiantil como construcción social del aprendizaje.

Resultados y Discusión

El universo de estudio permitió comprender cómo los estudiantes de secundaria enfrentan la producción de textos argumentativos y de qué manera el acompañamiento docente influye en este proceso. La información obtenida a través de entrevistas, grupos focales y análisis de producciones escritas evidenció una serie de hallazgos significativos que se agrupan en torno a cuatro categorías centrales: producción escrita, estrategias de escritura creativa, rol docente y prácticas discursivas.

En relación con la producción escrita, se identificaron dificultades recurrentes en la organización del discurso. Los estudiantes mostraron problemas para formular una tesis clara, emplear conectores lógicos y dar cohesión a sus textos. En muchos casos, las producciones se acercaron más a narraciones





o descripciones que a verdaderos textos argumentativos, lo que confirma la problemática señalada en la introducción. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Álvarez (2023), quien advierte que en la práctica pedagógica aún se resalta más la dificultad que la búsqueda de soluciones. Sin embargo, un aspecto positivo fue la disposición de los estudiantes a participar y expresar opiniones, especialmente en relación con temas de su entorno social y cultural. Este interés se convierte en un punto de partida valioso para diseñar estrategias más significativas que fortalezcan la argumentación.

En cuanto a las estrategias de escritura creativa, la información reveló que su aplicación en la institución es esporádica, lo que genera dependencia de modelos rígidos de redacción y limita la capacidad de innovación de los estudiantes. Este hecho redujo su motivación hacia la escritura, percibida más como una obligación que como una oportunidad de reflexión. No obstante, en los espacios donde se implementaron ejercicios creativos, se evidenció mayor fluidez, compromiso y originalidad. Este hallazgo coincide con lo señalado por Chasi et al. (2025) y Zúñiga et al. (2024), quienes resaltan que la escritura creativa es un recurso pedagógico eficaz para estimular el pensamiento crítico. La interpretación derivada de este resultado aporta la necesidad de institucionalizar la escritura creativa como una estrategia permanente dentro del área de Lengua Castellana.

En lo que respecta al rol docente, se reconoció un aporte fundamental en la disposición para acompañar y retroalimentar a los estudiantes, generando espacios de diálogo y reflexión. Este es un aspecto positivo que refuerza la importancia de la mediación pedagógica en los procesos de escritura. Sin embargo, también se evidenció una ausencia de criterios unificados de





evaluación, una escasa sistematización de procesos de revisión y reescritura, y la necesidad de actualizar metodologías hacia la integración de formatos digitales y multimodales.

Estos resultados se relacionan con lo planteado por Solé (2021) y Arana (2024), quienes señalan que la escuela debe adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos en las prácticas del lenguaje. La interpretación de estos hallazgos indica que es urgente consolidar procesos docentes más coherentes, innovadores y alineados con los desafíos actuales de la argumentación.

Por último, se observó una clara brecha entre las prácticas discursivas espontáneas y las académicas. Los estudiantes se mostraron hábiles en el uso de registros propios de entornos digitales y coloquiales, pero tuvieron mayores dificultades para construir argumentos en un registro formal, seleccionar evidencias pertinentes y anticipar contraargumentos.

Este contraste coincide con lo planteado por Tonani y Chimenti(2024),quienesdestacanquetodavíaprevalecenenfoques tradicionales poco vinculados a las realidades comunicativas contemporáneas. La interpretación de este hallazgo constituye un aporte novedoso de la investigación: la necesidad de tender puentes entre las formas de escritura cotidianas y las exigencias del género argumentativo, aprovechando las competencias digitales de los estudiantes como un recurso pedagógico en lugar de percibir las como un obstáculo.





En síntesis, la información obtenida confirma la coherencia entre los resultados, los objetivos de investigación y la problemática planteada. Por un lado, se logró identificar las principales dificultades y motivaciones de los estudiantes al escribir textos argumentativos; por otro, se reconoció el papel del docente como mediador clave, aunque con retos de actualización y sistematización de estrategias.

Como aporte novedoso, se resalta que la escritura creativa y la integración de prácticas multimodales representan oportunidades concretas para mejorar la enseñanza de la argumentación en la secundaria. De esta forma, el estudio no solo describe un panorama de fortalezas y debilidades, sino que también ofrece una interpretación situada y propositiva que contribuye a la transformación de la práctica pedagógica en el área de Lengua Castellana y Literatura.

CONCLUSIONES

La investigación permitió evidenciar que la producción de textos argumentativos en la educación secundaria constituyó un proceso complejo que requirió orientación, acompañamiento y retroalimentación constante por parte del docente. La labor pedagógica desempeñó un papel determinante al propiciar espacios de reflexión, planificación y revisión que favorecieron la construcción de discursos más coherentes y críticos. Los estudiantes mostraron un creciente interés por la escritura cuando percibieron que sus ideas eran valoradas y vinculadas con problemáticas reales de su contexto social y cultural, lo que contribuyó a fortalecer su motivación y sentido de pertenencia hacia las actividades académicas.





Se constató que las principales dificultades se centraron en la formulación de tesis, la cohesión mediante conectores lógicos y la profundidad argumentativa de los textos. Sin embargo, la implementación de estrategias de escritura creativa y el diálogo

pedagógico reflexivo posibilitaron avances significativos en la estructuración de argumentos y en la articulación de ideas. De esta manera, se reafirmó que la enseñanza de la argumentación escrita no puede reducirse a la corrección gramatical, sino que debe asumirse como una práctica social y cognitiva orientada a formar sujetos críticos, capaces de analizar y transformar su realidad a través del lenguaje.

Finalmente, se concluyó que el fortalecimiento de las competencias argumentativas en la educación secundaria exige la institucionalización de procesos de enseñanza de la escritura que trasciendan la evaluación tradicional. La escritura argumentativa, comprendida como un espacio de pensamiento, comunicación y ciudadanía, debe integrarse de manera transversal en los proyectos pedagógicos y consolidarse como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la participación democrática en la escuela.

En correspondencia con lo anterior, se recomienda implementar programas de formación docente orientados al diseño de estrategias didácticas innovadoras que promuevan la escritura como proceso y no solo como producto. Asimismo, resulta pertinente incorporar talleres permanentes de escritura creativa y argumentativa que motiven a los estudiantes a expresar sus ideas con autonomía, coherencia y sentido crítico. Se sugiere fortalecer los espacios de coevaluación y retroalimentación entre pares, fomentar el uso pedagógico de las tecnologías digitales





como mediadoras de la producción textual, y revisar los planes de área de Lengua Castellana para asegurar una enseñanza articulada de la argumentación en todos los grados. Estas acciones permitirían contrarrestar las dificultades detectadas y consolidar una cultura escolar centrada en la escritura como práctica reflexiva, formativa y transformadora.

Referencias

Álvarez Cantero, L. (2023). Prácticas de Enseñanza de la Escritura. Estudio de Caso en Docentes de Básica Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6622-6640. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7435

Álvarez, M. (1999). Tipos de escrito: Exposición y argumentación. Madrid: Arco/Libros.

Arana E, (2024). La enseñanza de la escritura en la escuela secundaria: crónica de una investigación sobre la inclusión de los géneros digitales en los manuales de Lengua y Literatura. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/169699>

Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa-Calpe S.A. Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Revista Lectura y Vida*. Asociación Internacional de lectura. XIX(4), 13- 20.

Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.



Chasi-Solórzano, B., Nuñez-Zumba, C., & Araujo-Chalá, M. J. (2025). Técnicas de enseñanza de la escritura creativa en el desarrollo de la expresión escrita. *Cátedra*, 8(1), 77-103. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.7343> (Original work published 30 de enero de 2025)

Chimenti, María de los Ángeles, & Tonani, Juliana. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 12- 31. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722> https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622024000100012

Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge University Press. (Online ISBN: 9780511613876; contiene la exposición actualizada sobre lenguaje, mente y creatividad).

Difalcis, M., Cartoceti, R., & Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(17), 196-217. <https://doi.org/10.48162/rev.5.063>

Ferreiro, y Gómez, M (1986). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Figuera Contreras, J. G., Hernández Monterrey, B. W., & Perales de Hernández, A. G. (2022). La comprensión lectora a través de la lectura crítica de paratextos. *LETRAS*, 62(100), 267-298. <https://doi.org/10.56219/letras.v62i100.103>





Flick, Uwe 2004 Introducción a la investigación cualitativa, Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza, Madrid.

Gibbs, Graham 2007 Analyzing Qualitative Data, Sage, Thousand Oaks.

Godoy, L. (2019). Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 6(12), 212-232. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/124253>

Grajales Pérez, H. (1999). Nuevas Tendencias de la Composición Escrita. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gutiérrez, C. y Urquhart, R. (2004). Redacción de textos académicos: Cómo exponer y defender un punto de vista: Estrategias para planificar y escribir textos argumentativos. Caracas: CEC.

Hernández C, (2020). La composición escrita. Aspectos considerados por el docente para su evaluación. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/109/296>

Plantin, C. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires, Ar.: Biblos.

Rivera, C. (2020). La argumentación oral como práctica cotidiana. *Universidad de Antioquia. Biblioteca Digital UdeA*.





Sánchez Lobato, J. (coord.) (2016). Saber escribir. Bogotá: Aguilar.

Santibáñez y Marafioti (2009). Teoría de la argumentación: A 50 años de Perelman y Toulmin. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Scalia, L. (2024). La enseñanza transversal de la lectura y la escritura en la escuela media. *Pucara*, 1(35), 41-45. <https://doi.org/10.18537/puc.35.01.04>

Solé, I. (2021). Aprender a través de los textos: leer para aprender contenidos curriculares. En I. Solé, N. Castells, M. Miras, E. Lordán y E. Nadal, *Leer, comprender y aprender: propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos* (pp. 15-40). Neuroaprendizaje infantil

Strauss, Anselm y Juliet Corbin 2002 Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Contus/Facultad de Enfermería-Universidad de Antioquia, Bogotá.

Tonani, J., & Chimenti, M. de los Ángeles. (2024). Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria: Algunas reflexiones a partir de dos revisiones. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 11(21), 105-125. <https://doi.org/10.48162.rev.5.109>

Universidad Americana de Europa. (2023). Texto argumentativo: definición, características y estructura. UNADE.





Van Dijk (1997). La ciencia del texto. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Van Dijk, T. A. (2005). Contextual knowledge management in discourse production: A CDA perspective. En R. Wodak & P. Chilton (Eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity* (pp. 71-100). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/dapsac.13.07dij>

VAN DIJK, TEUN A. (comp.). (2000). El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria, vol. 1. 507 pp. Barcelona: Gedisa. ISBN: 84-7432-714-8

Villamizar, D. (2021). Intervención didáctica para fortalecer la competencia argumentativa escrita de estudiantes de séptimo grado de educación básica, a partir de la dramaturgia, en una institución privada de Floridablanca, Santander. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Didáctica de la Lengua. Universidad Industrial de Santander: Bucaramanga.

Zúñiga Paredes, N. C., Brito Morales, L. M., & Bustamante Fajardo, D. M. (2024).

Estrategias de Escritura Creativa para fomentar el Pensamiento Crítico en Estudiantes de Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 908-922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14851



La investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes de media vocacional. El estudio se realizó bajo un paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental, transaccional y correlacional. La muestra estuvo constituida por 53 estudiantes de décimo grado de la I.E.D. Juan José Rondón. Para evaluar los estilos de aprendizaje, se aplicó el cuestionario de Honey y Alonso CHAEA, compuesto por 80 ítems. Para valorar el rendimiento académico se utilizaron los registros de calificaciones de ciencias sociales durante un periodo académico. Los resultados indican que el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo. Asimismo, no se encontró una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en ciencias sociales. En conclusión, aunque los estilos de aprendizaje son un factor relevante, el rendimiento académico en ciencias sociales puede estar influenciado por otras variables.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, rendimiento académico, aprendizaje de ciencias sociales.





ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE MEDIA VOCACIONAL

Yadin Polo Molinares

Yadinpolo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6096-1302>

Isabel Zapata Molina

isamelisa81@gmail.com

Introducción

Desde los años 70, el interés por optimizar los procesos de aprendizaje ha llevado a psicólogos, sociólogos y pedagogos del todo el mundo a teorizar sobre nuevos enfoques, siendo uno de ellos, los estilos de aprendizaje. Aunque los estudios en este ámbito han propuesto diversos conceptos y clasificaciones, la mayoría coincide en que estos estilos son características propias de cada persona que determinan su forma de pensar y aprender. El modelo VAK, desarrollado por Bandler y Grinder en (1970), el de los cuadrantes cerebrales propuesto por Sperry en (1973), y más tarde, los modelos de Kolb (1984) y de Honey y Alonso (1994), han mostrado que cuando las estrategias pedagógicas se ajustan a los estilos de aprendizaje, los estudiantes tienden obtener mejores resultados académicos.

En las últimas cuatro décadas en Colombia, el interés por mejorar la calidad educativa en el país se ha centrado en múltiples factores que inciden en el rendimiento académico de





los estudiantes, siendo los estilos de aprendizaje uno de los más relevantes. Según Roldán et al. (2022), los estilos de aprendizaje han revolucionado el proceso educativo al demostrar que cada persona tiene una forma única de aprender, sin existir métodos absolutamente correctos o incorrectos. Este enfoque resalta la importancia de entender las diferencias personales para mejorar el rendimiento académico, lo cual es fundamental para cumplir con los objetivos educativos. Para Méndez et al. (2021), descubrir o reconocer el estilo de aprendizaje propio es un logro importante para el estudiante, ya que lo orienta hacia el propósito fundamental: aprender cómo aprender. En este sentido, los discentes alcanzan un aprendizaje más efectivo cuando se les presentan situaciones educativas adaptadas a su estilo de aprendizaje predominante o preferido, aunque, en ocasiones, emplean diferentes estilos de forma complementaria.

Si bien es cierto, que en determinados contextos educativos los estilos de aprendizaje no son la variable que más influye en el éxito escolar, el desempeño académico si se relaciona con la manera como sean fortalecidos dichos estilos ((Villamizar y Rodríguez, 2011) Resulta claro que como lo manifiesta Arroyave (2023) que conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes es fundamental para adaptar la enseñanza, diseñar programas y emplear técnicas que se ajusten a sus características individuales, mejorando así su rendimiento escolar. De tal manera, que conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes es esencial para la labor pedagógica de los docentes, pues los recursos educativos, las dinámicas de aula, las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación que utilizan deberían tener en cuenta cómo los estudiantes interpretan y procesan la información, lo cual resulta en una estrategia efectiva para mejorar su rendimiento en el aula de clases.





No obstante, la realidad es que en la mayoría de los casos los docentes no tienen en cuenta en su quehacer pedagógico los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con lo que se pierde una oportunidad valiosa para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Al respecto, Bustos (2022) argumenta que los docentes con frecuencia desconocen los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, empleando estrategias y recursos didácticos generales que no se adaptan a las necesidades educativas individuales, lo que limita la efectividad de las mismas.

La situación descrita no es ajena al entorno educativo estudiado, ya que, en aras de mejorar los procesos educativos, y en el marco del plan anual de mejoramiento, la Institución Educativa Distrital Juan José Rondón, escuela de carácter oficial ubicada en la ciudad de Barranquilla Colombia, aplicó el cuestionario de Honey y Alonso para identificar los estilos de aprendizaje de la población estudiantil, con el fin de desarrollar una propuesta didáctica y curricular que se adapte a las necesidades educativas de los discentes. Sin embargo, estos resultados no han sido considerados en la planeación de algunos docentes que se mantienen en un modelo de enseñanza tradicional desconociendo de forma tácita las diferentes formas como los estudiantes aprenden. Esto se manifiesta en el desinterés de los educandos por algunas asignaturas, lo cual redundo en bajos resultados académicos.

La anterior problemática se presenta en el área de ciencias sociales del grado décimo donde diferentes instrumentos de evaluación como el histórico de las pruebas Saber 11, las calificaciones internas de la asignatura y las pruebas de Seguimiento Académico Institucional SAI (evaluación que se





aplica al final de los 4 periodos del año lectivo) arrojan un patrón de descenso en el rendimiento académico del área mencionada, lo que da cuenta de una oportunidad de mejoramiento que requiere ser focalizada.

La persistencia de algunos docentes del área en mantenerse en un modelo pedagógico tradicional que desconoce los estilos de aprendizaje de los estudiantes, aunado a los bajos resultados académicos del área de ciencias sociales nos invitan a interrogarnos si existe una relación significativa entre ambas variables. Es por esto, que el objetivo general de esta investigación consiste en analizar la influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes de media vocacional.

Con la investigación se busca que los docentes y estudiantes de la I.E.D Juan José Rondón comprendan su grado de responsabilidad en el proceso educativo y valoren la importancia de reconocer los estilos de aprendizaje como un paso necesario para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Cabe resaltar que un maestro responsable es aquel que procura conocer los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y también el suyo, colocándolo al servicio de su labor pedagógica. De igual manera, un alumno con sentido de responsabilidad es aquel que es consciente del estilo de aprendizaje que posee, siendo capaz de crear estrategias de aprendizaje autónomas que se adapten a su forma de aprender. En este orden de ideas, el estudio es relevante, porque invita tanto a docentes como a estudiantes a reconocer los estilos de aprendizaje como punto de partida para transformar las estrategias de enseñanza y los métodos de estudio promoviendo el buen desempeño escolar.





Método

El estudio se realizó bajo un paradigma positivista. Según Ricoy (2006), el paradigma positivista respalda aquellas investigaciones cuyo objetivo sea verificar una hipótesis utilizando herramientas estadísticas o definir los parámetros de una variable específica mediante datos numéricos. Siguiendo este enfoque, la investigación que se presenta se enmarca dentro del paradigma positivista, ya que se basa en la formulación de hipótesis cuya validación depende de métodos estadísticos.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, donde cada etapa precede a la siguiente con un orden riguroso. Teniendo en cuenta esta definición, el estudio es cuantitativo pues sigue un orden secuencial y sistemático que va desde el planteamiento de la idea de investigación, la formulación de preguntas y el establecimiento de hipótesis, hasta su demostración a través del análisis estadístico.

El diseño de la investigación es no experimental, transaccional y correlacional. Es no experimental porque el estudio se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Es decir, se observaron situaciones ya existentes sin que fueran modificadas por los investigadores. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así mismo, es transaccional porque se obtuvo la información del objeto de estudio una única vez y en un solo momento.

Por otro parte, la investigación es correlacional porque estudió el comportamiento de dos o más variables de una población y estableció la relación entre ellas en un tiempo específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En el caso



de este estudio la población está constituida por estudiantes de décimo grado y las variables a correlacionar fueron: estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ciencias sociales.

Población y muestra

En cuanto a la población, estuvo constituida por 53 estudiantes pertenecientes al grado décimo de la I.E.D Juan José Rondón ubicada en la ciudad de Barranquilla Colombia, siendo en este caso la muestra equivalente la población objeto de estudio.

Técnicas e instrumentos.

Para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes se utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento el cuestionario de Honey y Alonso CHAEA. Este instrumento utilizado en numerosas investigaciones tanto en el ámbito nacional como en el internacional, consta de 80 afirmaciones valoradas en una escala dicotómica de acuerdo y desacuerdo las cuales apuntan a un determinado estilo de aprendizaje. Para cada estilo corresponden 20 afirmaciones de tal forma que se determina la preferencia de un estilo por el número de respuestas positivas. Ver Tabla 1.

Tabla 1
Cuestionario de Honey y Alonso CHAEA

Estilos de aprendizaje	Ítems
Activo	3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77.
Reflexivo	10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79.



Teórico	2, 4, 6, 11, 15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50, 54, 60, 64, 66, 71, 78, 80.
Pragmático	1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76.

Nota: ítem por estilo según el cuestionario CHAEA.

Cabe resaltar, que Alonso, Gallego y Honey (1999) presentaron resultados de validación para el CHAEA. Los índices de confiabilidad (alfa de Crombach) para cada uno de los estilos son: activo, 0.6272; reflexivo; 0.7275; teórico, 0.6584 y pragmático, 0.5884. También hicieron un análisis factorial de las ochenta declaraciones, identificando quince factores mediante los cuales explican el 40% de la varianza total. (Polo y Vergara, 2019) Por otro lado, para obtener los datos sobre el rendimiento académico se tomó el registro de calificaciones de los 53 estudiantes en el área de ciencias sociales durante un solo periodo académico.

Procesamiento de los datos

Una vez obtenidos los datos del cuestionario de estilos de aprendizaje y de las calificaciones de ciencias sociales se tabularon los datos en un documento de Microsoft Excel Office donde se estableció una columna de datos para cada variable. Luego se ingresaron los datos al programa estadístico IBM SPSS, y se realizaron las correlaciones entre las notas de ciencias sociales y los estilos de aprendizaje. El estadístico utilizado para realizar la correlación fue el coeficiente de correlación de Spearman.

Resultados y Discusión

La muestra estuvo constituida por 53 estudiantes de 10 grado de la IED Juan José Rondón, distribuidos de acuerdo al género en 28 mujeres (52,8%) y 25 hombres (47.3%).





Resultados estilos de aprendizaje

A los 53 estudiantes se le aplicó el cuestionario de Honey y Alonso que establece 4 estilos de aprendizaje diferentes: Reflexivo (RF), Pragmático (PG), Activo (AC) y Teórico (TO). La distribución por estilo de aprendizaje revela que fue predominante el estilo Reflexivo (RF) con 22 estudiantes en total (42%); seguido del estilo de aprendizaje Pragmático (PG) con 15 alumnos (28%); el Activo (AC) con 10 estudiantes (19%); y por último el estilo de aprendizaje Teórico (TO) con 6 alumnos (11%). Ver tabla 2.

Tabla 2.
Número de estudiantes por estilo.

Tipo de estilo	Número de estudiantes	%
E. Activo	10	19%
E. Teórico	6	11%
E. Reflexivo	22	42%
E. Pragmático	15	28%
Total Estudiantes	53	100%

Fuente: *elaboración propia.*

Resultados rendimiento académico

La tabla 3 presenta un resumen estadístico del rendimiento académico de los estudiantes en ciencias sociales durante un periodo académico

Tabla 3
Resumen estadístico sociales periodo 2

Recuento	53
Promedio	6,30566
Desviación Estándar	1,02383





Coefficiente de Variación	16,2367%
Mínimo	3,9
Máximo	9,0
Rango	5,1
Sesgo Estandarizado	1,63717
Curtosis Estandarizada	1,54872

Fuente: *elaboración propia.*

Esta tabla sintetiza los estadísticos clave para sociales periodos 2. Incluye medidas de tendencia central, variabilidad y forma. Un aspecto importante aquí son el sesgo estandarizado y la curtosis estandarizada, que se utilizan para verificar si los datos siguen una distribución normal. Si estos valores están fuera del rango de -2 a +2, indicaría que los datos no siguen una distribución normal, lo que podría hacer inválidas algunas pruebas estadísticas basadas en la desviación estándar. En este caso, tanto el sesgo estandarizado como la curtosis estandarizada están dentro del rango esperado para una distribución normal. Además, el gráfico de probabilidad normal muestra un ajuste claro a la forma típica de una distribución normal (campana de Gauss). Ver figura 1.

