

# II CONGRESO INTERNACIONAL DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

## INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

“Un desafío Pedagógico en el Siglo XXI”

# MEMORIAS

05 y 06 de noviembre de 2022

Organizan



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL  
LIBERTADOR

Mayor Información:

[congresopolinorte.upel@gmail.com](mailto:congresopolinorte.upel@gmail.com)

[314 572 0010](tel:3145720010)

FOLLOW US

[politecnicodelnorte](https://www.facebook.com/politecnicodelnorte)

[politecnicodelnorte1778](https://www.instagram.com/politecnicodelnorte1778)

[Eventospolinorte](https://www.youtube.com/Eventospolinorte)

[www.polinorte.edu.co](http://www.polinorte.edu.co)



# II CONGRESO INTERNACIONAL DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA, INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Depósito Legal: DC2023000019

ISBN: 978-980-18-3167-9

© II Congreso Internacional de Práctica Pedagógica, Investigación y la Educación Inclusiva. Noviembre, 2022

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador**

**Instituto Pedagógico de Caracas**

Coordinación de Investigación e Innovación

Av. Páez, Edificio Histórico del IPC

Urbanización El Paraíso, Caracas 1021, Venezuela.

Teléfono: +58 212 451- 37- 81

Dirección de correo electrónico: [eventoscoordininvestigacion@gmail.com](mailto:eventoscoordininvestigacion@gmail.com)

*Formato: Digital/ 177mmx 210 mm*

*Diseño de portada: María Raquel Silva Arzuza*

*Diagramación y montaje electrónico: Arismar Marcano Montilla*



***Para referenciar los artículos de esta memoria:***

Apellido, Inicial del Nombre del autor. (Noviembre, 2022). Título del trabajo. En *II Congreso Internacional de Práctica Pedagógica, Investigación y la Educación Inclusiva*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Corporación Politécnico del Norte (Org.), Cartagena de Indias, Colombia. [Memoria digital]. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Pp.

***Para referenciar las Conferencias del Congreso:***

Apellido, Inicial del Nombre del autor. (Noviembre, 2022). Título de la ponencia. [Conferencia]. *II Congreso Internacional de Práctica Pedagógica, Investigación y la Educación Inclusiva*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Corporación Politécnico del Norte, Cartagena de Indias, Colombia.

Reservados todos los derechos. Salvo excepción prevista por la ley, no se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos conlleva sanciones legales y puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.



Licencia Creative Commons Atribución No Comercial- Compartir igual 3.0 Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0 VE)





UPEL

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL  
LIBERTADOR**

Rector: Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González

Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno de Algomedá

Secretaria: Liuval Moreno de Tovar



**Polinorte**  
CORPORACIÓN POLITÉCNICO DEL NORTE

**CORPORACIÓN POLITÉCNICO DEL NORTE**

Director: Lic. Miguel Burgos

Coordinador Académico: Lic. Naifer Julio

Coordinador Administrativo: Lic. Ricardo Fuentes

## **COMITÉ ORGANIZADOR**

Dra. Cecilia Peña Rojas (Coord.)  
Dra. Zulay Pérez Salcedo  
Dra. Francisca Fumero  
Dra. Arismar Marcano Montilla  
Prof. Adonay Ramírez  
Dra. María Isabel Valera  
Dra. Yudika Jarque Patiño  
Dra. Irania Méndez Vásquez  
MSc. Urimari Sánchez  
MSc. Yerhika Yarhut Villasmil Rodríguez  
Dra. Ana Milena Mujica Stach  
María Raquel Silva Arzuza  
Karina Patricia Rodríguez Marulanda  
Dra. Francisca Fumero

### ***Comisión Académica***

Arismar Marcano Montilla (Coord.)  
Zulay Pérez Salcedo  
Cecilia Peña Rojas  
Adhonay Ramírez Padilla  
Adriana Sofía Torres Azcarate  
Eduar Valencia Morales  
Jarri Suárez García

Ivan Mauricio Argote Puetaman  
Luz Elena Madera González  
Maribel Cecilia Mendoza  
Numidia Arrellano Batista  
Kari Salavarría Marcela  
Amparo Leonor Colina Cantillo  
Kelly Emperatriz Monroy Viloría

### ***Comisión Tecnológica***

Adhonay Ramírez Padilla (Coord.)  
Cristian Mauricio Bedoya Moscoso  
Efrén Enrique Lobo Contreras  
Jenny Patricia Rojas León  
Jhon Jairo Reina Vallejos  
Lucenith Duran Gutiérrez  
Marlon Brayan Bolaños Melo  
Mercedes Elena Ferrer Mendoza  
Silvia Elena Nieto Cera  
Yoany Sánchez Moreno  
Adolfo Enrique Alvear Saravia

### ***Promoción y Difusión***

Karina Rodríguez (Coord.)  
Ana Victoria Galvis Pineda  
Brainerd Arbona Ortiz  
Crisanto Galvis Pineda  
Fabián David Pacheco  
Favian Vargas Exquvel  
Ilba De Jesús Atencia Ruiz  
José Manuel Letrado Guerrero  
Lina María Ballesteros Molina  
María Paula Maury Atencia  
Neir Alberto Ruiz  
Vicky Johanna Gómez  
Zaritza Del Carmen Cervantes  
Milvia Aurora Guzmán Vergara  
Liz Ney Montenegro Torres

### ***Comisión Cultura***

María Isabel Valera (Coord.)  
Angélica Johanna Trujillo Rondón  
Leyder Avelino Hurtado Rojas  
Luisa María González Rouillé  
Noralba Mendoza González



# INDICE

<b>Presentación</b>	<b>15</b>
<b>Conferencias Magistrales y Temáticas</b>	<b>19</b>
<i>Prácticas pedagógicas en la era digital.</i> <b>Yudika Jarque Patiño</b>	<b>22</b>
<i>Creatividad y emocionalidad en la formación del     investigador.</i> <b>María Eugenia Bautista</b>	<b>31</b>
<i>Desafíos en la educación inclusiva en América Latina: una     aproximación para la reflexión educativa.</i> <b>Ana Mujica</b>	<b>39</b>
<i>Guía metodológica conceptual para el diseño Pedagógico     y curricular de la Educación Inicial.</i> <b>Xavier Quintero</b>	<b>46</b>
<i>¿Cómo se investiga en Educación Matemática?</i> <b>Roberto Torres Peña</b>	<b>56</b>
<i>La heurística y sus componentes en la resolución de     problemas aditivos y multiplicativos en Educación Básica     Primaria.</i> <b>Carmen Benita Tench</b>	<b>61</b>
<i>Personas adultas: respuestas humanas mediante la     actividad física.</i> <b>Alecia Landaeta González</b>	<b>70</b>
<i>Recreación Pedagógica Creativas</i> <b>María Isabel Valera</b>	<b>79</b>

<b>Ponencias por Ejes Temáticos</b>	<b>86</b>
<b><i>Ponencias Prácticas Pedagógicas y Diversidad</i></b>	<b>86</b>
<i>Huerta urbana como modelo para la recuperación de costumbres ancestrales del municipio de Barrancas.</i>	<b>87</b>
<b>Richarzon Luis Pinto Rangel</b>	
<i>Comunidad de diálogo como alternativa para la transformación social desde la perspectiva del posconflicto en la institución educativa normal superior de Sincelejo</i>	<b>97</b>
<b>Félix José Parra Domínguez</b>	
<i>ODS 4 un reto para las iniciativas en educación inclusiva: una revisión sistemática.</i>	<b>110</b>
<b>Josefina Carrasquilla, Evelyn Tineo González y Henry Rumbos</b>	
<i>La construcción de la paz ambiental en el contexto escolar.</i>	<b>120</b>
<b>Walberto Angulo López</b>	
<i>La pertinencia en la educación en el sector rural del caribe colombiano.</i>	<b>132</b>
<b>Néstor Fernando Carrillo Martínez, Samara Isabel Paternina Ramírez y Luzmila Carey Ortiz</b>	
<i>Competencias ciudadanas: un componente medular para la convivencia en educación secundaria.</i>	<b>143</b>
<b>Purificación Porto</b>	
<i>Prácticas pedagógicas promotoras de una educación intercultural e incluyente en el sistema educativo básico colombiano.</i>	<b>154</b>
<b>Dairo Javier Salgado Contreras</b>	
<i>Estrategias didácticas para la formación profesional de personas reclusas y sus guardianes custodios</i>	<b>164</b>
<b>Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas y Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez</b>	
<i>Violencia escolar: ¿Heredada, aprendida o espiritual?</i>	<b>177</b>
<b>María Teresa Dávila Narvéez</b>	
<b><i>Ponencias Prácticas Pedagógicas y Tendencias educativas</i></b>	<b>188</b>
<i>Aprendizaje de una segunda lengua a través de la música como herramienta pedagógica.</i>	<b>189</b>
<b>Yahir Alexander Angarita Tobar</b>	

<i>Estrategias didácticas y recursos educativos digitales para la enseñanza de la Filosofía a través de un AVA.</i>	<b>205</b>
<b>Adolfo Enrique Alvear Saravia</b>	
<i>Estilos evaluadores de los docentes y evaluación de aprendizaje de los estudiantes</i>	<b>217</b>
<b>Álvaro Narced Guzmán Boom</b>	
<i>Planificación Estratégica en Organizaciones Educativas del Distrito de Barranquilla a nivel Básica Secundaria</i>	<b>227</b>
<b>Augusto Nicolás Redondo Cuentas</b>	
<i>Desarrollo de Competencias Digitales Básicas Utilizando Word en Grado 3º Institución Educativa Marceliano Polo</i>	<b>240</b>
<b>Didier Alfonso Padilla Padilla</b>	
<i>Competencias Ciudadanas: Aportes para su Consolidación a Partir de Experiencias Educativas en Colombia</i>	<b>247</b>
<b>Yudy Cristina Beltrán Sánchez</b>	
<i>Modelo para desarrollar habilidades de pensamiento creativo</i>	<b>258</b>
<b>Yudis Julieth Arrieta Flórez</b>	
<i>Gestión estratégica en la escuela: una aproximación teórica en la integración educativa</i>	<b>272</b>
<b>Jhon Eduard Muñoz Martínez</b>	
<i>Desarrollo de las capacidades lógico matemáticas desde el horizonte de las inteligencias múltiples</i>	<b>282</b>
<b>Orlando Perea Campo</b>	
<i>Transformación de la Práctica Docente Universitaria: Como experiencia de cambio del ser humano integral en el contexto de la educación superior.</i>	<b>294</b>
<b>Maira Alejandra Pino Lobo, Aida Yamile Pachón y Ángela Consuelo Rodríguez Gaitán</b>	
<i>Evaluación de Proyectos Transversales en las Instituciones Educativas del Tolima IET José Joaquín García</i>	<b>305</b>
<b>Patricia Barrero Martínez</b>	
<i>Competencias para la optimización de la gerencia escolar</i>	<b>332</b>
<b>Arnobis Gómez Monterroza</b>	
<i>Alfabetización digital en el contexto de la postpandemia.</i>	<b>343</b>
<b>Yennifer Karina Herrera Varela</b>	

<i>Lineamientos para contextualización curricular de instituciones educativas rurales, municipio de Luruaco, Atlántico</i>	<b>361</b>
<b>Yeris Alfonso Passo Utria</b>	
<i>Prácticas Docentes en Educación Alimentaria Transformadoras de Currículos en Instituciones de Educación Básica y Media</i>	<b>373</b>
<b>Lauren Paola Umaña Cabezas</b>	
<i>Pedagogías Decoloniales del Sur</i>	<b>388</b>
<b>Carlos Giovanni Campiño Rojas</b>	
 <b><i>Ponencias Didáctica y Educación Infantil</i></b>	<b>404</b>
<i>Inteligencia Emocional y Comprensión de la Lectura en Educación Primaria</i>	<b>405</b>
<b>Emma Margarita Porto Hoyos</b>	
 <b><i>Ponencias Enseñanza de la Matemática y del Lenguaje en básica primaria y bachillerato</i></b>	<b>416</b>
<i>Resolución de Problemas y desarrollo del Pensamiento Aleatorio.</i>	<b>417</b>
<b>Daniel E. Llinás Ramírez</b>	
<i>Hacia un estudio sobre enseñanza de la probabilidad en niños con Síndrome de Asperger.</i>	<b>430</b>
<b>Marley Cecilia Vergara Benavides y Gerardo Serrano Díaz</b>	
<i>El uso del blog en el área de matemáticas para el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de noveno de una Institución de Bolívar.</i>	<b>442</b>
<b>Kelly Sabina Navarro Sierra</b>	
<i>Interactividad para el fortalecimiento de la producción textual narrativa.</i>	<b>453</b>
<b>Graciela Bula Monterroza</b>	
<i>Cuentos Infantiles para Optimizar el Proceso de la Lectoescritura: Una Mirada Innovadora.</i>	<b>466</b>
<b>Wilman Andrés Camilo Camilo</b>	

# PRESENTACIÓN

Actualmente los escenarios educativos, están presentando graves problemas relacionados con la migración, los conflictos armados, niños con discapacidad, entre otros tantos, que han creado dentro del sistema educativo un cambio en las prácticas pedagógicas, entendiéndolas, de acuerdo con Álvarez (2015), a lo que hacen cotidianamente los docentes con los estudiantes, principalmente en las aulas. También Duque, Vallejo y Rodríguez (2013), las definen como: las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante.

El docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa (p. 17). Estos autores, exponen claramente, que las prácticas pedagógicas son las que realizan los docentes, dentro del aula para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, pero de una manera holística, es decir, formar para la vida, para su desenvolvimiento como ser social

donde pueda compartir y convivir con quienes los rodea.

Por otro lado, la UNESCO (2007), señala que casi cien (100) países rearmaron su compromiso de que toda persona tiene derecho a una educación de calidad, una educación inclusiva que favorezca la equidad y la igualdad entre los géneros y que sea una fuerza impulsadora de la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos. Asimismo, existen diferentes tratados internacionales en materia de derechos humanos que prohíben toda forma de exclusión o restricción de las oportunidades en educación fundadas en las diferencias socialmente aceptadas como: el sexo, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica, entre otras.

Es importante destacar que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en la segunda jornada del XIII Congreso Mundial de Educación 2019, expuso la visión mundial de las políticas públicas en materia de educación y la importancia de contar, por primera vez, con una agenda educativa internacional cuyo objetivo , busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

"Calidad, equidad, inclusión y aprendizaje a lo largo de toda la vida son palabras claves para tener en cuenta en un

evento como éste, sin dejar de atender la situación educativa dentro de las aulas. Finalmente, es significativo considerar el rol fundamental del docente como investigador y transformador de su práctica pedagógica, donde asume la investigación como proceso humanizador que le permite vincular procedimientos y métodos en diversos ámbitos; a fin de abordar problemas institucionales o sociales y finalmente construir conocimientos.