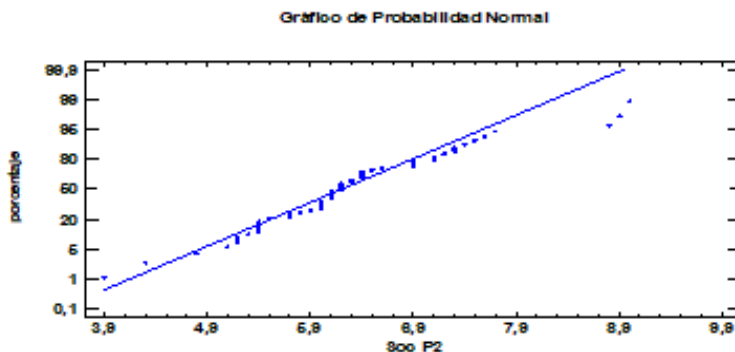


Figura 1. Ajuste de probabilidad normal. Fuente: *elaboración propia.*





Resultados prueba de hipótesis y correlación.

En cuanto a la correlación de los resultados entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, se comparó la variable **SOC P2** (Notas Ciencias Sociales periodo 2) y los valores medios del puntaje de la prueba **CHAEA**. En este caso, como la comparación es entre datos de diferentes origen y categoría, el coeficiente a calcular será el de Rho de Spearman. (Correlaciones no paramétricas). El cálculo en el programa IBM SPSS para SOC P2/ CHAEA dio como resultado lo siguiente:

Tabla 4.
Correlaciones.

SOC P2			CHAEA	
Rho de Spearman	SOC P2	Coeficiente de correlación	1,000	-,070
		Sig. (bilateral)	.	,618
		N	53	53
	CHAEA	Coeficiente de correlación	-,070	1,000
		Sig. (bilateral)	,618	.
		N	53	53

Fuente: *elaboración propia.*

La tabla 4 muestra las correlaciones por rango de Spearman, entre cada par de variables. El rango de estos coeficientes de correlación va de -1 a +1, y miden la fuerza de la asociación entre las variables. Dónde: en contraste con las correlaciones de Pearson más comunes, los coeficientes de Spearman se calculan a partir del orden (ranks) de los datos, más que de sus valores mismos. También se muestra, entre paréntesis, el número de pares de datos utilizados para calcular cada coeficiente.

El segundo número en cada bloque de la tabla es un valor-P que prueba la significancia estadística de las correlaciones estimadas. Valores-P abajo de 0,05 indican correlaciones significativamente diferentes de cero, con un nivel de confianza del 95,0%. Para este caso se encuentra que para SOC P2/ CHAEA la correlación es negativa y muy baja. (-0,070) y un P- valor de (0.618).

Para representar estos resultados se muestra a continuación el grafico de dispersión para las variables SOC P2/CHAEA. Ver figura 2

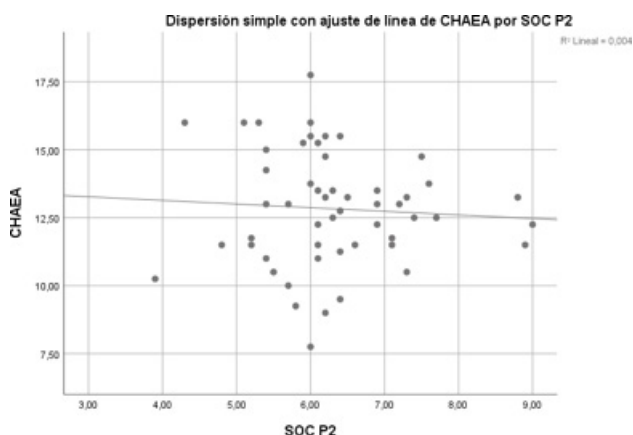


Figura 2. Dispersión SOC P2/ CHAEA. Fuente: elaboración propia.

Observando dicho grafico se puede inferir que SOC P2 Y CHAEA tienen una correlación negativa y muy baja. Por lo cual se demuestra que no existe relación entre significativa entre los estilos de aprendizaje y las notas obtenidas para el periodo dos de ciencias sociales.



Conclusiones

A lo largo de la investigación, se logró identificar los diferentes estilos de aprendizaje en los estudiantes de décimo grado de la I.E.D Juan José Rondón. Se observó que el estilo predominante es el reflexivo, caracterizado por una tendencia hacia el análisis crítico, la objetividad y la concreción. Estos estudiantes muestran una habilidad destacada para la abstracción y la formalización, y sus intereses se enfocan principalmente en las matemáticas y otras disciplinas científicas. Por tanto, se hace necesario desarrollar estrategias que favorezcan el fortalecimiento de los demás estilos de aprendizaje.

La investigación también reveló que no existe una relación significativa entre el rendimiento académico en la asignatura de ciencias sociales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de décimo grado, ya que la correlación encontrada fue negativa y de intensidad baja. De acuerdo con los datos obtenidos, se puede concluir que el estilo de aprendizaje que mejor se adapte a un estudiante no determina las calificaciones que obtendrá en las pruebas y evaluaciones que sustentan su rendimiento académico.

Finalmente, se puede afirmar que, si bien los estilos de aprendizaje son importantes, el rendimiento académico de los estudiantes de décimo grado podría estar influenciado por otros factores como el ambiente escolar, la formación del profesorado, las condiciones de infraestructura, las estrategias de evaluación, la relevancia de los contenidos educativos, y las circunstancias socioeconómicas y psicoactivas de las familias, que indudablemente tienen un papel esencial en el proceso de aprendizaje.



Referencias

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Arroyave, C. A. V. (2023). Programas de lectoescritura relacionados con estilos de aprendizaje en educación secundaria: una revisión sistemática de la literatura. REVISTA INVECOM, 3(2), 1-11.

Bustos, Y. (2022). *Modelo VAK y su rendimiento académico en ciencias naturales para educación básica superior*. Ambato, Ecuador. Tesis. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6cd6b713-ee20-4a60-b29b-a9d034849c4f/content>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice-Hall.

Kolb, D. (1984). *Psicología de las organizaciones: experiencia*. México: Prentice

Méndez, F., Castillo, R., & Pérez, L. (2021). *El impacto del*





conocimiento del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico. Psicología y Educación, 27(3), 15-28.

Polo, J., & Vergara, C. (2019). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en ciencias sociales* (Tesis para optar el grado de maestría en educación).

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22.

Roldan, B., Hinojosa, C., Weepiu, M., & Rodríguez, J. (2022). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas.*

Sperry, R. (1973). Roger Wolcott Sperry~ Life and Work. North Caroline, Estados Unidos. Antonio E Puente. Recuperado de http://rogersperry.org/?page_id=719.Hall

Villamizar, N., y Rodríguez, J. (2011). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y su relación con el rendimiento académico en el área de matemáticas. Estilos de Aprendizaje, 4(7), 63-78. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/47>



El artículo “Tensiones epistemológicas en el liderazgo escolar: del paradigma instruccional al pedagógico” examina críticamente la relación entre liderazgo directivo y mejora educativa en contextos vulnerables, a partir de un estudio de caso en la I.E. Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso (Colombia). A través de un enfoque cualitativo, el autor analiza cómo se enfrentan tensiones entre modelos de liderazgo instruccional, centrados en la eficiencia y los resultados estandarizados, y propuestas de liderazgo pedagógico, situadas en la realidad sociocultural del territorio. El texto propone un liderazgo híbrido, distribuido y adaptativo, capaz de articular principios globales con soluciones locales creativas. Destaca prácticas colaborativas como huertas escolares interdisciplinarias, bitácoras docentes y acompañamientos entre pares, que emergen como alternativas frente a limitaciones tecnológicas y estructurales. Se critica la imposición de modelos foráneos y se aboga por liderazgos sensibles, ético-políticos, comprometidos con la equidad, la autonomía y la justicia educativa.

Palabras Claves: Liderazgo educativo, Innovación pedagógica, Equidad en la educación, Formación docente, Educación rural





TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL LIDERAZGO ESCOLAR: DEL PARADIGMA INSTRUCCIONAL AL PEDAGÓGICO

Giovanny Niño Zea

praco_nr@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0456-9894>

Introducción

La relación entre liderazgo escolar y mejoramiento académico, respaldada por investigaciones globales, se manifiesta, por ejemplo, en casos como el de Finlandia, donde directivos promueven culturas colaborativas entre docentes, logrando incrementos sostenidos en competencias científicas y lectoras (Aula planeta, 2025). No obstante, en contextos como la I.E. Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso (Colombia), esta relación exige un análisis crítico que evite la adopción acrítica de modelos foráneos. Por ejemplo, mientras en Singapur los líderes escolares cuentan con amplios recursos tecnológicos para monitorear el desempeño, en Sogamoso, un directivo podría enfrentar limitaciones como la escasa conectividad a internet, lo que obliga a re-imaginar estrategias de seguimiento pedagógico con herramientas análogas o comunitarias.

En ese orden de ideas el programa Profuturo (2024) nos ofrece una perspectiva donde el liderazgo directivo impacta variables clave: en la gestión curricular, esto podría traducirse en un director, coordinador o rector que implementa *workshops* mensuales para alinear los planes de estudio con las necesidades locales, como incluir por ejemplo proyectos agrícolas en un contexto rural.





En clima institucional, un caso ilustrativo sería la promoción de asambleas estudiantiles para abordar conflictos, llegando a reducir la deserción en un porcentaje significativo. Respecto al desarrollo profesional, un directivo docente podría gestionar alianzas con universidades para certificar a docentes en metodologías activas, aunque en Sogamoso esto podría chocar con la sobrecarga administrativa, donde un director dedica un porcentaje significativo de su jornada a trámites burocráticos y muchas veces se aleja de las realidades pedagógicas del aula.

Si bien La OCDE (2009) y Robinson (2007) destacan que líderes pedagógicos enfocados en lo instruccional elevan los resultados. Sin embargo, en Colombia, un directivo podría priorizar la gestión de recursos por ejemplo para reparar aulas inundadas en temporada de lluvias, desviando atención de lo pedagógico. Esto refleja la paradoja entre teoría y práctica: mientras Robinson (2007) sugiere dedicar mayor tiempo a supervisión docente, en contextos con infraestructura precaria, ese tiempo se redistribuye en gestiones de supervivencia institucional.

Por ende, este artículo propone, entonces, un liderazgo híbrido: pedagógico pero adaptativo. Por ejemplo, en Sogamoso, un director podría integrar redes de escuelas vecinas para compartir recursos digitales escasos, combinando el acompañamiento estratégico (visitas entre pares para observar clases) con soluciones colaborativas ante brechas tecnológicas. Así, se critica el modelo de liderazgo transformacional “universal” para priorizar uno situado, donde la resistencia al cambio no se atribuya solo a docentes, sino a estructuras rígidas del sistema educativo, como evaluaciones estandarizadas que





limitan la innovación curricular. Esta propuesta busca articular teoría global con respuestas locales, sin replicar recetas, sino co-construyéndolas desde las aulas y experiencias significativas de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aporte de esta investigación radica en brindar herramientas para fortalecer la reflexión crítica sobre los estilos de liderazgo escolar y sus implicaciones pedagógicas, no solo en la I.E. Politécnico de Sogamoso, sino en instituciones con desafíos similares. Este trabajo representa un beneficio concreto para la comunidad educativa local, ya que permite identificar prácticas de liderazgo que pueden ser replicadas o adaptadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, proporciona a los directivos docentes elementos conceptuales y prácticos para ejercer un liderazgo más reflexivo, situado y sensible a las realidades del entorno.

Desde una perspectiva académica, la investigación enriquece el debate sobre los modelos de liderazgo escolar en contextos latinoamericanos, aportando una mirada crítica y contextualizada frente a los paradigmas hegemónicos importados. Así, contribuye a cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, al evidenciar cómo los modelos de liderazgo pueden adaptarse creativamente en contextos con limitaciones estructurales. En términos de política pública, este estudio puede orientar decisiones más informadas y ajustadas a las necesidades reales del territorio, proponiendo estrategias de liderazgo escolar que no solo respondan a estándares globales, sino que también promuevan justicia educativa, equidad territorial y fortalecimiento de la gestión pedagógica desde lo local.





Asimismo, aporta insumos útiles para la formulación de políticas públicas que reconozcan la diversidad territorial, y para la academia, ofrece un caso que enriquece los estudios comparados sobre liderazgo educativo en América Latina.