### ***Objetivos del Congreso***

***Propiciar un espacio para la discusión y reflexión sobre la práctica pedagógica y la investigación desde un enfoque inclusivo a nivel nacional e internacional.***

***Aportar elementos para la formulación de propuestas de política pública encaminadas al fortalecimiento del sistema educativo inclusivo.***

***Analizar con la actividad académica y grupos de investigadores las tendencias de la práctica pedagógica y la educación inclusiva: sus nudos críticos, principales problemáticas, propuestas para su abordaje y alternativas de solución.***

### ***Ejes Temáticos***

- ***Prácticas Pedagógicas y Diversidad***
- ***Prácticas Pedagógicas y Tendencias educativas***
- ***Didáctica y Educación Infantil***
- ***Enseñanza de la Matemática y del Lenguaje en básica primaria y bachillerato***
- ***Práctica Pedagógica en Educación Física, el Deporte y la recreación***



# CONFERENCIAS MAGISTRALES Y TEMÁTICAS



**Conferencista:** Dr. Juan Martínez (Puerto Rico)

**Conferencia:** *Reestructuración Neuroafectiva ¿Qué es? ¿Cómo lo logramos?*



**Conferencista:** Dr. Giovanni lafrancesco V. (Colombia)

**Conferencia:** *Las transformaciones de las prácticas pedagógicas: de la institución a la formación integral y el autoaprendizaje: los roles de quien enseña y de quién aprende.*



**Conferencista:** Dr. René Delgado (Venezuela)

**Conferencia:** *La práctica pedagógica en tiempos de inclusión: una nueva construcción de significados*



**Conferencista:** Ing. Boris Paúl Gómez Andrade (Ecuador)

**Conferencia:** *El rol del tutor a distancia: presencial o virtual ante la emergencia mundial.*



**Conferencista:** Dra. Yudika Jarque Patiño (Colombia)

**Conferencia:** *Prácticas pedagógicas en la era digital*



**Conferencista:** Dra. Francisca Fumero (Venezuela)

**Conferencia:** *La investigación sensible: de la teoría a la práctica.*

**Conferencista:** Dra. María Eugenia Bautista (Venezuela)

**Conferencia:** *Creatividad y emocionalidad en la formación del*

*investigador.*



**Conferencista:** Dra. Ana Mujica (Chile)

**Conferencia:** *Desafíos en la educación inclusiva en América Latina: una aproximación para la reflexión educativa*

### ***Prácticas Pedagógicas y Diversidad***

**Conferencista:** Dr. Gabriel Román (Colombia)

**Conferencia:** *La Neuropedagogía en el fomento de estudiantes en condiciones de discapacidad*

### ***Prácticas Pedagógicas y Tendencias educativas***

**Conferencista:** Dra. Arismar Marcano Montilla (Venezuela)

**Conferencia:** *Educación Ambiental para la sustentabilidad*

### ***Didáctica y Educación Infantil***

**Conferencista:** Dra. Zulay Pérez (Venezuela)

**Conferencia:** *Experiencia Significativa en los procesos didácticos pedagógicos en Educación Inicial*

**Conferencista:** Mgs. Xavier Quintero (Colombia)

**Conferencia:** *Guía metodológica conceptual para el diseño Pedagógico y curricular de la Educación Inicial*

### ***Enseñanza de la Matemática y del Lenguaje en básica primaria y bachillerato.***

**Conferencista:** Dr. Roberto Torres Peña (Colombia)

**Conferencia:** *¿Cómo se investiga en Educación Matemática?*

**Conferencista:** Dra. Francisca Fumero (Venezuela)

**Conferencia:** *La lectura: Opciones y soluciones en la educación*

**Conferencista:** Mgs. Carmen Benita Tench (Colombia)

**Conferencia:** *La heurística y sus componentes en la resolución de problemas aditivos y multiplicativos en Educación Básica Primaria*

***Práctica Pedagógica en Educación Física, el Deporte y la Recreación.***



**Conferencista:** Dra. Alecia Landaeta González (Venezuela)

**Conferencia:** *Personas adultas: respuestas humanas mediante la actividad física*

**Conferencista:** Dra. María Isabel Valera (Colombia)

**Conferencia:** *Recreación Pedagógica Creativas*

## **Prácticas pedagógicas en la era digital**

Pedagogical practices in the digital age

**Yudika Aurora Jarque Patiño**

Corporación Politécnico del Norte (Polinorte), Monteria, Colombia

yjarque0323@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0821-2468>

**Palabras clave:** era digital; práctica pedagógica; metaverso; educación 5.0

### **RESUMEN**

El mundo se encuentra en permanente cambio aun cuando en tiempos pasados pudiese ser visto más lento este efecto en comparación con la actualidad. La sociedad, ha traído consigo cinco grandes revoluciones atribuidas generalmente a los avances industriales (Castells, 2016) y con ello, cada uno de los rubros en los que solemos desenvolvemos, tal como es el caso de la educación, la cual ha ido adaptándose a esta evolución científica y tecnológico pues esta profesión es la responsable de formar a los individuos de manera integral y con ello preparar a la próxima generación de inventores.

En concordancia con lo anterior, el propósito de esta disertación es la sensibilización de docentes, tutores y practicantes pedagógicos en torno a la vigencia de nuestro rubro educativo y la incorporación del uso de la tecnología en nuestra praxis educativa más que como elemento sustitutivo el poder verlo como medio de apoyo para la gestión del conocimiento mediante la transformación de contenidos (Coll, Mauri y Onrubia, 2007).

Para ello, se hará una retrospectiva por las diferentes revoluciones educativas, para situarnos en las tendencias actuales y proyectarnos hacia lo próximo en exigencias pedagógica de esta sociedad, culminando con algunas ejemplificaciones de aprovechamiento de la tecnología dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje como sugerencia de incorporación en las planeaciones de aquellos que hoy día y mañana realizarán sus prácticas profesionales en el sector educativo.

En primera instancia, se plantea un breve recorrido histórico por las diferentes revoluciones educativas que hasta el momento se han desencadenado, representadas en el siguiente gráfico y desarrolladas posteriormente:



## Gráfico 1. Revoluciones educativas

Como puede ser apreciado en el gráfico anterior, la educación 1.0 data del tipo de formación impartida hasta el siglo XXVIII, léase la palabra impartida de manera intencional por hacer referencia a la enseñanza tradicional que por muchísimo tiempo fue la instrucción docente para el modelaje de la sociedad que requería la sociedad. Aunque hoy día se han descubierto algunos desaciertos en ella, también es importante agradecer las teorías que en su momento dieron a comprender como funcionaba la mente humana y cómo era construido el conocimiento en su momento. Son atribuidas a estas el aprendizaje por grupos, la premiación y castigo, el cumplimiento de horarios, la evaluación de productos, el seguimiento riguroso de instrucciones, en

resumidas cuentas, la educación se centraba en lo que dispusiera el docente.

Con la llegada de las tecnologías surge o mejor dicho se consolida la globalización, dándole poder a los mecanismos de comunicación para acercarnos desde distintas partes del mundo, generando con ello interacciones de todo tipo e incursionando en la sociedad innumerables avances científicos, económicos, políticos y culturales y en consecuencia son incorporados avances tecnológicos en todas las instancias (Adell y Castañeda, 2012), inclusive la educativa logrando evidenciar el poder de estas herramientas en la mediación cognitiva aunque aún cuente con un fuerte basamento en las estructuras tradicionales, ahora comienza a vislumbrarse más la relación de lo que se aprende con las experiencias vividas y la importancia de los contenidos trabajados mediante el apoyo de elementos externos.

El nuevo milenio trajo consigo una serie de descubrimientos en la neurociencia y con ello la comprensión de la individualización de los aprendizajes, las inteligencias múltiples, estilos, ritmos, formas y tipos de construcción de conocimientos (Coll, 2009) y con ello la implementación de metodologías activas, el aprendizaje colaborativo e interactivo desde el aprovechamiento de las redes sociales conformando así la sociedad del conocimiento (Gros, 2014), surgiendo entonces o nuevas

características en torno a la educación, terminologías como ubicuidad, temporalidad, accesibilidad atribuidas estas a poder acceder al conocimiento de acuerdo con las posibilidades de tiempo y espacio del aprendiz desde cualquier rincón del globo terráqueo con conectividad, lo cual da espacio para comenzar a ver al educando como un ser autónomo e independiente para manejar la información que tiene a su disposición.

Todo este desenlace facilitó la llegada de la educación 4.0, donde los espacios real y virtual tienden a fusionarse permitiendo que el aprendiz interactúe de forma simulada con los objetos que aprende, se sumerja en la información que está deconstruyendo para transformarla desde su capacidad crítica en nuevos conocimientos al servicio propio y de los demás, reconociendo la importancia de las redes entre pares (aún siendo desconocidos físicamente) para la co-creación de nuevos contenidos para ser aplicados en sus diferentes contextos.

No obstante, la contingencia educativa vivida durante la pandemia, trajo consigo (además de las innumerables pérdidas de todo tipo) un conjunto de hallazgos relacionados con el comportamiento humano que permitieron ver que, si bien es cierto, la tecnología vino para facilitarnos el quehacer diario, no perder el contacto social, avanzar en diferentes aspectos de la vida, entre otros. También es real que la sociedad no se

encontraba preparada para afrontar una situación emergente, un aislamiento tan extenso y un cambio de rutinas vertiginoso. Ante tal realidad emerge la educación 5.0 como una necesidad de formación en inteligencia emocional para saber asumir los retos e imprevistos, basado en habilidades blandas como la adaptabilidad, flexibilidad, criticidad y resolución de problemas para aceptar las cosas que no se pueden cambiar convirtiéndolas en oportunidades mediante la comunicación, colaboración, organización, concentración, fuerza de voluntad e inteligencia emocional para salir adelante en cualquier entorno y realidad posible valiéndose de la creatividad, autonomía productividad, y el liderazgo necesario resumiendo todos los anteriores en una sola palabra. La capacidad de resiliencia.

En consecuencia, no se dice que dejamos de lado lo construido hasta el momento, sino que en lugar de centrar el aprendizaje en la tecnología como era el caso de la 4.0, ahora el interés educativo se enfoca específicamente en el aprendiz, sus habilidades, capacidades, necesidades e intereses destacando entre estos últimos el uso de la tecnología como medio de apoyo más de un fin en si mismo para desarrollar y fortalecer todas aquellas competencias que los ayuden asumir su realidad desde una visión netamente pragmática al entender que aprendo más rápido aquello que me sirve efectivamente en los diferentes contextos donde me desenvuelvo.

Siendo así, entonces no se hace necesario netamente el regreso a la presencialidad escolar o en su defecto, pudiese ser asumida desde una modalidad mixta, sin existencia obligatoria de horarios, más personalizada, con múltiples formas de acceder a ellas mediante una diversidad de dispositivos móviles existente hoy día, mediante el aprovechamiento de las redes sociales con uso académico y esa fusión de la que se hablaba anteriormente de la realidad física y virtual mediante la inmersión en la realidad aumentada y los metaversos.

Lo anteriormente expuesto, nos lleva a reflexionar como agentes de enseñanza al preguntarnos: ¿En cuál de las revoluciones educativas basamos nuestra praxis pedagógica?, ¿En realidad durante la pandemia asumimos la modalidad virtual o el E Learning, o simplemente transmitimos las actividades presenciales a través de una pantalla?, y finalmente, ¿Qué tan dispuestos estamos a mantenernos actualizados para estar a la par o cerca al menos de los intereses de nuestros educandos?

Estas y muchas otras interrogantes, nos llevan a pensar en la gran responsabilidad que tenemos con la construcción de los ciudadanos del mañana, pero sobre todo ver con gran expectativa la apuesta de nuestros practicantes profesionales en torno a las necesidades aquí

esbozadas, por ser ellos la nueva generación de docentes en cada uno de nuestros países por lo que desde mi percepción, las prácticas pedagógicas, no solo deben demostrar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de la carrera, sino también vincular las tendencias educativas, el aprovechamiento de la tecnología (Area, 2007), pero sobre todo en cada una de sus actividades planificadas, involucren el refuerzo de los valores y el desarrollo de competencias ciudadanas en pro de formar un individuo integral y cónsono con lo que la sociedad requiere.

## **REFERENCIAS**

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (eds.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*, págs. 13-32. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. [Revista en Línea]. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 222, 42-47.
- Castells M, Himanen P (2016). *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. [Documento en Línea]. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/8407/10382> [Consulta: 2022, octubre 14].
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano & T. Díaz (Coords.), *Los*

desafíos de las TIC para el cambio educativo (pp. 113-126).  
Barcelona, España: Fundación Santillana.

Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. [Revista en Línea]. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 5. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. [Consulta: 2022, octubre 14]

## **Creatividad y emocionalidad en la formación del investigador**

Creativity and emotionality in researcher training

**María Eugenia Bautista**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.  
mariubautista@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9221-170X>

**Palabras clave:** creatividad; emociones; investigadores en formación; inteligencia emocional

### **RESUMEN**

La Investigación, en un sentido amplio, está asociada a la producción del conocimiento y al desarrollo individual, profesional, institucional y social. Un docente puede adquirir una autonomía intelectual en la toma de decisiones, emitir juicios de valor y desarrollar una praxis educativa acorde con los avances científicos, humanísticos, tecnológicos, sociales y culturales se debe vincular con la investigación. El docente investiga, amplía sus conocimientos y criterios de decisión ante su praxis educativa, en este sentido Chacín (1998), señala “así el profesor deja de ser un mero consumidor de resultados y conclusiones de investigaciones por cuanto es él quién debe comprobar la eficacia de dichas investigaciones” (p.81).

El docente investigador fomenta la actitud crítica con respecto a los cambios educativos planteados en su realidad propiciando el análisis de ellos, generando los procesos de autorreflexión como instrumento para la transformación del quehacer pedagógico y así proponer innovaciones base para la investigación realizada en su entorno. En tal sentido se hace necesario para el docente actualización, que le permita analizar y evaluar propósitos, así como escoger y generar estrategias de investigación. No sólo debe conocer la óptica conceptual de los contenidos, sino, dimensionarlos en aspectos procedimentales y actitudinales (Gudiño, 2011).

Sin embargo, el docente tanto en su formación previa como permanente, posee un déficit en el proceso de investigación. Así Lanz (1998), sostiene que la formación recibida por el docente en relación a la Investigación presenta limitaciones en el conocimiento de los contenidos y metodologías para elaborar proyectos de investigación y el escaso énfasis en su desarrollo personal, para superar las limitaciones presentadas. Las limitaciones antes mencionadas exigen un nuevo investigador para las Ciencias Sociales en general y en particularmente en las Ciencias de la Educación, por tanto, el Investigador es definido como un individuo apoyado en una metodología científica, que estudia

de la realidad humana considerando sus impresiones y las de quienes perciben y construyen dicha realidad.

En este sentido, la educación universitaria, como agente primordial del desarrollo intelectual del hombre está claramente impulsada por requerimientos de adaptación a los distintos parámetros y pautas que conforman el nuevo modelo social mundializado. Así, entre las ideas innovadoras que hacen corriente en las distintas universidades y que reflejan el interés de las mismas por modernizar los sistemas de enseñanza, se evocan las competencias vistas como dimensiones complejas que muestran una diversidad de componentes biológicos, psicológicos y culturales en el contexto de la realidad de la existencia humana como fenómeno natural (Morín, 2002; Roger, 2004; Rodríguez Rojo, 2001).

Podría conjeturarse entonces que, uno de los valores agregados de la concepción social del saber en la sociedad del conocimiento, la información y la tecnología; es la competencia creadora en el área de la investigación e innovación con enfoque humanista. En consecuencia, es de esperarse que las organizaciones demandantes de investigadores e innovadores establezcan sus propios mecanismos de formación de competencias investigativas según sus necesidades de indagación específica.

En atención a esto y a los constantes cambios de la sociedad contemporánea y la dinámica de vida actual, se exige a los seres humanos dar respuestas permanentes y pertinentes a un sin fin de dudas e inquietudes, para lograrlo los hombres y mujeres se han apoyado en la investigación en todas sus formas y así han producido diversas teorías que constituyen el conocimiento y las maneras de orientarse ante las situaciones y problemas vividos. Rodríguez (2008) plantea que en las relaciones donde se produzca la difusión de conocimientos (padres a hijos, docentes a estudiantes, jefes a subalternos, gobierno a pueblo, entre otros.) no debe darse un patrimonio cultural local elaborado, es más importante desarrollar “la capacidad de afrontar situaciones nuevas, novedosas e inéditas el más valioso aprendizaje consiste hoy en desarrollarse como persona creativa” (p. 5).

La Investigación es una de las formas utilizadas para poner la creatividad de manifiesto y con ella la emocionalidad, pues tal y como lo señala Díaz Sánchez, (2012)

Las emociones, sentimientos, deseos, afectos, motivaciones, están presentes en todas las facetas de nuestra vida y en todo grupo humano. La vieja creencia de que en el trabajo profesional serio no hay cabida a la dimensión emocional es ingenua y perjudicial (p.2).

En este mismo orden de ideas Csikszentmihalyi (2009) sobre la relación ente emociones y creatividad manifestó:

Las emociones son importantes para todo. (...) Creo que realmente importan para la Creatividad, pero incluso para entender intelectualmente algo, necesitas estar emocionalmente involucrado, y en la Creatividad aún más porque si a ti realmente no te importa de alguna forma, no estás emocionalmente en lo que haces, pararás de hacerlo cuando llegues a los límites del conocimiento, a sus fronteras, simplemente pararás y dirás «Ok, ya hice lo que tenía que hacer,...». La gente que realmente está interesada en lo que está haciendo es quien va más allá. (p. s/n)

Para el investigador científico su campo de creación es la búsqueda de la verdad a través de observar, explicar, experimentar, interpretar y comprender todo lo que sucede a su alrededor y llama su atención. Rodríguez (2008), destaca como encontrar la verdad exige creatividad, pues considera a esta una

facultad de reorganizar de algún modo original los elementos del campo perceptivo, o dicho de otro modo, la facultad de estructurar la realidad, desestructurarla y reestructurarla en nuevas formas. Si lo que se produce no tiene nada de nuevo ni de valioso, no hablamos de creación (p.10).

Por ello la organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura, UNESCO (1998), consideró que la calidad de la educación lleva consigo el mejoramiento en todas las actividades

académicas desde los procesos de enseñanza- aprendizaje, pasando por la dotación y tecnologías, hasta la formación y desarrollo del docente en todas sus dimensiones, destacándose especialmente la emocional.

A partir de esta concepción se viene dando un cambio de perspectivas del desempeño del docente, exigiéndole estar en permanente formación, no para acumular conocimientos, sino para contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje incorporando las innovaciones educativas garantes de aprendizajes significativos, así como también para investigar, pensar y tomar la iniciativa en las propuestas de soluciones a los problemas demandados por los sectores sociales y participando así de manera activa en su contexto.

Por estas razones se requiere un docente formado en y para la investigación, no con un saber técnico, instrumental, normativo y repetitivo surgido de una investigación guiada por el predominio de una visión racional, lógica, metodológica y hasta mecánica, dándosele énfasis a un proceso orientado por una estructura y forma rígida de pasos a seguir para dar solución a problemas que en muchos casos no son de su interés o no logra comprender, en la que se han obviado aspectos como la creatividad, el interés hacia un tema vinculado con su realidad, se ha limitado hasta la forma de escribir, no puede decir lo que

quiere ni como lo quiere, pues se le exige un lenguaje impersonal y una serie de normas convertidas en una camisa de fuerza, y en muchos casos una investigación descontextualizada (Bautista, 2004; Cazado, 2001); con un saber emancipador, crítico, innovador, surgido de una investigación, de la acción, del dialogo, de la toma de conciencia acerca de la labor educativa y del proceso de formación de un docente investigador reflexivo, comprometido con el cambio, la innovación y la transformación socioeducativa.

Al respecto Mejía Medina (2002), señaló que “el educador tiene un compromiso inevitable que lo llevará a la felicidad y es... “Educar Investigando” (p.6). Lo planteado requiere docentes sensibles, empáticos y con control emocional, sin embargo, se les ha formado cognitiva y metodológicamente, dejando a un lado lo psicológico y lo emocional.

En este orden de ideas, es importante destacar que la inteligencia emocional y la cognitiva no son conceptos opuestos, todos somos una mezcla de intelecto y agudeza emocional. Las personas con inteligencia emocional elevada son socialmente equilibradas, sociables, alegres. No son pusilánimes, ni tienden a pensar las cosas una y otra vez. Poseen una notable capacidad de compromiso con las personas o las causas, de asumir responsabilidades y de alcanzar una perspectiva ética, son

solidarias y cuidadosas de las relaciones. Su vida emocional es rica y apropiada, se sienten cómodos con ellos mismos y con el universo social donde viven (Goleman, 1995).

El interés por explorar esta área surge a partir de haber presenciado diversas dificultades confrontadas por estudiantes o docentes al iniciarse en actividad investigativa (investigadores noveles) e inclusive por los que han desarrollado diversas investigaciones (investigadores senior y expertos, quienes por una u otra razón viven situaciones durante el proceso investigativo generándoles inquietudes o emociones tales como angustia, miedo, rabia, alegría o felicidad, entre otras, las cuales exigen tener control de sí mismo, un autoestima elevado, motivación, aspectos estos ligados a la inteligencia emocional de un individuo y contribuirán a lograr las metas propuestas en su vida personal, profesional y por ende en la labor investigativa.

No importa las experiencias previas de los investigadores, generalmente vivencian diversas vicisitudes vinculadas, no solo a su preparación académica, sino a su manera comportarse ante las situaciones, afrontar los obstáculos, sobresalir ante los retos, es decir, a su preparación personal y social para abordarlas.

## **Desafíos en la educación inclusiva en América Latina: una aproximación para la reflexión educativa**

Challenges in inclusive education in Latin America: an approach for educational reflection

**Ana Milena Mujica-Stach**

Universidad de Los Lagos, Chile.

ana.mujica@ulagos.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4033-0026>

Palabras clave: educación inclusiva, américa latina; desafíos de la educación

### **RESUMEN**

“Desafíos de la educación inclusiva en América Latina: Una aproximación para la reflexión educativa”, desde la mirada de docentes latinoamericanos implicó una reflexión e interpretación de las acciones que en materias educativas se están llevando a partir de las diferentes leyes de educación. Para lograr comprender los desafíos de la educación inclusiva en América Latina, en primer lugar, se debe interpretar desde la filosofía de las leyes orgánicas de educación cómo se asume el proceso de inclusión.

En este sentido, la Ley General de Educación de México (2019) señala en su artículo 7 que la educación, además de obligatoria, será

*Desafíos en la educación inclusiva en América Latina: una aproximación para la reflexión educativa*  
inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación.

Por su parte, en la Ley de Educación de Chile (2009) los objetivos de la integración y de la inclusión propenden a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Igualmente, la Ley de Inclusión Escolar de Chile (2015), en su artículo 3, plantea la integración y la inclusión como acciones que buscan erradicar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009) establece, en la letra C del artículo 6, que el Estado garantizará “el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades” (p. 3).

Lo anterior implica que las instituciones educativas venezolanas están obligadas a generar las condiciones necesarias para viabilizar dicho artículo, no solo generando respuestas organizacionales que

permita el ingreso académico, sino que también produciendo acciones orientadas a la adecuada atención del grupo social en referencia.

En cuanto a Colombia: la Ley General de Educación (1994), en su artículo 46, señala que "la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".

Por otro lado, en la Ley General de Educación de Perú (2003), en su artículo 19-A, se define la educación inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Las instituciones educativas del Perú adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos, desarrollando planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este mismo orden de ideas, en el Ecuador, la Constitución de la República (2008), y el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) asumen una educación inclusiva cuyos responsables son las autoridades educativas a nivel nacional, regional y local, las cuales deben ejecutar los lineamientos para promover la inclusión de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran de

*Desafíos en la educación inclusiva en América Latina: una aproximación para la reflexión educativa*  
apoyo en instituciones educativas. Dentro del marco de discusión, y como ejercicio teórico, se podrían establecer 5 dimensiones desde la mirada de las Leyes Orgánicas de Educación trabajadas. De allí se desprenden:

- La inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.
- La inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias.
- La inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión.
- La inclusión como Educación Para Todos (EPT).

De lo anterior, podemos colegir que, al hablar de un proceso educativo desde la inclusión, se debe ser flexible y abierto con la realidad que vive el estudiante, ofreciendo la posibilidad de que una persona alcance una formación más integral y humana. Para lograr comprender los desafíos la educación inclusiva en América Latina: Una aproximación para la reflexión educativa, es necesario visualizar las siguientes categorías de análisis: disponibilidad, aceptabilidad, y accesibilidad.

Cabe resaltar que si deseamos que se practiquen acciones de inclusión educativa, se ha de contar con algunos requerimientos o condiciones para su implementación, es decir, que en la inclusión

educativa tiene que haber Disponibilidad, entendiéndose esta como esa capacidad de desarrollar herramientas suficientes que optimicen las relaciones sociales en atención a la inclusión dentro de contextos educacionales.

Referido a lo anterior, es relevante que haya capacitación de los docentes en función de los requerimientos de las leyes vigentes sobre educación inclusiva en países como Colombia, Ecuador, México, Perú, Venezuela y Chile.

Al igual que la Disponibilidad, en las acciones emprendidas de inclusión educativa, la categoría Aceptabilidad exige también, para este contexto, herramientas adecuadas para la entrega de capacitación a docentes e instituciones educativas, y que, además, las acciones realizadas se vean reflejadas en la inclusión educativa, dando fiel cumplimiento con las leyes vigentes en los países latinoamericanos donde se expresa la aceptación de la multiculturalidad en todos los espacios sociales y educativos. Para la autora, la aceptabilidad en la educación, vista como un principio humano fundamental, se propone concientizar a las estructuras sociales y culturales que permitan la consecución de otros derechos.

Considerando los planteamientos de Koster (2016), la Accesibilidad implica abordar la migración e interculturalidad que se ha manifestado en años recientes. De la misma manera, para generar espacios sin discriminación es necesario abordar la diversidad de género, y, para lograrlo se exige el desarrollo de prácticas de diversidad en el aula.

Debemos subrayar que la Inclusión Educativa en América Latina no presenta grandes diferencias entre los diversos niveles educativos en función de las acciones que se emprenden para lograr dicha inclusión. Sin embargo, la Inclusión Educativa en el nivel medio evidencia grandes debilidades con respecto a la aplicación de las leyes educativas que abordan el tema.

Respecto de las implicaciones educativas, la autora de este escrito propone actuar de manera inmediata para promover la inclusión educativa en países en los cuales se evidencian debilidades en esta área, como son los casos de Colombia, Ecuador, México y Venezuela. Se presenta, de esta manera, un desafío en las acciones de inclusión, desde la cual se deberán habilitar programas educativos, sociales y culturales con miras a mejorar las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes.

## REFERENCIAS

- Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). Asamblea Nacional Constituyente. <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>
- Código de la Niñez y Adolescencia (2003, 03 de enero). Congreso Nacional de Ecuador. [https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo\\_ninezyadolescencia.pdf](https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf)
- Koester, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Revista Alteridad*, 11(1), 33- 52. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General de Educación. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley General de Educación. (2009, 17 de agosto). Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Ley Orgánica de Educación. (2009, 15 de agosto). Gaceta Oficial N° 5.929. [https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_ven\\_anexo\\_33\\_sp.pdf](https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf)
- Ley General de Educación. (2003, 29 de julio). Congreso de la República de Perú. <https://unj.edu.pe/wp-content/uploads/2021/09/LEY-28044-LEY-GENERAL-DE-EDUCACION.pdf>

## **Guía metodológica y conceptual para el diseño pedagógico y curricular de la educación inicial**

Methodological and conceptual guide for the pedagogical and curricular design of initial education

**Xavier Arturo Quintero Sierra**

Secretaria de Educación Sincelejo, Colombia

xavierquintero63@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1885-0762>

**Palabras clave:** educación inicial; diseño pedagógico; enseñanza; aprendizaje; guía

### **RESUMEN**

Desde el año 2009 el MEN inicia la formulación de la política educativa para la primera infancia, el surgimiento de estos programas sirvió de plataforma para trazar las rutas de acceso a una educación inicial integral, esta política pública promueve y garantiza el desarrollo armónico en la primera infancia, para que los niños cuenten con las condiciones necesarias y así ofrecer un servicio educativo de calidad. La caja de materiales viene integrada por seis documentos donde se exponen temas como: el sentido de la educación inicial, el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio e incluye el seguimiento al

desarrollo integral de los niños en la educación inicial. Igualmente se entregan los documentos que permiten presentar las modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial, a nivel familiar e institucional.

Estos documentos presentan una serie de orientaciones generales que permiten favorecer la atención integral de niños, lo cual permitirá fortalecer la calidad de la educación en las instituciones educativas que prestan el servicio de educación inicial y preescolar. Además, se hace entrega de un documento orientador que contiene las bases curriculares para que las Instituciones Educativas puedan resignificar el componente pedagógico y curricular dispuesto en los Proyectos Educativos Institucionales.

Teniendo en cuenta lo anterior las Instituciones Educativas oficiales y no oficiales que prestan el servicio de educación inicial y preescolar en su gran mayoría presentan vacíos conceptuales, técnicos y normativos frente al diseño de los formatos e instrumentos curriculares. Cabe resaltar que estos instrumentos deben diseñarse de acuerdo con las políticas y lineamientos que disponga para tales efectos el Ministerio de Educación Nacional.

Bajo esta perspectiva los establecimientos educativos deberán

articular los programas, proyectos y políticas nacionales con las actividades pedagógicas y curriculares que se desarrollen con los niños en el aula de clases.

## **Justificación**

Las orientaciones dadas en la presente guía permitirán que las instituciones educativas que prestan el servicio de educación inicial puedan fortalecer la práctica pedagógica desarrollada por los docentes en los grados de párvulo, prejardín, jardín y transición, realizando procesos de resignificación del PEI específicamente en el área de gestión pedagógica, desde una perspectiva amplia, holística, incluyente y dinamizadora de los diferentes elementos que la conforman.

Estos materiales fueron entregados por el Ministerio de Educación Nacional y es deber de los establecimientos educativos realizar las lecturas y adaptaciones pertinentes al currículo, de acuerdo con el contexto cultural de cada región, según lo contemplado por los lineamientos, referentes, normatividades y las teorías pedagógicas propuestas para la atención de los niños en la educación inicial.

## **Objetivo General**

Orientar a las instituciones educativas frente al diseño, construcción y resignificación del componente pedagógico y curricular de la educación inicial y preescolar.

## **Objetivos Específicos**

- Diagnosticar el componente pedagógico y curricular de la Institución frente a los lineamientos y normatividades vigentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades presentes en el componente pedagógico y curricular.
- Capacitar a los docentes y directivos docentes sobre los procesos de articulación institucional, teniendo en cuenta las nuevas exigencias pedagógicas y normativas dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el nivel de preescolar.
- Conformar redes especializadas de apoyo para realizar procesos de seguimiento y acompañamiento en el proceso de construcción de los formatos curriculares.
- Realizar procesos de seguimiento y evaluación frente la implementación de las actividades dispuestas en el componente pedagógico y curricular de cada Establecimiento Educativo.

## **Sugerencias para la interpretación del material**

Para el abordaje previo de la lectura de los referentes técnicos de la educación inicial, primero se deben reconocer las teorías psicológicas y educativas que han estudiado la forma en que aprenden los niños, de esta manera entenderemos los procesos de cambio que surgen a raíz de las nuevas concepciones educativas.

Bajo esta premisa las bases curriculares se han organizado teniendo en cuenta los siguientes momentos: la fundamentación pedagógica, la cual nos ayuda a identificar si el modelo pedagógico que el establecimiento educativo ha definido en su PEI marca la ruta para que los niños construyan sus propios aprendizajes.