Liderazgo y desafíos en los contextos escolares

El liderazgo escolar es un fenómeno multidimensional que se despliega en el marco de instituciones educativas que enfrentan diversos desafíos sociales, culturales, políticos y pedagógicos. Desde una perspectiva contemporánea, el liderazgo escolar trasciende la mera gestión administrativa y adquiere un sentido transformador cuando se orienta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la construcción de comunidades de aprendizaje y el fortalecimiento del proyecto educativo institucional. Como señala Bolívar (2009), el liderazgo efectivo no se limita a cumplir funciones gerenciales, sino que debe encarnar una visión ética, política y pedagógica que movilice procesos de cambio contextualizados.

Este tipo de liderazgo se ejerce a través de acciones concretas como el acompañamiento a docentes, el diseño participativo del currículo, la resolución colaborativa de conflictos y la articulación con actores de la comunidad. En contextos rurales y urbanos periféricos, como el caso de Sogamoso, estas prácticas deben adaptarse a realidades de desigualdad, escasez de recursos, brechas digitales y marcos normativos rígidos que muchas veces obstaculizan la innovación pedagógica.

En este sentido, es necesario comprender las tensiones epistemológicas que atraviesan el ejercicio del liderazgo escolar.





Estas tensiones remiten a conflictos entre distintos modos de concebir el conocimiento, la autoridad, el aprendizaje y la función del directivo docente. Por un lado, persisten enfoques tradicionales, asociados a un paradigma instruccional, centrado en el control de los contenidos, la evaluación estandarizada y la eficiencia de los procesos. Por otro lado, emergen perspectivas críticas que abogan por un paradigma pedagógico, más abierto a la participación, la contextualización curricular, la autonomía docente y la formación integral de los estudiantes.

El paradigma instruccional se basa en supuestos técnicos y racionales, que entienden la educación como un proceso de transmisión eficiente de saberes predeterminados. Bajo este enfoque, el liderazgo se expresa en el seguimiento estricto de indicadores, el uso de pruebas externas como evidencia de logro, y la implementación uniforme de políticas educativas, sin mayor atención a las particularidades territoriales. En contraposición, el paradigma pedagógico plantea que educar es un acto profundamente humano y contextual, donde el líder escolar debe ser un facilitador del diálogo, un constructor de sentidos compartidos y un mediador entre las políticas públicas y las realidades escolares.

Esta tensión no es abstracta ni teórica: se manifiesta cotidianamente en decisiones como qué tipo de reuniones prioriza un rector, qué indicadores valora más en los informes institucionales, qué rol les otorga a los docentes en la toma de decisiones o cómo se aborda el conflicto en el aula. Comprender estas dimensiones permite analizar con mayor profundidad los dilemas que enfrentan los líderes escolares en territorios como el de la I.E. Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso.





Además, el liderazgo educativo debe ser entendido como un fenómeno situado, es decir, modelado por condiciones históricas, culturales y sociales particulares. Esta perspectiva situada permite cuestionar la transferencia acrítica de modelos internacionales que no dialogan con la diversidad y complejidad del contexto colombiano. En este marco, conceptos como liderazgo distribuido, liderazgo adaptativo o liderazgo ético cobran relevancia al proponer formas más democráticas, inclusivas y transformadoras de ejercer la dirección escolar.

Por todo lo anterior, el presente artículo adopta un enfoque analítico que busca no solo describir las prácticas de liderazgo en una institución específica, sino también interpretarlas a la luz de los debates epistemológicos contemporáneos. Esta postura teórica permite construir una mirada crítica sobre los modelos hegemónicos de liderazgo, y a su vez, reconocer las formas creativas, resilientes y colaborativas con que los equipos directivos enfrentan los desafíos del sistema educativo colombiano.

Teorías en diálogo: Del liderazgo burocrático al distribuido Crítica al modelo tradicional y emergencia de nuevos paradigmas

El modelo burocrático de liderazgo, arraigado en estructuras jerárquicas y protocolos rígidos, ha demostrado limitaciones evidentes en contextos educativos dinámicos. Weinstein et al. (2009) señalan que, en América Latina este enfoque centralista se traduce, por ejemplo, en directivos que priorizan el cumplimiento de normativas sobre la innovación, como ocurre en escuelas argentinas donde los proyectos interdisciplinarios requieren hasta cinco niveles de aprobación, retrasando su implementación.





En Chile, Garay (2008) evidenció que el liderazgo tradicional explica solo el 11% de la variación en eficacia escolar, un dato que adquiere sentido al analizar casos como el Liceo Municipal de Valparaíso, donde directivos con amplias atribuciones formales no lograron mejorar resultados debido a la falta de capacitación docente en evaluación formativa y la escasez de materiales didácticos básicos.

Frente a esto, la OCDE (2009) propone un liderazgo distribuido cuyos pilares pueden ejemplificarse en prácticas concretas:

Autonomía con apoyo: Por ejemplo, en una escuela rural de Boyacá (Colombia), la rectoría puede delegar a docentes la selección de textos escolares, pero acompañó esta decisión con talleres sobre criterios pedagógicos y visitas de mentores externos, aumentando la pertinencia curricular.

Trabajo en equipo: Las comunidades profesionales de aprendizaje descritas por Montecinos (2019) toman forma en algunos colegios de México, donde docentes de matemáticas y ciencias co-diseñan secuencias didácticas usando datos de desempeño estudiantil, reduciendo brechas de aprendizaje en temas como álgebra básica.

Acompañamiento reflexivo: Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) ilustran este principio con el caso de una red de escuelas en Perú, donde la supervisión se reemplazó por “círculos de reflexión”: pares docentes observan clases y retroalimentan usando rúbricas centradas en fortalezas, no en déficits.





Rendición de cuentas contextualizada: En el estado de Ceará (Brasil), directores miden el impacto de sus acciones no solo con pruebas estandarizadas, sino mediante portafolios que incluyen proyectos comunitarios, alineándose con el principio de autonom  responsable de Robinson (2007).

En la I.E. Politécnico, el liderazgo distribuido se materializa en proyectos transversales desde las siete especialidades con las áreas académicas, un ejemplo es, en las huertas escolares donde docentes de la especialidad agropecuaria y docentes de biología-química y matemáticas colaboran para diseñar actividades que miden pH del suelo (química) y calculan rendimientos de cultivos (estadística).

Un estudiante de décimo grado, por ejemplo, puede llegar a aplicar ecuaciones para optimizar la distribución de riego, demostrando integración curricular. Sin embargo, como advierte Bolívar (2009), estas iniciativas enfrentan barreras sistémicas: mientras el Ministerio de Educación de Chile (2019) reporta que el 60% de docentes rurales carecen de capacitación digital, en Sogamoso se exige el uso de plataformas virtuales sin garantizar acceso estable a internet. Esto genera una paradoja: se promueve la innovación colaborativa, pero sin resolver desigualdades de base.

La transición hacia el liderazgo distribuido, por tanto, no es solo técnica, sino política. Requiere, por ejemplo, redefinir indicadores de éxito: en lugar de medir horas de capacitación docente, evaluar cómo estas se traducen en cambios en el aula. Así, el modelo deja de ser una “receta importada” para convertirse en un proceso situado, donde la voluntad política debe traducirse en presupuestos flexibles y tiempos realistas para la experimentación pedagógica.





Tensión entre liderazgo pedagógico e instruccional: ¿Complementos o antagonistas?

La aparente dicotomía entre liderazgo pedagógico e instruccional refleja un debate profundo sobre los fines de la educación. Bolívar (2009) ejemplifica el liderazgo pedagógico con casos como el de una escuela en Andalucía (España), donde el director priorizó proyectos de ciudadanía global, integrando debates sobre justicia social en todas las asignaturas, incluso en matemáticas, al analizar estadísticas de desigualdad.

Por otro lado, el liderazgo instruccional, según Volante (2008), se materializa en prácticas como las de escuelas japonesas, donde los directivos estandarizan protocolos de observación de clases para perfeccionar técnicas específicas de enseñanza, como el uso de preguntas abiertas en ciencias.

Sin embargo, por ejemplo: un docente de lenguaje puede intentar fusionar ambos enfoques: enseñando análisis de textos usando artículos sobre conflictos ambientales locales, integrando ética y comprensión lectora. Sin embargo, las pruebas nacionales (ICFES) exigen dominio de géneros literarios canónicos, lo que obligó a reducir horas dedicadas a contenidos socioemocionales. Este caso refleja la paradoja: *“Educar para la vida, versus entrenar para la prueba”*.

Acompañamiento al aula en contextos de precariedad tecnológica:

Las herramientas de Montecinos (2019), como el uso de plataformas digitales para retroalimentación docente, chocan con realidades presentes en las escuelas y colegios rurales,





donde un porcentaje significativo de los profesores solo tiene acceso intermitente a internet. Una alternativa local fue el “diario pedagógico analógico”: cuadernos viajeros donde docentes registran estrategias didácticas exitosas (por ejemplo, usar juegos tradicionales para enseñar fracciones), que rotan entre colegios vecinos para su análisis. Esta adaptación, aunque rudimentaria, mantiene el espíritu reflexivo del acompañamiento.

Otra ruta posible es la proyección de un programa de mentorías entre pares, este ejemplifica una síntesis viable. Inspirado en Posligua-Burgos et al. (2023), y consiste en que docentes senior realizaran acompañamientos mensuales enfocados en dos ejes:

Instruccional: Observar clases para mejorar técnicas como la gestión del tiempo, usando cronómetros físicos ante la falta de proyectores para simulaciones interactivas.

Pedagógico: Guiar discusiones post-observación sobre cómo fomentar la perseverancia en estudiantes con dificultades socioeconómicas.

Esta propuesta demuestra que la síntesis es posible, pero no universal. En contextos con alta rotación docente, como reporta el Ministerio de Educación de Chile (2019), replicar este modelo exigiría primero estabilizar plantas profesionales.

Así, la tensión entre enfoques no se resuelve con teorías, sino con innovaciones situadas: liderazgos que traduzcan principios globales a soluciones locales, como usar la radio comunitaria para





mentorías en zonas sin internet o integrar saberes ancestrales en planes de estudio sin descuidar estándares nacionales. La clave, como sugiere Bolívar (2009), está en entender que lo pedagógico e instruccional no compiten: son caras de una misma moneda cuando el fin último es una educación relevante y humana.

Acompañamiento docente: De la fiscalización a la co-construcción

El acompañamiento docente ha transitado desde modelos verticales, donde el directivo actuaba como un auditor externo, por ejemplo, en escuelas de Guatemala, donde hasta 2015 los informes de supervisión se limitaban a checklist de cumplimiento de contenidos, hacia enfoques dialógicos que privilegian la corresponsabilidad.

Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) ejemplifican este cambio con el caso de una escuela en Quito (Ecuador), donde las observaciones de clase ahora incluyen *self-assessments* docentes y planes de mejora co-diseñados. En la I.E. Politécnico, esta evolución se concreta en dos estrategias innovadoras:

Bitácoras colaborativas: Adaptando las ideas de Montecinos (2019), docentes registran no solo logros, sino fracasos pedagógicos. Por ejemplo, un profesor documenta cómo intentó enseñar probabilidad usando dados, pero el 40% de los estudiantes no comprendió el concepto. La bitácora incluyó reflexiones de colegas que sugirieron usar semillas de maíz para contar casos favorables, una solución *low-tech* que aumentó la comprensión en un 35%.





Círculos de reflexión: En estos espacios, se analizan casos como el de un docente del área técnica de agropecuaria enseñó ecuaciones lineales calculando la cantidad de abono necesario por metro cuadrado en cultivos de papa, integrando matemáticas y agricultura.

El contraste con Coeducar México (2022) es revelador: mientras en Puebla la vinculación familiar incluye talleres de padres en huertos escolares (70% de participación), en Sogamoso y en el caso puntual del Politécnico, la baja asistencia a reuniones (50%) llevó a estrategias alternativas que conllevaron a enviar a trabajadores sociales de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) a las casas de los estudiantes con amenazas de reportar al ICBF si los padres no asistían al colegio y apoyan los proyectos de sus hijos.

Autonomía vs. rendición de cuentas: Un dilema no resuelto

El equilibrio propuesto por la OCDE (2009) entre autonomía y rendición de cuentas se tensiona en Colombia por políticas como las Pruebas Saber, que homogenizan la evaluación incluso en contextos rurales sin luz eléctrica. Ejemplificando un docente rural puede ser sancionado por no subir evidencias digitales de sus clases (por falta de internet), otro en Bogotá recibe reconocimiento por usar realidad virtual, evidenciando una brecha sistémica. La respuesta institucional y de política pública puede incluir: a) **Rúbricas contextualizadas** y b) **Portafolios digitales híbridas**

A) Ejemplo de Rúbricas contextualizadas:

Contexto hipotético: En una escuela rural de Boyacá (Colombia) sin electricidad estable, se evalúa un proyecto de ciencias sobre energía renovable.

Rúbrica adaptada:

Criterio	Insuficiente (1)	Satisfactorio (2)	Destacado (3)
Uso de recursos locales	Usa solo materiales comprados	Combina materiales comerciales y locales (ej: botellas recicladas)	Crea prototipos 100% con desechos de la zona (caña, arcilla)
Aplicación comunitaria	Explica conceptos teóricos	Propone soluciones para su vereda	Implementa un sistema funcional en una vivienda local

Figura 1: Rubrica de adaptación. (Elaboración Propia)

B) Ejemplo de Portafolios digitales híbridos:

Caso hipotético: Un docente de matemáticas en Sogamoso con acceso intermitente a internet.

Estructura del portafolio:

Físico: Fotografías impresas de actividades en aula (ej: estudiantes midiendo terrenos con cuerdas).

Muestras de trabajos manuales (maquetas de figuras geométricas con palos de balsa).

Digital: Videos de 2 minutos grabados con celular: explicaciones de estudiantes resolviendo problemas en pizarra.

Carpeta en Google Drive compartida solo cuando hay conexión: sube evidencias 1 vez al mes desde un café internet

Figura 2: Cuadro de ejemplo de portafolio híbrido. (Elaboración Propia)

Por otro lado, Robinson (2007) advierte que el control excesivo sofoca la creatividad, como ocurre en algunas escuelas donde los docentes abandonaron proyectos interdisciplinarios al ser evaluados solo por resultados en pruebas estandarizadas. En contraste, Finlandia permite que directores diseñen currículos basados en bosques locales, enseñando biología mediante excursiones sin restricciones burocráticas.



La lección es clara: la autonomía requiere marcos flexibles. Esto implica negociar con el Ministerio Educación cuotas mínimas de estandarización, liberando espacio para innovar, como permitir que el 40% de la evaluación se base en proyectos comunitarios.

Metodología

La metodología de este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, diseñada para explorar y comprender las dinámicas del liderazgo escolar en el IE Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso, Colombia. La investigación se centra en analizar cómo los directivos implementan estrategias pedagógicas en un contexto específico, teniendo en cuenta tanto las limitaciones como los recursos disponibles a nivel local. Este enfoque permitió captar la complejidad de las interacciones y relaciones en el entorno educativo.

Para llevar a cabo esta investigación, se optó por un diseño de estudio de caso, el cual es particularmente adecuado para examinar fenómenos complejos dentro de sus contextos reales. Según Stake (1995), el estudio de caso permitió un análisis profundo y contextualizado, lo cual resulta esencial en el ámbito educativo, donde las variables contextuales juegan un papel determinante en la efectividad de las prácticas de liderazgo.

La recolección de datos se realizó mediante técnicas de observación y entrevistas semiestructuradas. La observación se llevó a cabo tanto en el aula como en reuniones de equipo, lo que permitió captar no solo las interacciones entre líderes y docentes, sino también las dinámicas de trabajo colaborativo y





las estrategias pedagógicas en acción. Esta observación directa es crucial para entender el contexto y las particularidades de la institución.

Las entrevistas semiestructuradas, basadas en el modelo de Kvale (1996), facilitan un diálogo profundo con los participantes, brindando espacio para que expresen sus experiencias, percepciones y reflexiones sobre el liderazgo pedagógico. Este enfoque flexible permitió explorar temas emergentes y adaptar las preguntas según las respuestas de los entrevistados, enriqueciendo así la información recolectada.

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando un enfoque de análisis temático, que permitió identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas de los participantes (Braun & Clarke, 2006). Este método fue útil para comprender las tensiones y desafíos que enfrentan los líderes educativos, así como las estrategias que implementan para mejorar el rendimiento académico. El análisis se realizó en Múltiples etapas, comenzando por la familiarización con los datos, seguido de la codificación inicial y la búsqueda de temas, hasta llegar a la revisión y definición de los mismos.

La investigación se enmarca dentro de una tipología de estudio de caso, que no solo documenta las prácticas existentes, sino que también busca generar conocimiento aplicable que pueda ser transferido a otros contextos. Este enfoque ayuda a establecer una conexión entre la teoría y la práctica, permitiendo explorar las realidades únicas de la IE Politécnico y ofreciendo insights que pueden ser útiles para otras instituciones en situaciones similares.





Por ende, esta metodología, al integrar observaciones directas y entrevistas en profundidad, proporciono una visión holística del liderazgo escolar en el IE Politécnico, destacando tanto las estrategias efectivas como las barreras que se presentan en la práctica diaria. Esto contribuyo a un entendimiento más enriquecido del liderazgo educativo y su impacto en el contexto colombiano.

Análisis de Resultados

En el análisis e interpretación de los resultados, se aplican las técnicas de recolección de datos previamente mencionadas para explorar cómo se manifiestan las dinámicas de liderazgo pedagógico en el IE Politécnico Álvaro González Santana. A través de la observación en el aula y las reuniones de equipo, se pudo identificar las prácticas de liderazgo en acción y su impacto en el ambiente escolar.

Las observaciones revelaron que los directivos implementan estrategias adaptativas, tomando en cuenta las limitaciones locales, como la escasa conectividad a internet y la necesidad de recursos. Esta flexibilidad en el liderazgo se evidencia en la promoción de talleres mensuales y la creación de espacios de colaboración entre docentes, lo que llevó a un clima institucional más positivo ya una mejora en la participación de los estudiantes.

Las entrevistas semiestructuradas proporcionarán un contexto adicional, permitiendo a los participantes compartir sus experiencias y reflexiones sobre el liderazgo pedagógico. Los directivos mencionaron la importancia de construir una cultura colaborativa, similar a la observada en contextos exitosos como





el de Finlandia, pero adaptada a las realidades de Sogamoso. A través de este diálogo, se evidencia la necesidad de equilibrar la gestión de recursos materiales y el desarrollo profesional de los docentes, lo que se tradujo en iniciativas para certificar a los docentes en metodologías activas, aunque también se identifican las cargas administrativas que limitan este proceso.

El análisis temático de las narrativas recogidas permitió identificar patrones recurrentes, cuentos como la tensión entre liderazgo pedagógico e instructivo. Los resultados mostraron que, aunque los líderes escolares reconocen la importancia de enfocarse en la mejora académica, a menudo se ven obligados a priorizar aspectos operativos debido a las condiciones estructurales. Esta paradoja se refleja en la necesidad de gestionar problemas inmediatos, como la infraestructura, mientras se busca implementar estrategias pedagógicas efectivas.

A partir de este análisis, se llegaron a las conclusiones del estudio, que destacan la importancia de un liderazgo híbrido que combina enfoques pedagógicos con la adaptabilidad a contextos específicos. Se concluye que un liderazgo efectivo en el IE Politécnico no solo debe centrarse en la mejora de resultados académicos, sino también en la creación de un entorno de aprendizaje que fomente la colaboración y el desarrollo profesional continuo de los docentes.

Conclusión: Hacia un liderazgo global en educación

El liderazgo global en educación emerge como una respuesta crítica a la tensión irresuelta entre la homogenización de modelos globales y las demandas específicas de los contextos locales.





Este enfoque no niega los avances teóricos internacionales, sino que los somete a un proceso de decantación cultural, donde lo universal se reinterpreta a través de lentes situadas.

Su esencia radica en superar la falsa dicotomía entre adaptación y resistencia, proponiendo en su lugar una negociación creativa: asimilar principios pedagógicos transversales como la equidad o el aprendizaje significativo, pero despojándolos de su carga colonial implícita en la transferencia acrítica de prácticas.

Sin embargo, este modelo enfrenta el desafío epistemológico de definir hasta qué punto es posible articular estándares globales con prioridades locales sin caer en relativismos estériles. La clave reside en comprender que la “globalidad” no es un punto medio, sino un tercer espacio dialéctico donde se reconfiguran las relaciones de poder tradicionales.

Aquí, el liderazgo ya no actúa como mero implementador de políticas, sino como traductor crítico capaz de filtrar, cuestionar y reinventar las agendas educativas hegemónicas. Este proceso exige abandonar la ilusión de neutralidad técnica para asumir una postura ético-política: priorizar el bienestar comunitario sobre los indicadores de eficiencia.

El futuro de este paradigma depende de su capacidad para institucionalizar mecanismos de gobernanza flexibles que equilibren autonomía y responsabilidad. Esto implica trascender la retórica de la innovación para construir sistemas de evaluación y formación directiva centrados en la resiliencia pedagógica, es decir, en la habilidad para transformar limitaciones estructurales en oportunidades de aprendizaje contextualizado.





Solo así el liderazgo global dejará de ser un concepto aspiracional para convertirse en una práctica transformadora, arraigada en la convicción de que la calidad educativa no se mide por su similitud con modelos foráneos, sino por su capacidad para generar significados relevantes en la vida concreta de las comunidades.

Como señala Weinstein et al. (2009), el liderazgo debe tejer alianzas que trasciendan el aula. En Sogamoso, esto se traduce en vincular a los abuelos como “sabios locales” en clases de historia oral, o convertir la falta de tablets en una oportunidad para recuperar juegos tradicionales como estrategia pedagógica. La frase de Volante (2008) “transformar limitaciones en oportunidades” cobra vida cuando un directivo docente usa el transporte escolar para llevar estudiantes a ferias campesinas, convirtiendo la geografía dispersa de Boyacá en un laboratorio vivo de aprendizaje. Así, el liderazgo global no copia: reinterpreta, usando el barro local para moldear propuestas universales.

Recomendaciones

A partir del análisis de las tensiones epistemológicas entre el liderazgo instruccional y el liderazgo pedagógico, y considerando los hallazgos obtenidos en el estudio de caso del IE Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso, es fundamental recomendar el fortalecimiento de un modelo de liderazgo híbrido, sensible a las condiciones territoriales y a la vez orientado por referentes pedagógicos globales. Este tipo de liderazgo debe trascender la mera gestión administrativa o técnica y situarse como mediador entre las políticas públicas y las prácticas escolares, favoreciendo procesos de acompañamiento docente basados en la co-construcción del saber y no en la fiscalización vertical.





En este sentido, se recomienda avanzar hacia la institucionalización de mecanismos de acompañamiento reflexivo que integren a los docentes en dinámicas colaborativas de mejora continua. La implementación de dispositivos como los “círculos de reflexión pedagógica”, inspirados en experiencias de redes educativas latinoamericanas, permitiría fomentar el diálogo horizontal, la observación entre pares y la reconfiguración crítica del quehacer educativo. Estas prácticas deben ser valoradas institucionalmente como parte del desarrollo profesional docente y vinculadas a objetivos estratégicos de transformación curricular desde un enfoque situado.

Por otro lado, el artículo evidencia que la precariedad tecnológica y la brecha digital en contextos como el de Sogamoso exigen diseñar alternativas metodológicas creativas que no dependan exclusivamente de plataformas digitales. Por ello, es recomendable fomentar estrategias analógicas de documentación pedagógica como los “cuadernos viajeros” o las bitácoras colaborativas, que permitan registrar, compartir y evaluar prácticas de aula significativas entre instituciones educativas vecinas. Este enfoque contribuiría a consolidar redes de apoyo entre docentes y escuelas, potenciando un liderazgo distribuido que transforma las limitaciones materiales en oportunidades de aprendizaje contextualizado.