La organización curricular nos ayuda a comprender los lineamientos que guían el diseño de los instrumentos de caracterización, planeación, seguimiento y valoración de los aprendizajes, partiendo de la identificación de los propósitos y referentes de desarrollo y aprendizaje. Por último, la práctica pedagógica nos muestra como los momentos de la didáctica guían la acción del docente, y detalla las pautas para diseñar los instrumentos curriculares, partiendo de la identificación de sus presaberes y finalizando con el informe de valoración de los

## **Sistemas de gestión del conocimiento**

En la actualidad las empresas privadas y estatales se encuentran organizando todos sus procesos operativos y de gestión organizacional, para lo cual se han dispuesto sistemas de gestión del conocimiento que les permiten especificar las tareas y actividades que desarrollan las entidades en cada una de sus dependencias.

Por este motivo es preciso que los establecimientos educativos comiencen a trazar la ruta que les permita identificar, organizar y diseñar los instrumentos curriculares presentes en los momentos de la didáctica, como son: la caracterización, la planeación, el seguimiento y valoración de los aprendizajes.

Para ello se sugiere categorizar el proceso de gestión del conocimiento en tres tipos de conocimiento, como son: *conocimiento tácito*. Entendido como el conocimiento que han adquirido las personas al interactuar y adquirir experiencia en su entorno laboral, normalmente es el conocimiento que aún no ha sido explicado y sobre el cual no hay evidencia alguna de su actividad. *Conocimiento explícito*. Referido a toda la información que ha sido organizada, clasificada y enmarcada

dentro de las líneas operativas de la entidad, esta acción permite que los establecimientos educativos comiencen a trazar las rutas para evidenciar las tareas y actividades que allí se desarrollan. *Conocimiento incorporado*. Sugiere las tareas y actividades que han sido organizadas y formalmente instrumentalizadas, para ello se utilizan formatos que registran las acciones que desarrolla el establecimiento educativo, lo que permite un mejor manejo de la información.

## **Contextualización curricular**

Resulta oportuno explicar que la actividad curricular de la educación inicial ha recibido cambios a lo largo de la historia, es así como los establecimientos educativos se han enfrentado a diversas concepciones normativas y metodológicas lo que ha causado traumatismo a los directivos docentes, ya que sus formatos curriculares están diseñados bajo la premisa de pasados criterios, como por ejemplo el uso de las dimensiones del desarrollo infantil y el trabajo por competencias en la educación inicial.

A continuación, se presentan los elementos que se deben tener en cuenta para la construcción de los instrumentos curriculares: propósitos de desarrollo y aprendizaje. Como se expone en las bases curriculares “son el horizonte de la organización curricular y pedagógica y

constituyen el conector que articula el trabajo que lideran cotidianamente las maestras alrededor de la indagación, proyección, vivencia y valoración de su práctica” (p. 43). Igualmente, en las bases curriculares encontramos expresado los Referentes de desarrollo y aprendizaje, “parten de reconocer como marco de interpretación la existencia de saltos revolucionarios en el desarrollo de los niños, que dan cuenta de transformaciones profundas en sus formas de ser y estar en el mundo” (p. 51). Indicadores de desarrollo y aprendizaje. Son descriptores que permiten identificar los aprendizajes que los niños han construido al interactuar con el medio, y que le permiten representar sus pensamientos y experiencias.

## **La práctica pedagógica**

Reconociendo la importancia de la didáctica podemos precisar que, la actividad docente juega un papel importante en la construcción de los instrumentos curriculares, ya que a través de esta se pueden precisar los momentos de la didáctica, cómo son: el diagnóstico, la planeación, la ejecución y la evaluación de los aprendizajes.

En las bases curriculares podemos identificar estos momentos de la siguiente manera: *Indagar*. Corresponde al primer momento de la didáctica y permite recoger información de los presaberes que traen

consigo los niños de educación inicial, con esta información el docente de preescolar podrá proyectar las actividades que se requieren trabajar para potenciar los aprendizajes en cada momento de vida o transformación. *Proyectar*. Corresponde al segundo momento de la didáctica y permite planear las actividades curriculares que desarrollará el docente con los niños a lo largo del periodo escolar, ejecutando acciones intencionadas que favorezcan el desarrollo armónico de los niños de preescolar. *Vivir la experiencia*. Corresponde al tercer momento de la didáctica y describe las actividades que desarrolla el docente en cada sesión de trabajo con sus estudiantes, se tienen en cuenta los momentos de la clase, como son inicio, desarrollo y cierre. *Valorar el proceso*. Corresponde al cuarto y último momento de la didáctica y permite valorar los aprendizajes que han construido los niños en su proceso de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Flórez R, (1988) Pedagogía y Dialéctica. [Documento en línea]. Disponible:  
<http://www.pedagogiaydialectica.org/edicion/pagina/recursos/evalua/esquemas%20modelos%20pedagogicos%20Rafael%20Florez.doc>  
[Consulta: 2022, enero 2]
- Función pública. (2022). Gestión del conocimiento. [Documento en línea]. <https://www.funcionpublica.gov.co/web/eva/que-es-gestion-del-conocimiento#:~:text=La%20gesti%C3%B3n%20del%20conocimiento%20y,los%20resultados%20de%20gesti%C3%B3n>.  
[Consulta: 2022, enero 4]

- Gobierno de canarias, (2015). La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender. [Documento en línea]. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerif esur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/> [Consulta: 2022, octubre 30]
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Referentes Técnicos para la Educación Inicial, en el Marco de la Atención Integral. [Documento en línea]. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos> [Consulta: 2022, enero 6]
- Ortiz, A. (2013). Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. [Documento en línea]. [https://www.researchgate.net/publication/315835198\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_y\\_Teorias\\_del\\_Aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje) [Consulta: 2022, enero 6]
- Vélez, J. (2017). Niveles de Concreción Curricular y elementos curriculares. [Documento en línea]. <http://rivcurriculo.blogspot.com/2017/05/niveles-de-concrecion-curricular-y.html> [Consulta: 2022, octubre 30]

## **Resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento numérico en estudiantes de básica primaria**

Problem solving and the development of numerical thinking in primary school students

**Roberto Carlos Torres Peña**

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

rtorres@unimagdalena.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5174-8559>

**Palabras clave:** resolución de problemas; pensamiento matemático; básica primaria

### **RESUMEN**

La resolución de problemas se ha convertido en una parte esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática, en ese sentido el trabajo en el aula de matemáticas especialmente en la educación básica primaria debe privilegiar el proceso de resolución de problemas como eje central para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático. Por otra parte, el objetivo principal de la educación matemática no es convertir a los futuros ciudadanos en “matemáticos aficionados”, lo que se pretende es proporcionar una cultura con varios componentes interrelacionados, como la capacidad para interpretar y evaluar críticamente la información matemática y los argumentos

apoyados en datos que las personas pueden encontrar en diversos contextos (Godino, 2003).

En ese sentido, el planteamiento y resolución de problemas en el aula de clases se constituye en una estrategia valiosa para el aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento matemático, por tanto, la finalidad de la actividad matemática escolar es generar entornos de aprendizaje en los cuales tenga sentido el planteamiento y la resolución de problemas que involucren las grandes ideas matemáticas. Por lo que, muchos autores consideran que la resolución de problemas es un aspecto importante de la educación matemática que contribuye al objetivo principal de esta disciplina.

Halmos (1975), sugirió que resolver problemas es el corazón de las matemáticas. Para Guzmán (2007), la enseñanza a través de la resolución de problemas es actualmente el método más invocado para poner en práctica el principio general de aprendizaje activo y de inculcación de las matemáticas.

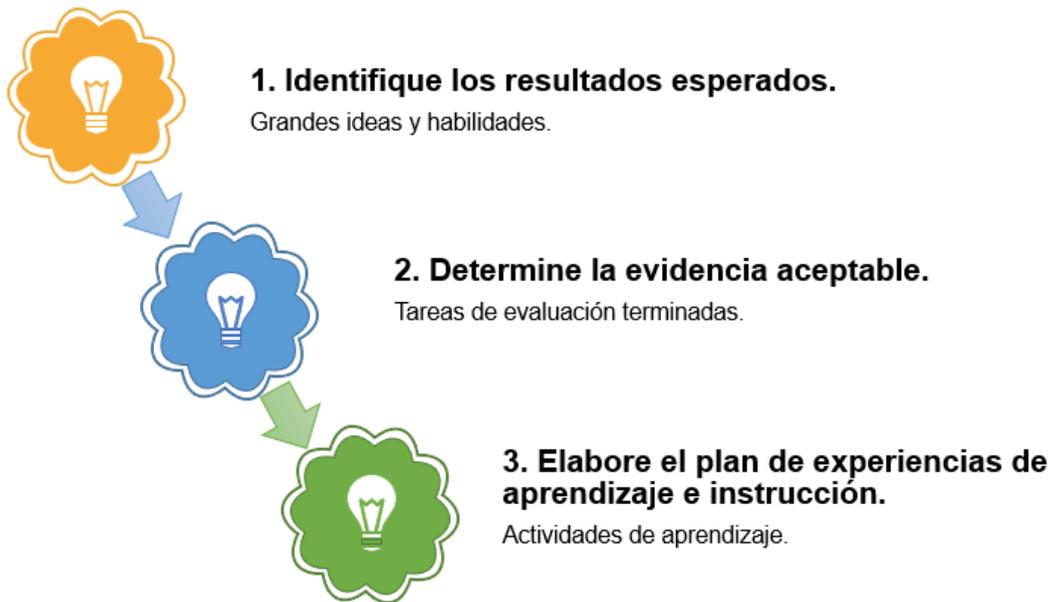
Por todo lo anterior el planteamiento y resolución de problemas en la clase de matemáticas es para muchos autores el camino mas expedito para promover el desarrollo del pensamiento matemático y esto requiere repensar la enseñanza y las prácticas docentes, y la propuesta consiste

en pasar de un modelo centrado en los contenidos a un modelo centrado en el aprendizaje.

Existen en la actualidad diversas alternativas para la planeación de la enseñanza centradas en el aprendizaje, esta experiencia se basa en *Backward Design* - Planeación inversa que consiste en “una metodología de aprendizaje activo para diseñar un plan de estudios educativo mediante el establecimiento de resultados antes de elegir métodos de instrucción y formas de evaluación. Se enfoca en la mejora del rendimiento de los estudiantes y en el rol del profesor como diseñador del proceso de aprendizaje” (Wiggins & McTighe, 2006) después de definir los aprendizajes deseados y los niveles que se espera lograr, procede a diseñar los instrumentos y actividades para evaluar antes de abordar las actividades de aprendizaje. Esta aproximación fomenta la utilización de la evaluación formativa y orienta el uso del material de forma efectiva.

Esto obliga al profe de matemáticas a repensar el proceso en el aula y su papel en el aprendizaje de los alumnos. La propuesta incluye desarrollar la actividad en el aula en tres momentos, Apertura, donde se activan los saberes previos y se motiva por el nuevo aprendizaje, esto sugiere el planteamiento de situaciones introductorias donde el alumno inicia el tránsito de lo particular a lo general, el uso de material concreto

es fundamental en este momento, el segundo momento es el de desarrollo, aquí se hace la estructuración del nuevo aprendizaje, es decir, la construcción de los conceptos a partir de las respuestas de los estudiantes, es importante el proceso de generalización, finalmente en el momento de valoración y cierre, se verifica el logro del nuevo aprendizaje y hace la evaluación formativa, en este momento es importante que el estudiante reflexione sobre lo aprendido, sus aciertos y desaciertos en fin el proceso metacognitivo.





## REFERENCIAS

- Godino, J. D. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Matemáticas y su Didáctica para Maestros. Manual para el estudiante, 155.
- Guzmán, M. d. (2007). Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas. Revista Iberoamericana de Educación N°43.
- Halmos, P. R. (1975). El Problema de Aprender a Enseñar: La Enseñanza de la Solución de Problemas. The American Mathematical Monthly
- Jorge, D., & Díaz, R. (2018). Los métodos de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático. Bolema V.34, 57-74.
- Kilpatrick, J. (2016). Problem Solving In Mathematics. Review of Educational Research, 523-534.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (1982). Thinking Mathematically. London: Pearson.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas.
- Wiggins, G. P. & McTighe, J. (2005) Understanding by design. Association for Supervision & Curriculum Development.

## **Procedimientos heurísticos en la resolución de problemas aditivos y multiplicativos en la básica primaria**

Heuristic procedures in solving additive and multiplicative problems in elementary school

**Carmen Benita Tench Macea**

Institución Educativa Nuevo Paraíso, Colombia

carmen\_tench@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3165-2960>

**Palabras clave:** matemáticas; heurística; resolución de problemas; educación básica primaria

### **RESUMEN**

Uno de los más grandes e importantes desafíos de los docentes de educación básica primaria consiste en la enseñanza de las matemáticas. Ésta es, indudablemente, una de las asignaturas que mayor exige la comprensión y aplicación de conceptos, técnicas y estrategias en la vida cotidiana (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

Las matemáticas, asimismo, son fuente de pensamiento, habilidades para el desarrollo intelectual y resolución de problemas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

Por medio del estudio de las matemáticas en la educación básica se busca que los niños y niñas tengan la capacidad de desarrollar formas del pensamiento orientadas a la formulación de conjeturas y procedimientos para la resolución de problemas y la elaboración de explicaciones los diferentes hechos geométricos y numéricos.

Para conseguir estos objetivos, deben tenerse en cuenta tres referentes curriculares: los procesos generales, los conocimientos básicos y el contexto. En primer lugar, los procesos generales son aquellos que inciden en el aprendizaje, como el razonamiento; la resolución y el planteamiento de problemas; la comunicación; la modelación y la elaboración; la comparación y la ejercitación de procedimientos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998, p. 18).

En segundo lugar, los conocimientos básicos se refieren a aquellos que se relacionan con los procesos específicos desarrollados por el pensamiento matemático y con sistemas matemáticos. Dentro de éstos se destacan el pensamiento numérico y los sistemas numéricos; el pensamiento espacial y los sistemas geométricos; el pensamiento métrico y los sistemas de medidas; el pensamiento aleatorio y los sistemas de datos; el pensamiento variacional y los sistemas

algebraicos y analíticos, entre otros.

En tercer y último lugar, se halla el contexto como referente curricular. Éste se relaciona con el entorno dentro del cual el estudiante vive y le otorga sentido a las matemáticas que aprende. La realidad sociocultural del estudiante, tanto local como internacional, sus intereses y creencias, entre otras interacciones, deben ser tenidas en cuenta para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998, pp. 18-19).

En tal contexto, esta conferencia tiene como objetivo contribuir al desarrollo del pensamiento matemático mediante la resolución de problemas, utilizando los componentes de la heurística. Para cristalizar dicho objetivo, es pertinente, en primer lugar, estimular la reflexión sobre la práctica docente, en particular en el desarrollo de competencias para la resolución de problemas, como también reconocer procedimientos y medios heurísticos, que posibiliten la resolución de problemas aditivos y multiplicativos en el aula.

### **Resolución de problemas: una necesidad vital**

La resolución de problemas es una habilidad para la vida, una necesidad ante los distintos retos que se presentan en la cotidianidad.

La importancia de la resolución de problemas para el estudiante reside en la conexión de las matemáticas con el mundo real, aplicando herramientas para superar los retos que se le presenten y desarrollando destrezas intelectuales.

La resolución de problemas es un componente del pensamiento crítico, una cualidad que hace énfasis en el fomento de actividades cognitivas de alta complejidad. Así, la resolución de problemas puede entenderse como una habilidad en la que el estudiante propende por hallar la solución de una problemática, empleando procesos mentales que van desde la identificación del problema hasta la evaluación de la actividad realizada.

Partiendo de tal definición, puede asegurarse que la resolución de problemas posee una gran relevancia en la educación matemática, en tanto posibilita que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento, asimismo, tengan herramientas para enfrentarse a situaciones complejas, comprendiendo los conceptos en contextos significativos. De igual manera, la resolución de problemas fomenta en los estudiantes la curiosidad para asumir retos intelectuales y probar su capacidad y progreso académico. Así, el maestro puede verificar la comprensión de saberes por parte del estudiante.

La resolución de problemas posee diferentes etapas. La primera etapa es la a) *comprensión del problema*, la cual consiste en separar los datos conocidos de los desconocidos, identificando las incógnitas y las certezas frente a la problemática. La segunda etapa es la b) *concepción de un plan*, que implica la determinación de la relación entre los datos y las incógnitas, explorando las diversas estrategias a emplear y postulando las operaciones pertinentes.

Por su parte, la tercera etapa es la c) *ejecución del plan*, la cual requiere que se atienda rigurosamente la situación problemática y se compruebe cada paso para identificar posibles errores. Por último, la cuarta etapa es la d) *evaluación de la solución*, en la que se analiza si el resultado es verdadero y se obtuvo la respuesta ante el problema definido. Tales etapas constituyen, indudablemente, una excelente guía para enseñar a los estudiantes los pasos a seguir si pretenden resolver un problema de forma sistemática y coherente. La identificación de dichas etapas se debe a los cuatro pasos propuestos por el matemático húngaro George Pólya (1945), quien considera que, para emplear el programa heurístico, el estudiante tiene el desafío de entender el problema, configurar un plan, ejecutarlo y evaluarlo.

## **La heurística como estrategia para resolver problemas**

Para que la resolución de problemas, especialmente aditivos o multiplicativos, sea una habilidad con un progreso constante en el estudiante es importante aplicar la heurística. Ésta es definida por Pólya (1989) como el conjunto de estrategias, o formas de razonamiento, que poseen una utilidad para resolver problemas. La heurística, asimismo, busca la comprensión del método que conlleva a la solución de problemas, particularmente, los procesos mentales que resultan útiles en esta actividad.

Dentro de tales procesos se destacan la analogía, la reducción, la motivación y la generalización. La analogía es entendida como una forma de similitud. Los objetos semejantes concuerdan entre sí en algunos aspectos, en cambio, los objetos análogos convergen en diferentes relaciones entre sus elementos respectivos. Por su parte, la reducción implica que un problema sin resolver es tratado de manera específica como otro problema ya resuelto, es decir, se limita su esencia a la de un problema del que ya se tiene una solución definida.

La motivación, por su lado, estriba en el hecho de despertar en los estudiantes la necesidad de buscar nuevos saberes, conceptos o

procedimientos para resolver los problemas. Por último, la generalización consiste en analizar un objeto particular dentro de un espectro más grande de objetos. Es decir, el objeto examinado se “pasa” a un grupo más grande, dentro del cual, lógicamente, se incluye (Pólya, 1989, p. 57).

Tales conceptos pueden entenderse de mejor forma si se aplican estrategias heurísticas como las que se describen a continuación:

- Elaboración de un dibujo o diagrama: los datos se representan mediante dibujos, los cuales ayudan a jugar con los datos y manipularlos.
- Representación del problema: se realiza una puesta en escena para entender mejor el problema, por ejemplo, asumiendo roles.
- Ensayo-error: se prueban distintas combinaciones de números para identificar si cumplen con el resultado.
- Lista: la información es organizada en una tabla, en la cual se señalan las posibles opciones (combinaciones) para encontrar la solución.
- Razonamiento lógico: se organiza la información y se encuentran relaciones entre los datos para la inferencia de una regla general.
- Patrones: se identifican elementos faltantes gracias a la organización de los datos en una tabla.

- Resolver hacia atrás: el problema es resuelto iniciando el razonamiento desde el final hasta el principio.
- Iniciar con una versión más fácil: divide el problema en varios problemas de mayor sencillez para hallar la solución.

Como puede inferirse, tales estrategias son acciones pedagógicas que contribuyen a la resolución de problemas de manera lúdica y didáctica, lo cual implica el esfuerzo del docente para poner en marcha su creatividad, imaginación y conocimiento, de tal manera que se faciliten los pasos empleados por sus estudiantes para la consecución de los objetivos propuestos en clase. Resolver problemas es, ante todo, una acción creadora. Tal como plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998), la “comunicación es la esencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las matemáticas” (p. 72).

## **CONCLUSIONES**

De esta manera, se espera que los docentes apliquen los procedimientos heurísticos en la resolución de problemas aditivos y multiplicativos en la básica primaria, utilizando estrategias que transformen sus prácticas de aula y proponiendo acciones para el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. El docente tiene todo un mundo por enseñar, ayudando a que sus estudiantes se

interesen más por las matemáticas, empleando estrategias heurísticas que contribuyen a la construcción de un aprendizaje situado en el contexto y orientado a la resolución de los problemas que se presenten en su vida, dentro y fuera del aula.

## **REFERENCIAS**

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares de matemáticas. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá: MEN
- Pólya, G. (1945). How to solve it. Princeton: Princeton University
- Pólya, G. (1989). Cómo plantear y resolver problemas. México: Trillas

## **Experiencias asociadas con hábitos de salud en un programa de ejercicios para adultos “Salón de cuerpos hermosos”**

Experiences associated with health habits in an exercise program for adults “Salón de cuerpos hermosos”

**Alecia Landaeta González**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.  
alecialandaeta@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5608-9441>

**Palabras claves:** experiencias; hábitos de salud; programa de ejercicios

### **RESUMEN**

Envejecer es una parte natural de la vida, refiere a la pérdida progresiva de la función de los tejidos y los órganos a lo largo del tiempo. Cada día, las personas son más conscientes de que una de las acciones más importantes que puede hacer por su salud es estar físicamente activos, porque los beneficios están bien establecidos en diversas publicaciones: reducen el síndrome de fragilidad, aumentan la velocidad de marcha y mejoran el rendimiento en las actividades de la vida diaria (Cortés-Muñoz, 2016).

Cuando se establecen relaciones con el envejecimiento y actividad física, surgen cuestiones de salud pública que van referidas a la prevención de enfermedades, la obtención de un estilo de vida saludable para todos, como también, la participación en programas que contribuyan al establecimiento de mejores condiciones de asociación en etapas de madurez. Se ha afirmado que la actividad física frecuente es "la mejor medicina preventiva" para sostener el momento en que se alcanza la senescencia normal o envejecimiento biológico.

Entre la gama de actividades recomendadas por la OMS (Programas y proyectos, 2017), para personas adultas se encuentran "ejercicios programados en el contexto de las actividades diarias, familiares y comunitarias", para mejorar las funciones cardiorrespiratorias, musculares, la salud ósea y de reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles y depresión, para lo cual recomiendan que los adultos entre 18 a 64 años dediquen como mínimo 150 minutos semanales a la práctica de actividad física aeróbica, de intensidad moderada, 75 minutos de actividad física aeróbica vigorosa cada semana, o bien una combinación equivalente de actividades moderadas y vigorosas.

En ese marco de promoción de programas, las universidades, brindan la oportunidad de participación en proyectos a las personas de

la comunidad Sánchez (2003), plantea que la extensión universitaria se contempló “como fortalecimiento de la función social de la universidad, proyección al pueblo de la cultura universitaria y atención a los problemas nacionales”. Así, basado en la percepción de Sánchez, con la extensión universitaria se contribuye a la difusión, promoción y divulgación del conocimiento haciéndolo accesible a todos los ciudadanos; además que se participa y contribuye con el desarrollo general de la comunidad y en el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Otro de los factores a considerar, en la práctica física para los adultos son los enfoques socio- ecológicos. Según Sallis y Owen (2015), se centran en la relación entre las personas, sus entornos físicos y socioculturales. Postulan que los contextos ambientales son un predictor significativo del comportamiento de salud mediante programas de ejercicio físico, proporcionando un marco para comprender las interrelaciones dinámicas entre una persona, su entorno y el contexto dentro del cual existen, reconociendo la complejidad de las situaciones sensibles a la gente. La importancia de los factores psicosociales en el cambio de comportamiento, tales como el conocimiento, las actitudes, las creencias, la autoeficacia y el apoyo social, incluyen la consideración de influencias en la organización, niveles ambientales y políticos.

Bajo esta premisa, el propósito de la investigación fue conocer las experiencias asociadas con hábitos de salud en el programa para adultos “Salón de cuerpos hermosos” como actividad de extensión adscrita al programa IPC Activo y Saludable de la Coordinación de Deporte, Actividad Física y Recreación en el Instituto Pedagógico de Caracas. A propósito de este objeto de estudio los participantes en el programa interactúan mediante múltiples canales de contacto.

Estas interacciones generan emociones y recuerdos en ellos, que determinan su experiencia y que influyen en sus decisiones y comportamientos futuros. Así, la experiencia social ha dado significado a la realidad natural, emergente y adaptable a medida que el conocimiento de las dinámicas de participación por parte de la instructora y los participantes fue profundizándose sobre la base de oportunidades de mejora física, integración grupal y en general lo que se denomina calidad de vida.

La metodología asumida se basó en el paradigma fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003), es decir, se develaron progresivamente los hallazgos a partir de la experiencia de los sujetos. Está basada en el supuesto de que la realidad que circunda a los participantes en el programa de ejercicios, no es singular de cada participante, sino que está más bien fundida por las experiencias de

estos y sus contextos sociales que establecen la condición ontológica del estudio y por lo tanto, permite un mejor acercamiento en el contexto socio histórico que da pie al programa.

El contexto se ha conciliado en las interpretaciones subjetivas de los diversos participantes en el programa, de los cuales se representa el situado epistemológico de la investigación. Debido a que la realidad social de los copartícipes está integrada y es imposible abstraerla de sus entornos sociales, se genera, por tanto, una interpretación de la realidad a través del proceso de creación, dándole sentido a sus expresiones de lo vivido. Se solicitó información a 5 participantes (4 mujeres y 1 hombre) directamente en la clase por diversidad o máxima variación (Hernández, 2016), sobre sus experiencias en el programa mediante entrevistas individuales abiertas. Las preguntas generadoras a los actores fueron: ¿qué significa para ti el programa de Cuerpos Hermosos? y ¿cómo puedes interpretar esta experiencia? Estas entrevistas fueron grabadas y se transcribieron para un análisis más detallado.

Ahora bien, el análisis de la información y la lectura de las transcripciones ofreció: (a) una idea del conjunto, y (b) el establecimiento de "unidades de importancia" que pudieron representar fielmente las experiencias subjetivas de los participantes. Ejemplos de

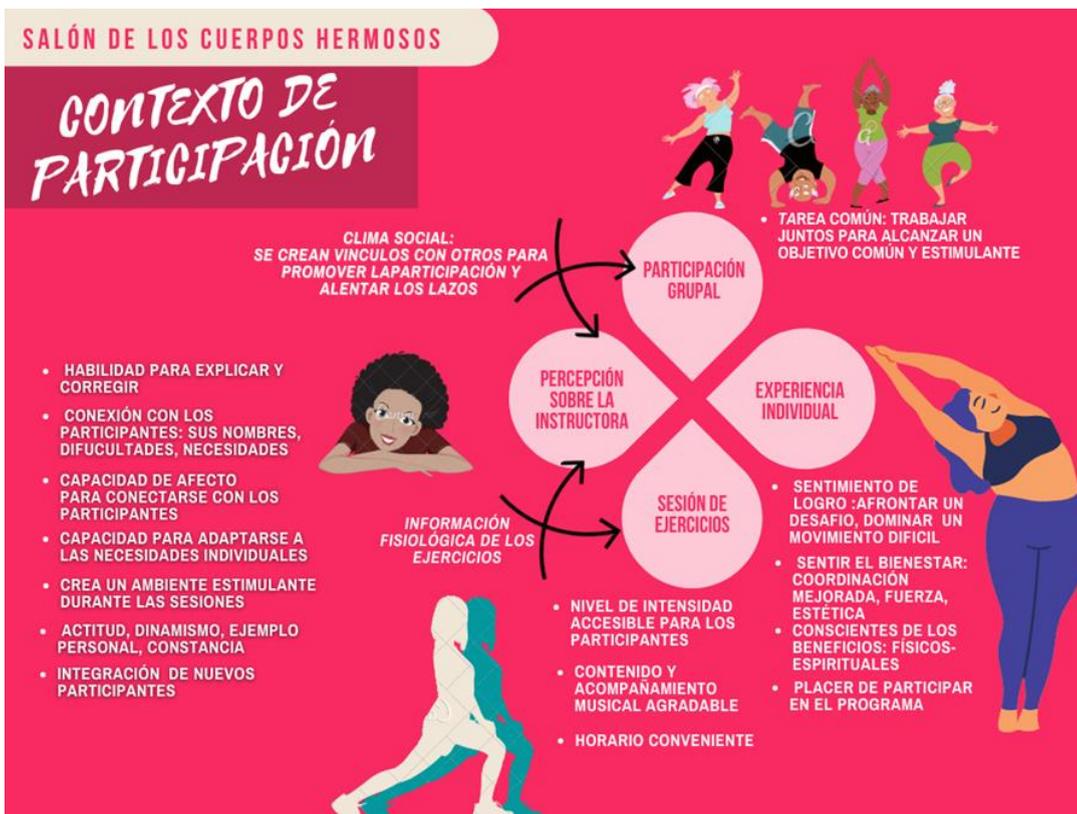
tales unidades de importancia son conceptos como "*salud física*" y "*es un momento de encuentro conmigo mismo*", que luego se utilizaron para documentar las experiencias sociales de los participantes.

A interés de la interpretación se crearon teorías sobre cómo se representan las experiencias en la participación en un programa de actividad física para adultos mayores. Se abordó el análisis de las informaciones a nivel macro y a nivel micro (comenzando con la codificación temática y pasando al análisis del discurso), en relación con las entrevistas. La descripción implicó proporcionar detalles en profundidad de quiénes participan, qué realizan, dónde y cuándo. El análisis de esa información muy particular, íntima, se centra en determinar patrones y temas proporcionados.

Las tramas emergentes, en la lista inicial y el orden proporcionado fueron cronológicas, basado en la secuencia con la que aparecieron en la transcripción. La siguiente etapa implicó un ordenamiento más analítico o teórico, a medida que se intentó dar sentido a las conexiones entre los temas que surgieron.

Algunos de los temas se agruparon y otros surgieron como conceptos principales. De estas tramas, se estableció la técnica de mapeo cognitivo para darle valor en las representaciones mentales de

los significados en la interpretación. Según Markham y Mintzes (1994), los mapas cognitivos se pueden usar en la investigación cualitativa para el análisis de nivel individual para mostrar la complejidad del pensamiento de una persona. Como los procesos cognitivos no suelen organizarse de forma lineal, la flexibilidad en la estructura de los mapas cognitivos permite en este estudio realizar observaciones sobre los procesos de pensamiento de los participantes, como se muestra en el gráfico:



**Gráfico 1. Mapeo cognitivo de los ejes temáticos**

Se generaron cuatro categorías principales: percepciones sobre el instructor, participación grupal, experiencias individuales y las sesiones de ejercicio. Las metáforas inductivas se presentan bajo la técnica de mapeo cognitivo para darle valor en las representaciones mentales en la interpretación por parte de la investigadora.