Asimismo, es imprescindible revisar los criterios con los que se evalúa el desempeño escolar. Se sugiere la adopción de rúbricas de evaluación flexibles y contextualizadas, que reconozcan las particularidades de las comunidades educativas rurales y urbanas marginales, priorizando la pertinencia sociocultural y el impacto comunitario de los proyectos educativos sobre la uniformidad estandarizada. Esta redefinición de la evaluación





institucional, en línea con lo propuesto por Robinson (2007), fortalecería un modelo de rendición de cuentas más ético, participativo y alineado con los principios de justicia educativa.

Por último, se plantea que los equipos directivos asuman una postura crítica frente a la adopción acrítica de modelos foráneos de liderazgo, promoviendo procesos de formación continua orientados al análisis epistemológico de los paradigmas educativos. Esta formación debe permitir a los líderes escolares desarrollar capacidades interpretativas y estratégicas para filtrar, adaptar y reconfigurar las políticas educativas desde las experiencias locales, constituyéndose como agentes de transformación comprometidos con la equidad, la autonomía y la dignificación de los saberes situados.

REFERENCIAS

AulaPlaneta. (2025). Las diez claves de la educación en Finlandia [Infografía]. <https://www.aulaplaneta.com/2015/01/22/noticias-sobre-educacion/las-diez-claves-de-la-educacion-en-finlandia>

Bolívar, A. (2009). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual. Psicoperspectivas. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol8-Issue2-fulltext-112>, <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>





Coeducar México. (2022). Liderazgo y acompañamiento académico al colegiado escolar. <https://coeducarmexico.org/about-us/>

Garay, S. (2008). Liderazgo y eficacia escolar en Chile. Psicoperspectivas. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200005

Kvale, S. (1996). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. Sage Publications.

Leiva-Guerrero, M. V. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. Calidad en la Educación https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652019000200225&script=sci_abstract

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Liderazgo escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf

Montecinos, C. (2019). Buenas prácticas de liderazgo pedagógico. Líderes Educativos. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/LIBRO BUENAS-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_06-19.pdf



OCDE. (2009). Improving school leadership, volume 1: Policy and practice.

OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar, volumen 1: política y práctica. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2008/07/improving-school-leadership-volume-1_g1gh8f44/9789264074026-es.pdf

Posligua-Burgos, K. J., García-Espinoza, M. M. y Castro-Bermúdez, I. E. (2023). Acompañamiento directivo para la mejora de la práctica docente en la unidad educativa Albertina Rivas Medina. MQRInvestigar, 7(4), 2414-2428. https://www.researchgate.net/publication/376006159_Acompañamiento_directo_para_la_mejora_de_la_practica_docente_en_la_unidad_educativa_Albertina_Rivas_Medina

ProFuturo. (2024). El liderazgo escolar y su impacto indiscutible en la calidad de la educación. ProFuturo Observatorio. <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/el-liderazgo-escolar-y-su-impacto-indiscutible-en-la-calidad-de-la-educacion/>

Ramírez, Á. I. (2012). Trabajo escolar inteligente y vivencial: Aprendizaje y formación más allá del aula. Ecoe Ediciones. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3409094/>

Robinson, V. (2007). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Psicoperspectivas. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002





Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 635-674.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Volante, P. (2008). Liderazgo instructivo y logros académicos. *Psicoperspectivas*. https://scholar.google.cl/citations?user=xTOAn_0AAAAJ&hl=es

Weinstein, C., Muñoz, G. y Hernández, M. (2009). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>

Zambrano Orjuela, F. (2023). Prácticas de liderazgo de los equipos directivos de las escuelas normales superiores para el mejoramiento institucional. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/bfd47156-9b62-477e-a9f0-5fd467718ddc/content>





MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE INSTITUCIONAL: KUYAMAA

Reginaldo Ceballos Bonivento

rceballos@uniguajira.edu.co

<https://orcid.org/0009-0006-6088-1657>

Introducción

El contexto de la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo, crea el escenario donde el modelo pedagógico emergente kuyama, es una herramienta articuladora de los saberes propios del conocimiento cultural wayuu, con las disciplinas de las áreas del conocimiento occidental que posibilita su integralidad y permite la trascendencia del aula como espacio diverso de enseñanza y aprendizaje con fundamento en la cultura, el tejido social, la ciencia, la tecnología, la técnica y el arte; hacia el desarrollo de las dimensiones del ser humano.

Reyes y otros (2017) plantea el “ejercicio de deconstrucción y reconstrucción de nuestro quehacer pedagógico al interior de los territorios indígenas, avanzamos en comprensiones individuales y colectivas que nos permiten ir más allá del sistema educativo estructurado e implementado por el Estado colombiano, que de una u otra manera han homogeneizado la educación en los pueblos indígenas a nivel nacional” (p.15).

Con base en lo expresado, la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo, Considera Al Modelo Pedagógico emergente Kuyama, como un sistema formal que





busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico y el conocimiento propio para conservarlo, producirlo, innovarlo y recrearlo dentro del contexto social, histórico, geográfico, cultural étnico del orden regional y nacional. La formación de las generaciones futuras debe ser una construcción colectiva con los mayores y las autoridades tradicionales o Alaüla (tíos maternos); donde se impulsa la investigación étnica, con el fin de conocer y aplicar los conocimientos propios en la escuela.

Con el objeto de orientar estos procesos formativos con fines pedagógicos en comunidades indígenas wayuu, la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo se cuestiona, así misma sobre el modelo pedagógico que se pretende implementar de conformidad Proyecto Etnoeducativo Comunitario, Propio e Intercultural (PEC) el cual se ajusta permanentemente debido a las necesidades de enseñanza - aprendizaje que presentan nuestros educandos, para ello, se articula los fundamentos teóricos y epistemológicos que más se acercan a la concepción de pueblo indígena en proceso de formación integral que “busca definir un marco conceptual desde la ciencia universal que comprometa el aporte de las culturas indígenas y refleje los saberes y conocimientos que poseemos como grupo étnico y que son válidos para la comunidad internacional en la medida de su reconocimiento y uso (conocimiento sobre la naturaleza, tecnologías alternativas, arte, música, danzas).¹

¹ tomado del proyecto Etnoeducativo ANAAKUAIIPA pag:23.

KUYAMAA

KU: proviene de la palabra AKUMAJA que traduce arte de hacer algo YA: que conecta ese algo a cierta línea del tiempo y espacio “YAYA” MAA: que se conecta con la Ley de origen con WOUMAAIN



La necesidad de la implementación de un modelo emergente en la Institución Etnoeducativa Rural Laachon Mayapo surge a partir de la práctica pedagógica occidental que se viene adelantando por años, en las instituciones etnoeducativas del país y el departamento de la Guajira

Colombiana, más específicamente en los territorios indígenas; en los centros e instituciones en etnoeducativas, que operan dentro de las comunidades wayuu. Esta orientación de orden nacional provocaba que los maestros de las instituciones que atiende población wayuu orientaran sin cuestionar un modelo que asimila una directriz nacional a través la guía 34 del Ministerio De Educación Nacional, de esa experiencia pedagógica impartida de los territorios indígenas se denotaba una subalternación, dominación y discriminación de los saberes propios, porque la educación está sometida a estándares y doctrinas que no corresponde a la necesidad educativa de los pueblos indígenas de la Guajira.

De allí surgió la idea, de realizar un círculo de palabra, entre autoridades maestros y directivos wayuu, de la Institución Laachon Mayapo para poder romper con el paradigma que afecta e interrumpe las manifestaciones culturales y espirituales de los wayuu. Por ello, se tomó la determinación dentro de la autonomía de los pueblos, de no seguir, ni dejarse orientar por un modelo que no corresponde a la necesidad educativa wayuu. más bien, proponer un modelo emergente tomando en consideración las experiencias del educador indígena wayuu, para orientar varios caminos de la sabiduría y hacer una propuesta en una que articula los dos pensamientos; uno occidental y el otro indígena.





En ese contexto, emerge un modelo pedagógico propio, con unas bases iniciales que se fundamentan en la necesidad de una educación contextualizada según principios del pueblo wayuu, basados en las experiencias de fortalecimiento de las prácticas, procedimientos, cosechas expresadas en las cosmovisiones, tradiciones de los pueblos, que antes quedaban relegada al olvido con los currículos estandarizados. De esta manera, emerge esta propuesta que revitaliza y sitúa el saber de los pueblos ancestrales y étnicos en un diálogo intercultural con el saber occidental.

Es importante entender la implementación del modelo que servirá de referente en los centros etnoeducativos del país, donde será necesario presentar desde cada pueblo, diferentes propuestas de articulación hacia el modelo emergente. La Institución Etnoeducativa Rural Laachon Mayapo ofrece el pilotaje de un modelo emergente propio, que busca dar respuesta a las necesidades de aprendizaje, del pueblo indígena: wayuu en el contexto de la escuela con un currículo flexible, manteniendo una estrecha relación educativa entre profesores este tiempo presente. que se cuestiona a sí misma, la labor orientadora de la educación en cuanto la validez de los modelos en territorios indígenas.

Es necesario, fortalecer el modelo emergente, entendiendo la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural, que profundiza las áreas del conocimiento indígena tales como: territorialidad, cosmovisión, sistema normativo wayuu, artes y juegos tradicionales entre muchas otras. Todos estos aspectos es lo que se espera abordar con profundización, en el modelo que emerge desde las comunidades y que obedece al diálogo de saberes y pone sobre la mesa del debate la concertación de sus saberes y en ese diálogo convertirlo procesarlo producirlo





para que el conocimiento científico encuentre la validez y homologación de la sabiduría necesaria para reunir los fundamentos las competencias y las habilidades que se requieren en una conversación intercultural a nivel nacional e internacional sobre educación indígena y sus modelos.

Por último, se puntualiza aspectos relevantes que se desarrollan en este trabajo de investigación, donde se evidencian los beneficios de contar con un modelo propio emergente de las comunidades y sus gentes, que impacta con aportes, que fomenta la motivación de la práctica pedagógica de los educadores indígenas con sus experiencias en los territorios wayuu, a partir de las diferentes formas de ver y entender el mundo desde las concepciones indígenas hacia un mundo intercultural, ofrece la ventaja de experimentar y orientar un currículo flexible que revela aspectos positivos de fortalecimiento cultural y a la vez nutre la sabiduría, pautas, procedimientos de los pueblos indígenas.

Fundamentos Teóricos Del Modelo Pedagógico Emergente Institucional: Kuyamaa

En el desarrollo de los fundamentos teóricos, se explica el origen etimológico de la palabra: kuyama y se presenta los postulados que dan origen al modelo emergente, el cual surge a partir momentos de reflexión sobre la educación visionada para el pueblo wayuu, respetando las distintas culturas y diferentes formas de ver y entender el mundo. Para poder comprender la dimensión epistemológica que da origen mismo del modelo propio, se hace necesario conocerlo desde la explicación kuyamaa (habilidad del ser wayuu, para crear el arte), esta precisión implementa e incorpora procedimientos, pautas y compromisos, donde los mayores y conocedores de la cultura





de manera conjunta con los docentes que dinamizan educación propia, a través de sus conocimientos y experiencias prepara a los estudiantes, como orientadores o formadores de las futuras generaciones con la ley de origen. Se hace necesario profundizar dando a conocer la aproximación lingüística de la concepción KUYAMA se presenta a continuación;

Esta propuesta de modelo pedagógico propio institucional significa la habilidad del ser wayuu para crear el arte desde su esencia, a partir de la interacción con la naturaleza y sus leyes de origen que conecta las líneas de tiempo y espacio para consolidar un ser que inventa, investiga, innova y es experto en el saber hacer, ejercitando la mente con la práctica que lo convierte en un genio, conocedor wayuu. Que articula los postulados de los autores que más se acercan a los fundamentos epistemológicos indígenas.

Reyes y otros (2017) puntualiza estas “propuestas puede enmarcarse la Educación Propia que dinamiza el pueblo Embera, considerado proyecto de resistencia y reexistencia al modelo educativo homogenizante que el Ministerio De Educación Nacional (MEN) impone a la sociedad, con unos parámetros mercantilistas, descontextualizados, alejados de la realidad, de los territorios, de las necesidades y sueños de las comunidades, sin importar la cosmogonía, los usos y costumbres, convirtiendo a su escuela en la institución, a través de la cual se tramita el olvido y produce una homogeneización racializada, masculinizada, racionalista, que da fundamento al antropocentrismo como parte del capitalismo de este tiempo” (p.10).

De lo anterior, se aporta unos componentes necesarios y ajustados a las necesidades y problemas actuales del pueblo indígena wayuu, para enfrentar la vergüenza étnica y el





debilitamiento de la cultura, priorizando y aplicando, una Educación intercultural y bilingüe Vista como la necesidad de entender a las sociedades y reconocer la diversidad cultural existente en los contextos indígenas, para interactuar con respeto y tolerancia así la construcción de nuevas sociedades, incluyentes, donde se tenga en cuenta y respete la autonomía, como pueblo indígena, sin subordinación o dominación cultural.

De igual manera el bilingüismo como una estrategia educativa y pedagógica usada para revitalizar, fortalecer, enseñar y aprender Wayuunaiki, la lengua materna del pueblo Wayuu. Por factores culturales de convivencia se enseñará la lengua castellana, como una lengua en proceso de adquisición.

Tomando el concepto de curriculum romántico y comprensivo, se une una línea al espiral que entreteje el modelo propio, a partir del ideario de Lawton quien fundamenta esta teoría y luego es sintetizada por Fuguet (1997,2002,2007) al comentar la contraposición de un currículo romántico vs clásico o tradicional; “entonces, fueron los especialistas de curriculum quienes iniciaron el uso de megas para establecer tendencias del futuro, herramienta está muy utilizada en el mundo actual de la gerencia. Ellas pueden indicarnos hacia dónde ir en el desarrollo de una teoría curricular, hacia una educación que rompe con viejos paradigmas”

Es por ello, que es de interés romper con los viejos paradigmas que encasillan y de alguna manera no permiten ir más allá de las políticas de estado en cuanto educación se refiere, el ideario nos devela la fuerza con la que podemos orientar el modelo reconociendo las vivencias del pueblo indígena, como pilares que fundamentan la transmisión de la sabiduría ancestral a partir de los cantos u otros elementos que la cultura ofrece.





ZULUAGA & LARGO (2020) precisa sobre las comunidades indígenas en Colombia fundamentan su plan de vida desde los lineamientos establecidos por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que le da a cada pueblo potestad para adaptarlo según sus necesidades y expectativas. Dentro de su plan de vida, se encuentran elementos fundantes para el desarrollo de la comunidad como lo es su historia, la pervivencia de la cultura, su saber ancestral, la participación comunitaria, el territorio, la justicia, la salud, el ambiente y la educación propia como el conjunto de conocimientos del pueblo que se construye desde su avance y tradición que se transmite de generación en generación (p.1).

Los Wayuu producen conocimientos como el akumajaa (técnicos), jayeechi (cantos), akujalaa

(historias), etc., que para ser integrados en la cultura tienen que ser aprobados y aceptados por el grupo. Por ejemplo, si una persona produce un canto, éste puede ser escuchado por otros y transmitido de boca en boca, hasta que todo el grupo lo cante, en este caso el canto se vuelve patrimonio del grupo. Sin embargo, puede no ser transmitido a otros, y así no integrarse a la memoria cultural colectiva (Mesa Departamental de Etnoeducación, 2009, pág. 46).

A partir de esta precisión de los autores, surge la finalidad o propósito de Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo es el desarrollo integral de la personalidad del estudiante a través de la internalización de su identidad y apropiación de la cultura Wayuu, teniendo en cuenta el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal





y social en interacción dialéctica con la realidad. En la cual se fundamentan los contenidos que son considerados la integración recontextualizada de los conocimientos propios y disciplinares constituyéndose en el campo del ser básico para la formación integral de los estudiantes.

De esta manera los contenidos para la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo están constituidos por la relación con la naturaleza y la vida misma y experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo y por las competencias disciplinares y de formación en conocimientos propios que permitan a los niños, niñas y jóvenes pensar y actuar flexiblemente con lo que saben y saben hacer, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento del diario vivir.

Por lo tanto, la secuenciación de los contenidos se hace para facilitar el cumplimiento de la finalidad propuesta y tiene relación directa con su distribución y su organización a lo largo de la formación integral, partiendo siempre de lo universal y abstracto hacia lo particular y concreto. La base de organización del conocimiento en forma de contenido es por asignaturas teniendo como fundamento orientaciones culturales.

De esta manera, la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo estructura los contenidos por asignaturas que pueden entenderse como las mínimas unidades organizativas de los contenidos, resultado de la selección y recontextualización a partir de los conocimientos propios y especializados de las dimensiones del desarrollo humano.





Materiales y Métodos

Este artículo ofrece un camino metodológico, que comienza su entretejido, desde los sentires y el diálogo con las formas de indagar en la cultura wayuu, para obtener la información precisa, en su esencia y medio natural, esta investigación aborda el enfoque de la investigación cualitativa, con el paradigma interpretativo desde la hermenéutica para descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general el comportamiento indígena, en ese sentido se alinea con el método etnográfico revelando la formas de cómo aportan su experiencia en la investigación los wayuu, con la perspectiva del investigador nativo.

Este recorrido comienza con las constantes concertaciones, fruto de diálogo con los referentes que resaltaron los aportes de los abuelos wayuu, al momento de escribir las líneas del modelo emergente kuyama, que luego de haber reflexionado se espiralizan, formando el diseño de metodológico de esta investigación a partir de la etnografía.

Para Guber (2001) “el método etnográfico es aquel mediante el cual el investigador produce datos que constituyen la evidencia de un tipo particular de texto, la etnografía. Una etnografía es, en primer lugar, un argumento acerca de un problema teórico-social y cultural suscitado en torno a cómo es para los nativos” (Guber, 2001, pág. 49).

Es importante aportar la experiencia como la viven los nativos, ya que la información recabada que se produce contiene alto grado de susceptibilidades que solo se logra captar si eres





nativo y comprendes cómo se comporta el pueblo, porque conoces, eres parte de ellos y comparten sus perspectivas.

Fase I. Recolección de información, en esta fase realizamos las indagaciones desde el territorio con los mayores para delimitar el objeto de estudio,

Fase II. En esta fase, procedimos a seleccionar los instrumentos acordes al método y la población de estudio teniendo en cuenta los aspectos sociodemográficos, intereses y necesidades de los niños.

Fase III. Se procedió a la aplicación de los instrumentos previamente socializados teniendo en cuenta el consentimiento previo libre e informado a las autoridades tradicionales del territorio.

Fase IV. En esta fase, se orientó el análisis de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos, que permitieron conseguir respuestas a los interrogantes planteados desde la perspectiva de los nativos.

Resultados y discusión

Los resultados identificaron lo fundamental que resulta para la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo (**IERI Laachon Mayapo**) esta sigla se utilizara de aquí en adelante, la generación de conciencia sobre la trascendencia del MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE KUYAMAA en la organización, desarrollo y evaluación de los procesos de





enseñanza y de aprendizaje a nivel específico; y la importancia que tiene para el mejoramiento continuo de la calidad en la prestación del servicio educativo como herramienta de forma holística posibilitando la formación integral de la persona como ser humano.

Así mismo, resulta relevante conocer la implementación efectiva de Los saberes del conocimiento propio que se desarrollan en el MODELO PEDAGÓGICO KUYAMAA, que aquí se presenta:

1. Territorio, Memoria Histórica y sociedad
2. Ambiente, salud y Armonía
3. Artes y Deporte
4. Lenguaje y Comunicación.
5. Etnomatemática y tecnología.
6. Cosmovisión y espiritualidad.

esta Adaptación de asignaturas y actividades desde lo propio, demanda formación especializada de Educadores indígenas y no indígenas, donde se destacan los saberes del conocimiento propio deben estar orientados por un objetivo general, el cual es, darle sentido específico a lo largo de toda la formación. Cada uno de estos saberes, está compuesto por unos ámbitos más específicos denominados rutas de aprendizaje. Estos saberes son problematizadores, integradores, generadores y sinérgicos.





Además, se revela como un resultado, Los principios del Modelo Educativo van correlacionados con los procesos educativos y estos a su vez, están orientados a la formación de Estudiantes competitivos e integrales, con valores fundamentados desde la cosmovisión y la espiritualidad, con unas competencias para lograr un alto grado de conciencia sobre su cultura y un currículo que responda a las necesidades educativas de la **IERI Laachon Mayapo**

Los resultados del estudio evidenciaron que Para la **IERI Laachon Mayapo**, el modelo pedagógico kuyamaa se constituye en la guía para direccionar el quehacer educativo definiendo: Propósito, Contenidos, Secuencialidad, Metodología, Recursos didácticos y Evaluación. Estos lineamientos cimentaron la ruta que definen los pilares y las bases que requiere el modelo de educación propia, demostraron un notable aumento en su interés y compromiso por la elaboración colectiva de los participantes generando los Postulados generales esenciales para la abstracción de la información, el conocimiento y el aprendizaje, La principal pregunta que define a un modelo pedagógico está relacionada con la finalidad o propósito de la educación, pensar y comprometerse con ella es la única manera de rescatar el sentido social y formativo de la educación y así recuperar el papel motor de transformación del crecimiento individual y social.

Además, se observó la necesidad de identificar muy bien el propósito del modelo para interactuar de manera más efectiva con el desarrollo integral de la personalidad del estudiante a través de la internalización de su identidad y apropiación de la cultura Wayuu, teniendo en cuenta el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en interacción dialéctica con la realidad.





A la luz de estos resultados, el modelo emergente tiene su propia metodología, que tiene fin la comunicación, construcción y constitución del conocimiento científico, disciplinar y cultural propio de manera interactiva entre el docente y el estudiante en espacios académicos- diversos. El desarrollo metodológico tiene en cuenta bases didácticas del orden cultural propio y lógicamente del orden pedagógico. De esta manera, la metodología en la Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo Se Organiza y desarrolla:

El modelo emergente de educación propia, encuentra sentido a partir de la aplicación de la metodología cualitativa, surge la necesidad revelar los alcances en conjunto, las diferentes dimensiones, que relacionan las epistemologías de los pueblos indígenas, para revitalizar el saber ancestral generando los hallazgos que destacan la importancia de adaptar las prácticas educativas para fomentar la implementación del modelo para los estudiantes y promover un compromiso más profundo con la la internalización de su identidad y apropiación de la cultura Wayuu.

En este ejercicio de diálogo entre metodologías y referentes epistémicos, encuentra la relación con las experiencias pedagógicas de los educadores indígenas en sus contextos, nos lleva a buscar un camino desde lo propio, pueda dar respuesta y generar propuestas diferentes para la formulación del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio.) el modelo emergente propone que los contenidos sean considerados como la integración re-contextualizada de los conocimientos propios y disciplinares constituyéndose en el campo del saber, para la formación integral de los estudiantes. De esta manera los contenidos para la **IERI Laachon Mayapo** están constituidos por la relación





con la naturaleza y la vida misma, a través de las experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo, por las competencias disciplinares de formación en conocimientos propios, que permitan a los niños, niñas y jóvenes pensar y actuar flexiblemente con lo que saben y saben hacer, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento del diario vivir que desarrolla habilidades como principales resultados:

Se desarrolla una mejor expresión oral, visual acompañada de atención y ejercicio que permita moldear a los estudiantes con un ideal de ser humano. Así mismo, La investigación, manipulación, el descubrimiento, la invención y la comparación conceptual.