Los resultados resaltan el papel clave del contexto social para el logro de objetivos personales en las sesiones de ejercicios grupales. Se resalta el papel clave del contexto social en las sesiones de ejercicios grupales, así como el conocimiento de que el tiempo de participación genera el sentido de pertenencia y predice percepciones más positivas del grupo. Se deben seguir desarrollando estrategias para promover el intercambio social, así como también el uso de habilidades para instruir a los participantes de los programas de actividad física para personas adultas, en el conocimiento de las actividades en las que realiza, esto ayuda a la disipación de inseguridades en la ejecución. Estos resultados son importantes para los instructores que deseen mejorar la participación en un contexto más amplio de promoción de la actividad física para toda la vida.

## **REFERENCIAS**

Cortés-Muñoz, C. (2016). Factores físicos y mentales asociados con la capacidad funcional del adulto mayor. *Salud Pública*, 12. Antioquia,

Colombia.

Hernández, R. F. (2016). Metodología de la investigación. México: Mac Graw Hill Education

OMS. (2017). Programas y proyectos. Obtenido de Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs355/es/>

Sánchez, M. (2003). La extensión Universitaria en Venezuela. Saber ULA, 83 - 94.

Van Manen. (2003). Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona, España: Idea Book,S.A

## **Recreación Pedagógica Creativa**

Creative Pedagogical Recreation

**María Isabel Valera Morales**

Corporación Politécnico del Norte (Polinorte), Montería, Colombia.

mariavalera07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3631-3215>

**Palabras Clave:** recreación; educación; juego; educación física

### **RESUMEN**

La educación en la evolución de la historia ha sido considerada como el recurso más adecuado en la transformación de los ciudadanos y es a través del proceso educativo que se transmiten valores e identidad cultural siendo esta la base de la formación de los habitantes de un país. Para Vieira (2016) expresa que educar en sí, es formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible y que a la vez promueva un mundo más civilizado, crítico y comprometido con el proceso moral de la sociedad.

Desde esta perspectiva la educación se convierte así en la principal adquisición y difusión de conocimientos relevantes y a su vez en un

medio para la multiplicación de información actualizada en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Evocar el pasado de la recreación señala el sin fin de actividades recreativas, artísticas, culturales, deportivas y sociales que el individuo ha ejecutado desde su aparición en el mundo; como una forma de renovación de energías físicas, conservación de la salud, diversión, esparcimiento, distracción, necesidades fisiológicas, psicológicas y espiritual en fin el bienestar integral que proporciona la recreación.

Conociendo el origen de la recreación y su evolución, es ineludible plantearse de acuerdo con Aguilar (2007), que la define:

El termino recreación viene del latín *recreatio* y desde la perspectiva histórica al definir la recreación ha sido considerada como una actividad que renueva al individuo del trabajo, y la conforman una serie de actividades escogidas voluntariamente, ya sea por satisfacción, placer o enriquecimiento creativo y que se percibe de ella al practicarla ciertos valores personales y sociales (p. 14).

De acuerdo con esta definición, la recreación en el ámbito de la educación, como la actividad que realiza el educando una vez liberado de sus obligaciones académicas, es decir durante su tiempo libre para renovar sus capacidades intelectuales y físicas, sacándolo de la rutina escolar.

Es importante señalar que cada persona adopta la forma de recrearse en el tiempo libre y la ajusta a su manera, pues la recreación ha sido, es y será una necesidad básica del ser humano. Asimismo, se considera como premisa fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida del hombre.

Del mismo modo, Vera Guardia (citado en Pérez, 1992) plantea que cada ser humano en su edad y en su propio mundo necesita diariamente recreación para disfrutar de una vida plena y satisfactoria. La recreación tiene una función socializadora. Pero una socialización definida como realización social, que es la "convergencia del propio deseo y hacer producción cultural y no solo aprender, con la expectativa de los otros de que él haga cultura".

También implica que la realización social del hombre es un proceso de "activación y adquisición de sus componentes éticos-culturales" que lo identifique como integrante genuino de una comunidad (Martínez, 2000).

Dentro de la actividad recreativa, por excelencia, es el juego, el que tiene por función permitir al individuo realizar su yo, desplegar su personalidad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés en

los casos cuales no puede hacerlo recurriendo a las actividades serias.

Navas (2000) define el juego como “un medio de la Educación Física empleado para desarrollar las potencialidades del hombre y prepararlos para su desenvolvimiento en la vida futura, así como también contribuye a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje” (p.20).

En este mismo orden de ideas Pérez (1992) expone:

El juego es una expresión de libertad en donde se obtiene goce y placer; ejecutada dentro de un tiempo y un espacio; acción o ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde. Dimensión particular de la lúdica (p.34)

Es importante señalar que dentro de la ejecución, se debe tener presente los tipos de juegos los cuales se ajustan al grupo al cual va dirigido respetando la edad, cantidad y espacio donde se desarrolla el programa.

La creatividad y la innovación, ambos términos permiten, entre otros aspectos, utilizar, reutilizar el conocimiento, promoviendo ideas nuevas, desarrolla e implementa estrategias y metodología.

Teppa (2006) refiere que la creatividad ha sido poco desarrollada en educación. Se deben diseñar acciones más allá de la capacidad

personal, para tomarse en cuenta y proponerse en los proyectos, planes y gestiones didácticas, en todos los niveles de enseñanza. Socializar la creatividad es convertirla en un principio educativo que pueda operar en los objetivos, las estrategias y la evaluación.

De la Torre (2001) reseña que educar en creatividad es promover actitudes, valores de autoconfianza y desarrollo personal. Cualquier docente, en una asignatura, puede promover actitudes creativas a través de técnicas, procedimientos y estrategias didácticas. Una estrategia creativa logra mayor solidez y profundidad en los aprendizajes, por cuanto descansa sobre intereses y motivaciones de los alumnos.

Por lo tanto, es necesario realizar un aprendizaje creativo (AC); ya que es dinámico, acelerado, ameno, motivador, divertido, independiente, relajado, productivo, estable y duradero; se extiende más allá del ámbito escolar, porque proporciona al estudiante herramientas cognitivas y creativas útiles en su entorno cotidiano. Aprender creativamente es una manera de transformar el ámbito espiritual y humano, de cambiar las actividades rutinarias de aula y la vida cotidiana, en eventos únicos e irrepetibles, pero inolvidables.

A fin de dar una definición clara y precisa al respecto Ordoñez (2010) expresa que la creatividad es la capacidad de pensar soluciones



nuevas a un problema existente mientras que la innovación es la capacidad al hacer cambios a objetos, cosas.

El acto creativo se produce por la motivación, asimilación consciente y el esfuerzo dirigido hacia un determinado problema, este proceso se inicia con el contacto del individuo con la realidad, a través de la implicación y el compromiso, manifestándose en la realización de lo nuevo, para la satisfacción de las necesidades individuales, realizándose de forma estimulante y gratificante.

Para concluir la Institución Educativa es el lugar donde docentes y estudiantes pasan gran parte del tiempo de su vida, convirtiéndose en el escenario de intercambio social y oportunidad para propiciar valores y planearse acciones que busquen fortalecer la convivencia escolar. La recreación ,pedagogía y creatividad en el ámbito educativo son palabras claves que están presente en el congreso siendo una contribución a los docentes investigadores , estudiantes y comunidad educativa favoreciendo la transformación de las practicas pedagógicas innovadoras que promuevan oportunidades de aprendizaje que estén presente en todo momento del hecho educativo.

## **REFERENCIA**

- Aguilar, L. (2007). La recreación como perfil profesional. Disponible: [www.funlibre.org](http://www.funlibre.org) [Consulta: 2021, Marzo 15]
- De la Torre, S. (2001). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. España: Octaedro
- Martínez, M. (2000) La investigación-acción en el aula. Agenda Académica Volumen 7, Nº1, Universidad Simón Bolívar
- Navas, L. (2000). Actividades recreativas al aire libre para el uso constructivo del tiempo libre. Trabajo de ascenso. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas
- Ordoñez. R (2010) Cambio, Creatividad e Innovación. Buenos Aires, Argentina: Granica S.A
- Pérez, J. A. (1992). Educación para el ocio. Madrid, España: Palabra S.A
- Teppa, S. (2006). Aprendizaje Creativo y Estrategia Didáctica Alostérica para su Desarrollo. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas
- Vieira (2016) LA transversalidad como innovación curricular en el subsistema de educación primaria para la transformación del ser humano. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerzas Armadas

# PONENCIAS

## Eje Temático

### *Prácticas pedagógicas y diversidad*

Para visualizar las ponencias, visite el canal de YouTube  
@conveniointernacional



Sala 1  
Sala 2  
Sala 3  
Sala 4  
Sala 5

## **Huerta urbana como modelo para la recuperación de costumbres ancestrales del municipio de Barrancas**

Urban garden as a model for the recovery of ancestral customs in the municipality of Barrancas

**Richarzon Luis Pinto Rangel**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

pintorangel2009@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2589-324X>

### **RESUMEN**

El municipio de barrancas actualmente se define como un municipio carbonífero por contar con la segunda mina de carbón a cielo abierto más grande del mundo; pero antes de la ejecución de estas actividades era una región netamente agrícola, ganadera, de culturas y creencias ancestrales compartidas con la etnia wayú. Hoy vemos en nuestras juventudes que dichas creencias y costumbres han cambiado, conocen poco de actividades del campo, las prácticas agrícolas y mucho menos cómo surgió la conformación de este hermoso pueblo. Se nota a primera vista como se práctica la cultura del consumismo, el derroche, la desadaptación entre otras actividades que solo llevan a la desviación de procesos educativos, atraso social, pérdida de identidad cultural, de conocimiento propios de los aborígenes. La presente investigación de carácter cualitativo tiene como objetivo llegar a un modelo didáctico pedagógico que abarque las ciencias naturales y matemáticas implementando la huerta en la urbanidad como eje de aplicación utilizando el método de investigación-acción-participación, desde el paradigma socio-critico.

**Palabras clave:** prácticas ancestrales; huerta urbana; aprendizaje

contextualizado; modelo didáctico-pedagógico

## **ABSTRACT**

The municipality of barrancas is currently defined as a carboniferous municipality by having the second largest open-cast coal mine in the world; but before the execution of these activities was a purely agricultural region, The Wayú people share ancestral cultures and beliefs. Today we see in our youth that these beliefs and customs have changed, know little of field activities, agricultural practices and much less how the conformation of this beautiful town arose. At first glance, we can see how the culture of consumerism, waste and maladaptation is practiced, among other activities that only lead to the diversion of educational processes, social backwardness, loss of cultural identity and knowledge typical of Aboriginal people. The present qualitative research aims to arrive at a pedagogical didactic model that encompasses the natural sciences and mathematics implementing the orchard in urbanity as an application axis using the research-method action-participation, from the socio-critical paradigm.

**Keywords:** ancient practices; urban garden; contextualized learning; didactic-pedagogical model.

## **INTRODUCCIÓN**

Esta investigación se propuso analizar el porqué de algunas prácticas negativas de los grupos juveniles de la localidad, que manifiestan comportamientos abruptos, antisociales que manchan la sana definición de “cultura pueblerina”. Colombia al igual que otros países del mundo enfrenta situaciones conflictivas generadas en parte por la vulnerabilidad social de adolescentes con conductas adictivas,



convirtiéndose en un flagelo de gran magnitud dada sus repercusiones para su desarrollo integral, denotando así la adolescencia como una edad crítica para la formación de la persona; en la cual tiene que desarrollarse a nivel físico, emocional y académico buscando siempre su autonomía e identidad.

Al respecto cabe resaltar a Brito y Pinto (2016) cuando citan a Becoña Iglesias (2000) que manifiesta que el consumo de drogas constituye en la actualidad un importante fenómeno social que afecta especialmente a los adolescentes, la prevalencia del uso y abuso de sustancias psicoactivas en la etapa adolescente son altas debido a disponibilidad. Y así mismo en la actualidad los adolescentes tienen que aprender a convivir con las drogas, tomando decisiones sobre su consumo o la abstinencia de las mismas. Es por eso que el proceso de socialización con las familias, amigos, la escuela y otros entornos se vuelve un poco crítico. Es preciso resaltar que existe una educación inadecuada entre familia escuela y comunidad, en las escuelas se ha generado una multiplicidad de situaciones conflictivas, factores de riesgo, constituyéndose en un problema nacional y por ende local de índole social, los cuales poseen una afectación en el desarrollo integral del adolescente, y, por ende el contexto familiar y escolar frente a la manifestación de malas conductas y uso de sustancias psicoactivas, Sánchez (2014). Con ello subyace también la existencia de un

microtráfico, existente en los entornos educativos y comunitarios que posee sus mismas exigencias frente a las conductas adictivas de los adolescentes, quienes utilizan a los colegios y escuelas como alternativas de soluciones ante las diferentes manifestaciones de la violencia intrafamiliar, bajo rendimiento académico, pésima convivencia pacífica y manejo inadecuado de conflictos intergeneracionales por la ausencia total de comunicación y dialogo de doble vía como es familia y escuela.

De otro lado, también se puede denotar que la desestabilidad social en la región también se encuentra impactada por la desvanecida estructuración de la economía, que no brinda una visión clara para el futuro adolescente guajiro Vilorio (2014). Ya que éste al momento de terminar su preparación académica en los niveles técnicos, tecnológicos o profesionales atraviesa por muchas dificultades al momento de realizar una búsqueda laboral a fin a la preparación desarrollada. Esto conlleva frustraciones, desorientación y falta de ánimo productivo entre otros desaciertos que lo único que inducen en la población juvenil es la inmersión en los problemas anteriormente mencionados.

Desde la psicología social sabemos que hay necesidades de pertenecer a un grupo y construir una identidad de autoestima positiva, y para ello, se deben seguir ciertas normas. Esto en la adolescencia toma

vital transcendencia y fuerza, lo que permite pensar en que los que pasan por esta etapa están más propensos a ser influenciados. Situación que a mi parecer es de cuestionar, porque en ésta etapa se supone que es cuando hay más necesidad de enrumbar el propio camino como persona, como ser perteneciente y aportante a una sociedad. La desorientación social, junto a los indebidos comportamientos que muestran actualmente algunos oriundos del municipio de barrancas sobre todo adolescentes y jóvenes, deja percibir fácilmente la falta de valores, preparación, superación, formación, cultura y visión de futuro; este tipo diferente de accionar en el grupo social guajiro se ha convertido en un factor alarmante debido a indeseados sucesos que han ocasionado desde riñas, deserciones escolares, drogadicción, hasta desgracias familiares. Situaciones que permean negativamente las diferentes esferas sociales municipio.

Estas condiciones actuales que tenemos desde los ámbitos sociales hacen brotar la emergencia de un accionar bien planeado desde las bases, la cuna del conglomerado social de municipio. Desde las familias, la escuela y la sociedad misma; para redireccionar positivamente el tejido ateneo que caracteriza lo que en tiempos anteriores fue la “Tierra amable” de la Guajira. Deteniendo el daño social que se muestra actualmente y en futuras generaciones.

La influencia social puede entenderse, según (Baron y Byrne, 2005), como el esfuerzo por uno o más individuos para cambiar las creencias y comportamientos de una o más personas; aclarando que los fenómenos de influencia son cotidianos y no tienen nada de malo en sí mismos, salvo cuando se persiguen o manifiestan fines negativos como los que se observan actualmente en el entorno mencionado. Desde la dimensión académica se quiere impactar positivamente estos comportamientos fuera de base y cordura que vienen presentando nuestras juventudes, una aproximación teórica que desde las ciencias básicas como son naturales y matemáticas, se pueda cautivar a los discentes desde la temprana edad con la intención y sobre todo el idealismo de formar en ellos los mejores agentes sociales, productores de cambios, que puedan entender, comprender y sobre todo avivar cultura, costumbres y creencias innatas del antaño pueblo de barrancas, adoptándolas en los nuevos contextos de innovación y tecnologías urbanas. Beneficiando principalmente a la niñez barranquera, siendo pioneros en una educación enmarcada en la recreación de valores propios, cultura y prácticas originarias pero sobre todo con actualizaciones innovadoras.