Encontrando también la incorporación de La discusión, la colaboración y la cooperación, así como la explicación y la reiteración de las explicaciones en diversos contextos orientados desde el modelo emergente.

otros resultados epistemológicos en discusión con autores,, se va configurando desde la lengua propia, como una eina (tejido) que a partir de eittawa (el amarre) entreteje tantos yilou (nudos pequeños).

Simbólicamente entonces, el tejido metodológico que le sirve al modelo emergente kuyamaa, toma en consideración la propuesta del CORAZONAR elaborada por el antropólogo Patricio Guerrero Arias, a partir de la cual toma inspiración la propuesta que aquí se presenta. Para mayor comprensión de la propuesta del Corazonar, transcribi el siguiente párrafo.





Corazonar puede vérselo, como una expresión de pensamiento fronterizo, de una geopolítica del conocimiento que siente y piensa desde el dolor de la herida colonial, pues puede evidenciar esfuerzos de pensamientos otros, presentes en América Latina, que plantean la necesidad de construir un pensamiento desde la afectividad y hacen evidente la existencia de otras lógicas distinta a la razón (Kush); de la construcción de comunidades *sentipensantes* (Fals Borda).. {(Zapata Olivella); desde el corazón como nos enseña la sabiduría Aymara, está la posibilidad no solo de empezar a conocer de manera distinta la vida, sino de empezar a *cosmoser*, de ser en el cosmos, es decir de construir un sentipensamiento articulado a la totalidad del cosmos y la vida, pues no se trata sólo de tener esa cosmovisión de la que habla la antropología de occidente, sino de construirnos una *cosmovivencia*, una *cosmoexistencia*; o como desde la palabra sencilla, pero digna y rebelde, de los indios zapatistas de la selva Lacandona que nos enseña, que es en el poder del corazón, en donde está la fuerza de la dignidad y la rebeldía, para la lucha por otros mundos posibles; o como nos cuestionaba el Amauta kichwa de la Amazonía Ecuatoriana cuando nos decía: “ustedes sólo hablan como loros y piensan mucho, por una sola vez en su vida deberían desde el corazón pensar, sólo así podrán decir y hacer bien las cosas. (GERRERO. P: 2010,41-42)

Del párrafo anterior queda planteada la relación directa de los planteamientos expuestos por el investigador wayuu Rafael Mercado, en el sentido del recorrido de la palabra por el cuerpo, donde se hace referencia específica a la elaboración que se gesta en el estómago, pasa por el corazón, luego va a la cabeza y finalmente es pronunciada.





La palabra en la cultura wayuu, ha sido tomada como fundamentación teórica para la construcción del SEIP, desde una de las propuestas educativas que se aplican en el territorio (Wayuu Araurayu).

A partir de este tránsito de la palabra por el cuerpo y para el caso específico de los resultados y discusión del modelo emergente kuyamaa, considerando que se aborda como anclaje de las pedagogías propias que a ella se vinculan, resulta imprescindible tomar en consideración el Atünüla como categoría epistémica que sostiene nuestra propuesta.

Atünüla: el palpar, la palpitación de la energía o del espíritu cósmico del cuerpo, entonces, la muerte para los wayuu no es más que un cambio de palpar del corazón para aprender algo diferente de la vida, en otra dimensión del cosmos. (MERCADO: 2014, 26)

Cuando hablamos del palpar, Rafael Mercado afirma que es un cambio de palpar, es decir, seguimos existiendo en otra dimensión. Es entonces desde esa “*cosmoexistencia*” a la cual se refiere Guerrero, que vinculamos nuestro tejido epistémico al origen de ese palpar, el cual no es individual, sino que al incorporar el pronombre wa, hace referencia a un palpar colectivo. El palpar del pueblo wayuu, como comunidad, para entender la secuenciación de los contenidos desde la ley de origen se hace para facilitar el cumplimiento de la finalidad propuesta y tiene relación directa con su distribución y su organización a lo largo de la formación integral, partiendo siempre de lo universal y abstracto hacia lo particular y concreto. La base de organización del conocimiento, en forma de contenido, es por asignaturas





teniendo como fundamento, orientaciones culturales y practicas espirituales que además le dan sentido y cobra vida los saberes ancestrales. De esta manera, la IERI Laachon Mayapo, estructura los contenidos por asignaturas que pueden entenderse como las mínimas unidades organizativas de los contenidos, resultado de la selección y recontextualización a partir de los conocimientos propios y especializados de las dimensiones del desarrollo humano.

Tejido y amares en la explicación y construcción de metodología propia del modelo emergente

Como hallazgo estructural que soporta el modelo emegente kuyama se presenta este eiitawa (amarre) desde de lengua originaria wayuunaiki, lo metodológico dialoga con los planteamientos desde la, el “ConoCSentir”, concepto desde el cual la autora incorpora el sentir de la naturaleza como parte de la elaboración epistémica de los pueblos en América Latina, según se puede comprender del siguiente párrafo.

El ConoCSentir da cuenta de la existencia de un saber milenario que pervive en la Cosmovisión de algunos Pueblos Originarios, manifestado en la comunión, el equilibrio y la armonía y cuyos registros se conservan en las “bibliotecas” del TerritorioCuerpoMemoria.(PARRA, 2013:121)

La cosmovisión wayuu, plantea que todos los seres vivos somos sujetos, por lo tanto, las plantas, los animales, los humanos, obedecemos a una hermandad desde el orden cósmico, y telúrico por medio del cual todo lo existente, visible y no visible interactúa desde diferentes dimensiones espirituales que sólo pueden ser comprendidas desde el concepto de *cosmoexistencia* planteado en párrafos anteriores.





Con lo anteriormente expuesto, a partir de la conexión espiritual y el diálogo que se da entre seres vivos desde la *cosmoexistencia*, es que cobra sentido los planteamientos desde la *Pedagogía de la Reconexión*.

A través de la Sabiduría Ancestral, encarnada en la Pedagogía de la Reconexión, la cual tiene que ver con la “Crianza de la vida”, esencia que se manifiesta a través de la “metáfora” que para los Pueblos metáfora no es, del *Cuerpoterritoriomemoria*, donde el “problematicismo” de los Pueblos no está representado como un resultado, sino la búsqueda permanente del equilibrio con el Todo, con la *dualidad Complementaria*, basando la proyectualidad existencial en la búsqueda permanente para ofrecer al mundo una dimensión de la plenitud de la vida que permita “manejar” las tensiones que sostienen la vida misma, principalmente en la relación salud/enfermedad/, entendida ésta última también como enfermedad social.

Así entonces, el alma de la Pedagogía de la Reconexión, recae siempre en la búsqueda de la Sabiduría necesaria para mantener el equilibrio del Cosmos a través de la Espiritualidad, los pagamentos, los ritos, la palabra comunitaria, la conexión con el Territorio y el servicio comunitario. Un equilibrio no solo para sus Territorios sagrados, sino también para el entero planeta”, (PARRA, 2015:11)

Se articula la pedagogía de la reconexión, entendida desde la dimensión wayuu, como el saber ancestral que retorna y reconecta al territorio, para proyectarse como una pedagogía propia, que se incorpore en la construcción del SEIP.





De lo anterior expuesto con la temática planteada desde el sentir de la necesidad del pueblo wayuu se presenta la metodología donde se asume esta pedagogía hacia la reconexión de saberes entre el territorio y la academia; El desarrollo metodológico tiene en cuenta bases didácticas del orden cultural propio y lógicamente del orden pedagógico. De esta manera, la metodología en la IERI Laachon Mayapo, se organiza desarrollando un proceso educativo propio con visión intercultural, al mismo tiempo, que sirva como instrumento para fortalecer la enseñanza del Wayuunaiki con la implementación de una pedagogía que tenga en cuenta la estructura social y organizacional del pueblo wayuu, permitirá formar estudiantes con un alto valor de pertenencia y preparados para la vida de manera competitiva.

Los procesos pedagógicos del MODELO PEDAGÓGICO KUYAMAA, se basan en el aprendizaje desde lo vivencial desde el entorno donde vive el niño o la niña. Partiendo de estos enfoques pedagógicos de la educación propia wayuu, la IERI Laachon Mayapo está integrada en las actividades de la comunidad dando paso al desarrollo pedagógico de la oralidad.

Los objetivos del proyecto se cumplieron plenamente al identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las asignaturas y áreas propias para la comprensión de los estudiantes con el modelo emergente en la IERI Laachon Mayapo. Se diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas propias, que promovieron avances significativos en el interés de los niños por el cuidado del medio ambiente. No se encontraron debilidades notorias, evidenciándose un compromiso con la preservación del entorno escolar como. Las estrategias facilitaron la interacción social, la comunicación asertiva y la expresión emocional, promoviendo un ambiente de colaboración y creatividad.





Se elaborará una cartilla para padres y docentes con las estrategias realizadas que revelan la interculturalidad en el plan de estudio, para que puedan ser replicadas y así seguir fomentando la inteligencia ancestral en los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como familiar.

Esta cartilla, contara con el plan de estudios que ha sido estructurado atendiendo las normas, sugerencias y orientaciones de una nueva propuesta de diseño curricular con contenidos de la educación propia y aporta principios teóricos – prácticos que sirven de referente a la solución de problemas que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se trata del esquema estructurado de los ejes curriculares y Rutas de aprendizaje que forman parte del currículo de nuestra Institución Etnoeducativa Rural Internado Laachon Mayapo.

Ayaawata Sau sukuaipa (Comprender la forma de hacer)

Un gran **Ayulasu wanaije**, (resultados) fue el proceso de pensar, sentir y dejar transitar la palabra por el cuerpo, para la configuración de la escritura de esta experiencia investigativa. Significó para mi, experimentar una disociación entre el wayuunaiki y su correspondencia con el español. Así mismo, otra disociación entre la realidad de la gramática del wayuunaiki y, la profundidad de significados desde la vitalidad de la lengua como lenguaje ritual y ceremonial y sus usos en la vida cotidiana.

Fue así, como este hallazgo, permitió incorporar la lengua wayuunaiki en su profundidad, como ayaawata sau wakuaipa, (comprender el modo de ser de algo). A partir de estas palabras, emprendi un viaje en busca de comprender las relaciones





y sentidos de la espiritualidad, involucrando a los atushi/oushi(abuelos(as) wayuu), para conocer, las formas correctas de pronunciar y asociar las conceptualizaciones o categorías en wayuunaiki, a partir de una reflexión, sobre el significado de kuyamaa.

Es así, que fue necesario reflexionar sobre estos aspectos de la cultura wayuu, ya que, no fui preparado con una fundamentación desde lo propio, y por eso el gran resultado se manifiesta en el reconocimiento de la sabiduría de nuestros ancestros plasmada epistemológicamente en el modelo emergente kuyamaa .

Referencias

Fuguet Smith, A. (2010). Curriculum Comprensivo: Un Legado Del Dr. Dennis Lawton Para El Mundo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guerrero A, Patricio (2010), Corazonar. Una Antropología comprometida con la vida, Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana. Quito.

jjzuluaga@ucm.edu.co 2. Mag. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Correo electrónico:

Mercado, R. (2014), en La palabra en la Cultura Wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP. Asociación Wayuu Araurayú, Riohacha





Mesa Departamental de Etnoeducación, W. (2009). *Anaa Akua'pa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Parra, Yolanda. (2013a). Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión. En revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales, N° 8. Rosario: Acceso Libre.

(2013b) La Otra Orilla: TerritorioCuerpoMemoria. Pedagogía del Buen Vivir y ConoCSentir de los pueblos de Abya Yala. Mitologías Hoy, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Educación Propia en el Territorio Indígena del Departamento de Caldas © Planeta Paz. Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia ISBN: 978-958-56166-2-2 Primera edición.

Reyes & otros (2017) La educación propia vivencias y reflexiones sistematización del Proceso de

Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Correo electrónico: wlargo@ucm.edu.co

Zuluaga & Largo (2020) Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. 1. Mag.