Resaltando desde la parte metodológica para docentes y estudiantes, experiencias reales, desarrollo transferible de habilidades como la administración de tiempo, proyectos, comunicación de

resultados, exploración e investigación, conciencia en lo que se investiga y se practica para formar con bases sólidas una enseñanza-aprendizaje de calidad, aplicando las ciencias básicas.

## **MÉTODO**

El presente estudio es parte de una investigación realizada en el marco del doctorado en educación, bajo el convenio de la universidad UPEL y Polinorte, sobre una de las líneas de investigación que se lleva a cabo en esta universidad, enmarcado en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales y matemáticas para la recuperación de costumbres ancestrales, para ello se efectuó revisión de tesis y artículos relacionados con la misma, luego de esta investigación se completó con una investigación bibliográfica sobre el paradigma socio crítico y la investigación acción. Lo indica que esta es una investigación documental basada en la práctica docente; las principales técnicas utilizadas fueron la revisión documental, análisis de datos y consultas de páginas web.

## **CONCLUSIONES**

A partir de las revisiones documentales se concluye que la implementación de huertas en la urbanidad como estrategia para la

enseñanza de las ciencias naturales y matemáticas, como recuperaciones de costumbres culturales ancestrales ha incidido de forma positiva en las prácticas docentes, haciendo uso de la investigación acción como método de investigación, pues han mejorado de forma cualitativa la práctica docente. Este tipo de ejercicios les permite empoderarse de teorías educativas y de métodos de investigación de carácter cualitativo, facilitando de esta manera que puedan identificar problemas de aprendizaje de sus estudiantes y darles solución, ya que concebirán el aula de clase como un espacio para experimentar una serie de estrategias didácticas innovadoras que permitan al estudiantado aprender para la vida.

## **REFERENCIAS**

- Austin Millán, T. (2003). Los fundamentos socioculturales de la educación. Chile: Graficasur.
- Baron, R. Byrne, D. (2005). Psicología social. (10ª ed.). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN S.A. Madrid, 2005.
- Brito, C. y Pinto, E. (2016). Atención integral en sectores vulnerables víctimas del uso y abuso de sustancias psicoactivas en los procesos de responsabilidad penal juvenil ley 1098 de 2006, en el departamento de la Guajira. Colombia. Cultura Educación y Sociedad 7(1), 104-116.
- Carrillo, C. Vidal, R. (2005). Programa psicosocial para la prevención del consumo del alcohol en los jóvenes de sexo masculino de 15 a 18 años del barrio pringamozal del municipio de Barrancas. [Tesis de pregrado] Repositorio institucional de la Universidad Abierta y a Distancia UNAD. Disponible en

- <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/19934> . [Consulta: 2022, Octubre 18].
- Departamento de Función Pública Del Gobierno de Colombia (2021). Ley No 2120 del 2021. Fomentos de entornos alimentarios saludables prevención de ENT. Colombia.
- Geertz, C. (2000). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Jiménez, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de población*, 11(43), 215-261. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252005000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100009&lng=es&tlng=es). [Consulta: 2022, Octubre 19].
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley general de educación.
- Muñoz, G. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol.1. Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100006). [Consulta: 2022, Octubre 20].
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (2001). Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural. Oficina de Alto Comisionado-United Nations. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- Paiva, A. (2004). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento-ponencia presentada en el III Simposio “El formador de formadores en los Albores del Siglo XXI, Valencia, 13 y 14 de mayo de 2004”. Extraído de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf> . [Consulta: 2022, Septiembre 25].
- Sánchez Cardozo, D. (2014). Las psicopatologías que se relacionan con la violencia intrafamiliar; Investigaciones desarrolladas en Colombia. *Revista de Derecho Público*, 33,1-27. Disponible en <https://doi-org.iue.basesdedatosezproxy.com/10.15425/redepub.33.2014.28> . [Consulta: 2022, Septiembre 15].
- UNESCO (2010). DERECHOS CULTURALS. Documento básico de Naciones Unidas. UNESCO Etsea, 2010. 48001-Bilbao, España. Disponible en:

- [https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dchoscult\\_docbasicONU.pdf](https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/dchoscult_docbasicONU.pdf) . [Consulta: 2022, Septiembre 16].
- Universidad de la sabana, Colombia, (2019, 06, Julio). Padres ausentes y falta de sentido de vida: principales problemas de la juventud colombiana. [Comunicado de prensa], Disponible en <https://www.unisabana.edu.co/menu-superior-1/saladeprensa/comunicados-de-prensa/detalle-de-comunicados/noticia/padres-ausentes-y-falta-de-sentido-de-vida-principales-problemas-de-la-juventud-colombiana/#:~:text=Por%20encima%20de%20problem%C3%A1ticas%20como,que%20afectan%20a%20los%20j%C3%B3venes> . [Consulta: 2022, Octubre 20].
- Viloria de la Hoz, Joaquín (2014). Negocios en la frontera. Agricultura, Comercio y Actividad extractiva en la Guajira Colombia, 1870-1930 *Caribbean Studies*, 42(1)183-224. [Fecha de consulta 18 de octubre de 2022]. ISSN: 0008-6533. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39238126008> . [Consulta: 2022, Septiembre 12].
- Zuluaga G, O. otros (2000). La pedagogía de John Dewey. Revista Educación y Pedagogía Nos. 10 y 11. Disponible en: [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3190/1/Zuluaga Olga\\_1994\\_Pedagogiajohndewey.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3190/1/Zuluaga%20Olga_1994_Pedagogiajohndewey.pdf) . [Consulta: 2022, Septiembre 09].

## **Comunidad de diálogo como alternativa para la transformación social desde la perspectiva del posconflicto en la institución educativa normal superior de Sincelejo**

Dialogue community as an alternative for social transformation from the perspective of post-conflict in the higher normal educational institution of Sincelejo.

**Félix José Parra Domínguez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

fepardo1000@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0259-8160>

### **RESUMEN**

El presente estudio enfatiza sobre las posibilidades o alternativas que se pueden tomar como referentes para la construcciones de nuevas sociedades desde el interior de los contextos socio educativos, tomando como eje fundamental los procesos formativos del ser humano y las prácticas pedagógicas que los maestros desarrollan desde su quehacer diario; el objetivo se centra en el análisis de la comunidad de dialogo como alternativa para la transformación social desde la perspectiva del posconflicto en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, considerando como factores fundamentales el respeto de los derechos humanos, la inclusión social y la diversidad vista esta desde la identidad y los grupos sociales; en consecuencia los planteamientos del proceso investigativo se fundamentan desde el método de la investigación cualitativa; como conclusión la investigación arroja la poca apropiación que tienen los

profesionales de la educación para la implementación de estrategias conducentes a la construcción de nuevas sociedades.

**Palabras clave:** convivencia escolar; comunidad de diálogo; reconstrucción; práctica pedagógica; postconflicto; nuevas sociedades

## **ABSTRACT**

The present study emphasizes the possibilities or alternatives that can be taken as benchmarks for the construction of new societies from within the socio-educational contexts, Taking as a fundamental axis the formative processes of the human being and the pedagogical practices that the teachers develop from their daily work; the objective is to analyze the dialogue community as an alternative for social transformation from the perspective of the post-conflict situation in the Sincelejo Normal Higher Educational Institution, considering respect for human rights as fundamental factors, social inclusion and diversity seen from identity and social groups; consequently the approaches of the research process are based on the method of qualitative research; As a conclusion, the research shows the little appropriation that education professionals have for the implementation of strategies conducive to the construction of new societies.

**Keywords:** school collusion; dialogue community; reconstruction; pedagogical practice; post conflict; new societies

## **INTRODUCCIÓN**

Nuestro país, desde hace décadas, está sumido en un conflicto armado que ha conllevado a una descomposición social progresiva, donde la desigualdad, los problemas económicos, la discriminación por orientación sexual, la violación de los derechos y el desconocimiento de

las tradiciones culturales y religiosas, se han convertido con el tiempo en el principal detonante de la incompreensión social en la que nos encontramos, esto se debe precisamente entre otros factores a la lucha constante entre diferentes corrientes políticas, la distribución inequitativa de las riquezas, la desigualdad al acceso a la educación y la inexistencia de diálogos entre los poderes económicos y las clases sociales más necesitadas. Es cierto que Colombia es un país de leyes, de enmiendas, decretos y resoluciones donde estos aspectos son reconocidos desde el ámbito legal y jurídico.

En este sentido, hablar de reconstrucción social, del respeto por el otro o, en su defecto, apostarle a vivir en una sociedad sin conflicto en Colombia, no es nuevo; estos aspectos están contemplados en la Constitución Política de 1991 y las normas educativas específicamente en la Ley General de Educación de 1994. Cabe señalar que en los últimos años se establece la puesta en marcha de la ley 1732, bien conocida como Cátedra de la Paz, con elementos de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país, y el decreto 1038, por el cual se reglamenta la misma; esto con el ánimo de mejorar la convivencia entre los seres humanos que habitamos nuestro país.

Por ello. La formación de un ciudadano para la convivencia, democracia y el postconflicto, debe estar encaminada hacia el profundo

reconocimiento de los derechos humanos, permitiendo de esta forma que el dialogo se convierta en el eje central de todo proceso formativo, y que al mismo tiempo permita la creación de nuevos escenarios de convivencia desde una perspectiva intercultural. Esto implica que se deben generar procesos de intervención pedagógica que garanticen el reconocimiento de los distintos estilos de vida de las comunidades y su forma de interrelacionarse con el otro y los otros.

Por tal motivo, la escuela se debe convertir en el lugar apropiado para hacer visibles las diferencias entre personas, a fin de garantizar procesos permanentes de dialogo y de comunicación asertiva entre diferentes posturas ideológicas y culturales, de manera que se permita aprender a conocerlas, valorarlas, relacionarse con ellas e incluirlas; por eso educar en el marco del postconflicto para la construcción de una nueva sociedad, supone la generación de espacios que promulguen el desarrollo de competencias y de habilidades mediante las cuales los seres humanos como sujetos activos dentro de una sociedad puedan estar en capacidad de velar por sus derechos y deberes, convirtiéndolos de esta manera en reconocedores del rol privilegiado que cumplen en los diferentes contextos donde se desenvuelven.

## **MÉTODO**

Desde el ámbito de la investigación, Carreño (2015), hace referencia a sus niveles de complejidad trascendencia, transformaciones y cambios, por tal razón encontramos que desde la óptica de la investigación cualitativa existen diversos teóricos que la definen, en este caso desde el punto de vista hermenéutico, González (2013), refiere que, la investigación cualitativa es aquella que aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas acción humana, vivencias, experiencias, y el sentir, para crear formas de ser en el mundo de la vida. En este sentido, es importante reflexionar acerca de lo importante que es investigar a partir de las propias experiencias, que llevarán a una explicación acerca de lo que se hace, lo que se piensa y cuál es su fin o propósito, tomado como referente que todo proceso de investigación debe generarse a partir de la lectura, interpretación y análisis objetivo de una realidad.

Esta investigación se realizó bajo las concepciones del paradigma socio crítico el cual no solo enfatiza sobre procesos de indagación, obtención de datos o comprensión de la realidad en la que se inserta la investigación, sino que se preocupa por provocar transformaciones

sociales. En este sentido, Escudero (1987) establece que la investigación desde un enfoque crítico debe estar comprometida no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma. Por consiguiente, desde la configuración de la I.A.P, se busca que el investigador desarrolle actitudes de complicidad y sinergia con la población que trabaja, aportando herramientas e instrumentos metodológicos, e invitando a las personas a involucrarse en estas dinámicas, desde el aporte de sus experiencias, vivencias y conocimientos. De esta forma, se manifiesta un compromiso efectivo y declarado donde ambos forman parte del estudio que se realiza y de la transformación de su propia realidad.

## **RESULTADOS**

El sistema educativo colombiano exige entender la acción educativa en un sentido amplio, donde confluyan los valores y las actitudes como una parte esencial de la educación. Esta es la razón por la cual se explica el enfoque por competencias que actualmente se abordan al interior de las instituciones educativas; tal enfoque establece que los contenidos para el aprendizaje se deben abordar entres perspectivas: conceptuales, procedimentales y actitudinales, dando a entender desde

una concepción crítica que el maestro está llamado a transformar el paradigma de su práctica pedagógica. El asumir la práctica donde se involucren aspectos relacionados con los valores los cuales hacen posible la vida en sociedad, es decir, llevar a cabo el desarrollo personal de alumnos para su posterior integración social, la formación de una ciudadanía activa, para crear una sociedad libre y pacífica, más respetuosa hacia los demás y hacia la propia naturaleza que constituye de manera significativa a la construcción de nuevas sociedades en el marco del postconflicto.

En términos de la transversalidad los procesos educativos deben asumirse desde una perspectiva compleja la cual contribuya a que se involucren aspectos relacionados con el desarrollo integral del alumno en términos de equidad, igualdad, el respeto y sobre todo la sana convivencia, suponiendo entonces atender no solo sus capacidades intelectuales sino también a su vez sus necesidades afectivas, sociales y motrices. En tal sentido el diálogo, la comunicación y los procesos de mediación son aspectos innatos de los seres humanos, pero no todos los asumimos de la misma forma. Esto se debe, a la educación recibida por todos y cada uno de nosotros que a su vez se encuentra impregnada por factores como la cultura, la religión y la sociedad entre otros. En consecuencia, debemos entender el proceso de construcción de nuevas sociedades, como algo que forma parte del ser humano y que

a la vez le permitirá acercarlo a lo que se conoce como desarrollo humano integral dentro del periodo de transición en el cual nos encontramos.

Por tal razón, se hace necesario incorporar en los procesos formativos, estrategias que permitan un cambio de paradigma en cuanto a la práctica pedagógica, esta debe incorporar entonces procedimientos donde la sociedad del futuro vea que las necesidades de formación responde a un cumulo de intencionalidades que conducen en los tiempos actuales a la reconstrucción del tejido social con el objetivo de garantizar un tipo de relaciones humanas donde el otro sea mirado como igual en relación con los demás.

Es importante asumir que uno de los elementos fundamentales relacionados con la con la construcción de nuevas sociedades en el marco del postconflicto desde la perspectiva de los derechos humanos como base para transversalizar la formación de la persona. Estos derechos deben ser asumiendo como parte de los principios que permiten reconocer, respetar y proteger las particularidades políticas, culturales, raciales personas; por consiguiente, es importante entender que los derechos humanos se sustentan en el compendio de la libertad, la dignidad y la igualdad inherentes a todos los seres humanos en el

ejercicio de relaciones comunicativas en términos horizontales y de no conflicto.

## **CONCLUSIONES**

El presente estudio investigativo permitió concluir que se hace necesario desde el contexto de las instituciones educativas, seguir apostando a la configuración de una nueva perspectiva social, el cual permita establecer el diálogo como mecanismo de mediación en el marco de las diferencias. Por consiguiente, es indispensable establecer estructuras metodológicas que garanticen la participación activa de los diferentes actores educativos, con el propósito de garantizar desde la perspectiva curricular una educación que responda tanto a las competencias que se deben desarrollar desde cada una de las áreas del conocimiento y a todas aquellas habilidades que implica el desarrollo efectivo de interacciones sociales.

De igual forma, el estudio permitió develar las debilidades que presentan los maestros al momento de generar procesos interdisciplinarios que permitan la articulación de forma efectiva de los conocimientos específicos de las áreas fundamentales con iniciativas metodológicas que le apuestan el mejoramiento de la convivencia, el uso del diálogo como mecanismo de concertación y el establecimiento

de relaciones en el marco de las diferencias sociales y culturales.

Por consiguiente, se hace evidente que las actividades que desarrollan los maestros en relación con la construcción de nuevas sociedades en el marco del postconflicto, son pocas, y a la vez aisladas del ejercicio de su práctica pedagógica. Lo anterior nos indica la necesidad impartir procesos de formación desde el universo de la paz a los maestros para que desde sus áreas del conocimiento sean articulados como saberes transversales, y de esta forma garantizar el empoderamiento por parte de la comunidad educativa en cuanto a la existencia de esta necesidad de formación, como parte fundamental de la alineación curricular desde una perspectiva humanística.

## **REFERENCIAS**

- Angélica Rettberg (2013). La construcción de la paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional.
- Combita, L., Delgadillo, L., y Torres, S. (2013). El posconflicto en Colombia: una mirada hacia los diferentes procesos de paz. Bogotá.
- D'Angelo Hernández. (2010). Diálogo de saberes para la transformación socio-comunitaria en Buenavista. Colombia. Disponible: <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2013/05/42DAngelo.pdf>.
- Delgado, R., y Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. [Consulta: 2018, febrero, 12]
- Echacarría, C., Bernal, J., Murcia, N., Gonzalez, L., y Castro L (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. Cuadernos de Administración, Vol. (51), 159 – 181.

- Facilitación de diálogos y transformación de conflictos: conceptos y herramientas básicas para la práctica. Disponible: [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/Cartilla\\_Facilitacion\\_de\\_Dialogos.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/Cartilla_Facilitacion_de_Dialogos.pdf). [Consulta: 2018, febrero, 12]
- Gómez, C. (2003). El postconflicto en Colombia: espacio para la psiquiatría. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2), 130-132.
- Gómez, M. Ríos, P. (2013). Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: grado 7° del colegio Liceo Merani y grado 5a de la Institución José Antonio galán. Obtenido de
- Hernández, T. (2014). De la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. Colombia. *Revista americana de investigación, educación y pedagogía*, volumen (7). Disponible: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-241325\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-241325_archivo_pdf.pdf).  
[https://documentop.com/practicas-educativas-en-convivencia-en-el-aula-de-la-ciudad-de-utp\\_5a0562c61723ddb889139660.html](https://documentop.com/practicas-educativas-en-convivencia-en-el-aula-de-la-ciudad-de-utp_5a0562c61723ddb889139660.html). [Consulta: 2018, febrero, 12]
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones, hallazgos / ISSN: 1794-3841 / Año 11, N.º 21 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 223-245.
- Laurence J. Splitter, Ann Margaret Sharp (1996). La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación.
- Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Disponible: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>. [Consulta: 2018, febrero, 12]
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, Vol. (22), 41 – 60. Disponible: <https://educar.ec/jornada/doc-clases/pensamiento-critico-aula.pdf>. [Consulta: 2018, marzo, 20]
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, Número 22, pp. 41-60.

- Luz Combita, Luz Delgadillo, Sandra Torres (2013). El postconflicto en Colombia una mirada hacia los diferentes procesos de paz.
- Maya, R. (2012). Fundamentos de investigación; sociedad y paz.
- Melamed, J. (2014). Del conflicto al posconflicto en el contexto colombiano. Universidad de la Salle, Colombia. Disponible: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2970/2442>. [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Melero, N (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. Universidad de Sevilla. Disponible: [https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art\\_14.pdf](https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. Política educativa para la formación escolar en la convivencia [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf). [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Superior.
- Noelia Melero (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales.
- Pedraza, H. (2016). Educación para el postconflicto en estudiantes de educación media de la IED san Gabriel del municipio de Cajicá, Universidad Militar Nueva Granada.
- Pérez, F. 2016. El papel de la educación en el posconflicto, edición 496 *Corporación viva ciudadanía revista semana virtual*. Disponible: [http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo\\_1.pdf](http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf). [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos. Disponible: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241325\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241325_archivo_pdf.pdf). [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Romero Izarra, Gonzalo & Caballero González, Amparo (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños.

- Romero, E. (2013). Maestros de paz. Compartir Palabra Maestra, San Juan de Nepomuceno, Bolívar. Disponible: <https://compartirpalabramaestra.org/maestros-de-paz>. [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Romero, G., y Caballero, A. (2008) Convivencia clima de aula y filosofía para niños. Escuela universitaria Magisterio – Universidad de Alcalá Madrid.
- Santos, B. y Anthony, R. (2009). La comunidad de indagación forjadora de nueva sociedad. Universidad Católica. *Revista de artes y humanidades UNICA*, vol. 10, núm. 2, pp. 211-217.
- Sara Mariscal Vega, Eulogio García Vallinas (2013-2014). Filosofía para Niños y Cultura de Paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.
- Somos CaPAZes. (2013). *¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz?* Disponible: [www.somoscapazes.org](http://www.somoscapazes.org): <http://www.somoscapazes.org/catedra-de-la-paz.php>. [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Torre, J. (2012). La formación inicial del profesorado de infantil y primaria. Reflexiones comillas edición 2: Educación y nuevas sociedades. España.
- Transformación de conflictos mediante el dialogo herramientas para la paz. Disponible: [https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/\\_import\\_publications/COL\\_Cercapaz\\_Transformacion-de-conflictos-mediante-el-dialogo.pdf](https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/_import_publications/COL_Cercapaz_Transformacion-de-conflictos-mediante-el-dialogo.pdf). [Consulta: 2018, marzo, 20]
- Ugarriza, J. (2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos.
- Ulises Hernández Pino (2010). La investigación – acción en educación como paradigma de investigación científica.
- Villa, J. (2016). Perdón y reconciliación: una perspectiva psicosocial desde la no violencia. *Polis Revista Latinamericana*, Vol. (43).

## **ODS 4 un reto para las iniciativas en educación inclusiva: una revisión sistemática**

SDO 4 a challenge for initiatives in inclusive education: a  
systematic review

**Josefina Carrasquilla**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.  
j.carrasquillaramos@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4616-4727>

**Evelyn Tineo González**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.  
evelyntineo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6808-3912>

**Henry Rumbos**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.  
henryrumbos12@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2822-6007>

### **RESUMEN**

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 propone 17 objetivos, de los cuales número 4 plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Como muchos países, Colombia adoptó este instrumento en sus políticas nacionales y regionales. Analizar propuestas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el Departamento de Bolívar, Colombia. Se realizó una investigación

documental, bajo una metodología de revisión sistemática, basada en la declaración PRISMA. La mayoría de los estudios provienen de instituciones públicas, su interés está en los niveles educativos primaria y básica secundaria, abarcan propuestas sobre prácticas pedagógicas, ajustes curriculares y de formación docente; no se evidenció conexión explícita en los trabajos con el ODS 4. Se considera necesario la formación al profesorado acerca del ODS 4 para que las políticas públicas sobre educación inclusiva se puedan operacionalizar.

**Palabras clave:** educación inclusiva; ODS 4; discapacidad; departamento de Bolívar

## **ABSTRACT**

The 2030 Sustainable Development Agenda proposes 17 goals, of which number 4 aims to ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Like many countries, Colombia adopted this instrument in its national and regional policies. Analyze proposals for inclusive education for students with disabilities in the Department of Bolívar, Colombia. A documentary investigation was carried out under a systematic review methodology, based on the PRISMA declaration. Most of the studies come from public institutions, their interest is in the primary and basic secondary education levels, they include proposals on pedagogical practices, curricular adjustments and teacher training; There was no explicit connection in the work with SDO 4. Teacher training on SDO 4 is considered necessary for public policies on inclusive education to be operationalized.

**Keywords:** inclusive education; SDO 4; disability; department of Bolívar

## **INTRODUCCIÓN**

En la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible celebrada (Nueva York, 2015) se aprobó la denominada Agenda de



Desarrollo Sostenible (ODS) 2030. Este instrumento de acción propone 17 objetivos, y el número 4 está enfocado en la educación y plantea que se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2022).

De manera oficial, el gobierno de Colombia, asumió la Agenda 2030 como una oportunidad de transformación social y política, que permitan mejorar la calidad de vida de los colombianos, especialmente de los más pobres y vulnerables, y para generar las condiciones de paz estable y duradera.

En concordancia cada gobierno departamental, ha generado programas y acciones, que aspiran trabajar en pro de alcanzar los ODS, apoyándose en la participación y apropiación de todos los actores de la sociedad. En este sentido, el departamento de Bolívar acogió la Agenda 2030 en el Plan de Desarrollo, *Bolívar sí avanza, gobierno de resultados* (2016-2019). Esta política recibió continuidad en el Plan de Desarrollo Departamental 2020-2023, *Bolívar primero*.

Como es conocido las instituciones educativas deben atender a los estudiantes con discapacidad, esto amparado en la Ley Estatutaria 1618 (2013) y el Decreto 1421 (2017) en cuanto a la educación inclusiva de la

población con discapacidad, bajo los principios de respeto a la dignidad, a la autonomía individual, la no discriminación, entre otras.

De acuerdo con Zubillaga y Alba (2013), la accesibilidad en la educación no se mide sólo en términos cuantitativos, sino que es necesario evaluar la disponibilidad de recursos orientados al servicio de las necesidades pedagógicas del estudiantado. Por consiguiente, para abordar la educación inclusiva en el departamento de Bolívar, se requiere indagar en la literatura publicada.

Considerando la existencia de normativas y planes oficiales para el desarrollo de la educación inclusiva, surgió una interrogante investigativa: ¿Las iniciativas en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el departamento de Bolívar contemplan el ODS 4? Para responder se planteó como objetivo analizar propuestas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en el departamento de Bolívar, Colombia.

## **MÉTODO**

La presente investigación es de tipo documental, que según la UPEL (2016) consiste en “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo,

principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos”. Se siguió un método de revisión sistemática, basado en la lista de comprobación de los ítems de la declaración PRISMA (2020).

Las bases de datos y fuentes de información utilizadas fueron: Scielo, Medline, repositorios universitarios unisinucartagena.edu.co, alejandria.poligran.edu.co/, biblioteca.utb.edu.co/.

Fueron criterios de búsqueda y elegibilidad los términos: educación inclusiva, ODS 4, discapacidad y departamento de Bolívar, que estuvieran presentes en el título, resumen o palabras clave de las publicaciones. Mientras que los criterios de inclusión: artículos y tesis publicadas entre 2015-2022, desarrollados en y para el Departamento de Bolívar y temáticas sobre educación inclusiva y discapacidad.

Para responder la interrogante se definieron tres categorías de análisis teórico: tipo de institución y nivel educativo al que va dirigido el estudio, tipo de propuesta (prácticas pedagógicas, ajustes curriculares, adecuaciones infraestructurales y formación docente) y relación explícita de la propuesta con el ODS 4.

## RESULTADOS

En el proceso de selección se obtuvo un total de 8 documentos, de los cuales se reflejan aspectos contextuales referentes a tipo de institución donde se realizó, año, indexación o repositorio, lugar de realización de la investigación (Cuadro 1).

**Cuadro 1.**

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Index /repositorio</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de institución educativa</b>
Anaya Rosaura, Garcés Lilibeth y Luna JLizeth	2015	unicartagena.edu.co	La importancia de las escuelas inclusivas en los procesos de formación académica de estudiantes sordos. Reflexiones sobre las historias de vida de estudiantes sordos de la Universidad de Cartagena, en el programa de licenciatura en pedagogía infantil.	Pública
Narváez Yira, León Dary, Pérez Olga y Cerpa Marieth	2017	unicartagena.edu.co/	Implementación de la lúdica como mediación pedagógica para dinamizar los procesos de educación inclusiva en grado Jardín a del CDI Cristo Rey Santa Rosa de Lima.	Pública
Pájaro Claudia, Sarmiento Liceth y Ramírez Edith	2017	unicartagena.edu.co	Formación docente frente a la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales del grado primero de la Institución Educativa Ciudad de Tunja - Cartagena de Indias.	Pública

### Cuadro 1. (cont.)

Autores	Año	Index /repositorio	Título	Tipo de institución educativa
Pava Alba, Sanes Iván, Baldiris Silvia y Baldiris Ildefonso	2018	revistas- tecnologicocomfe nalco.info/	Análisis de la población con discapacidad en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena	Pública
Angulo Ana	2019	unicartagena.edu .co/	Programa Agora –Sena para la educación inclusiva en la regional Bolívar 2018.	Privada
Peña Zapata, Martha Luz	2019	reunir.unir.net/	Hogar – Escuela”: educación inclusiva e intercultural para familias de estudiantes con diversidad funcional auditiva.	Privada
Arellano Donny, Acosta María y López Ángela	2020	alejandria.poligran.edu.co/	Análisis de los Procesos de Inclusión Escolar Implementados en la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima de Cartagena.	Pública
Del Toro Daniela	2020	repository.upb.edu.co/	Experiencias en procesos de enseñanza en estudiantes con discapacidad en el contexto de la inclusión en la Institución Antonia Santos de Cartagena.	Pública

### Tipo de institución y nivel educativo al que va dirigido el estudio

La mayoría de los estudios analizados se realizaron en instituciones de carácter público. Centran el interés en los niveles primaria y básica

secundaria, aunque son propuestos desde universidades, mediante trabajos de grado para alcanzar el grado de licenciatura o de maestría.

### **Tipo de propuesta (prácticas pedagógicas, ajustes curriculares, de adecuaciones infraestructurales y de formación docente)**

De los estudios incluidos en esta revisión cinco de ellos se relacionaron con propuestas sobre prácticas pedagógicas para la educación inclusiva. Se orientaron básicamente a la atención de niños y adolescentes de los niveles primaria y secundaria que presentan discapacidad auditiva, visual, cognitiva y otras no específicas, mediante estrategias didácticas para lograr igualdad entre los estudiantes con y sin discapacidad.

Uno de esos estudios incorporó la formación de la familia, desde su responsabilidad en funciones de apoyo y compromiso para el crecimiento integral de las niñas, niños y adolescentes escolarizados (Peña, 2019).

Dos estudios propusieron adaptaciones curriculares para brindar a los estudiantes un currículo flexible (Angulo, 2019). El currículo debe permitir empoderarlos de conocimientos y habilidades que les permitan comprender la cultura, la identidad, la lengua y el ritmo de aprendizaje para favorecer su formación integral de tal manera que desarrollen su

autonomía personal en la sociedad (Peña, 2019).

Tres estudios invocan, en sus aspectos introductorios, la necesidad de adecuaciones en la infraestructura escolar, sin embargo, ningún estudio se basó o propuso ajustes de este tipo.

En cuanto al aspecto de formación docente, tres estudios indicaron la necesidad de brindar oportunidades de estudios a los profesores. Pájaro, Sarmiento y Ramírez (2017) recomendaron sensibilizar a la comunidad educativa y en atender la formación y actitud del profesor en el proceso de inclusión.

## **Relación explícita de la propuesta con el ODS 4**

A pesar de que el ODS 4 está enfocado en la educación mundial y que el Estado colombiano ha acogido la Agenda 2030, en los estudios analizados no evidenciaron conexión explícita con los ODS en sus referentes teóricos.

## **Discusión**

Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudios se llevaron a cabo en instituciones públicas, pero no abarcaron todos los

niveles educativos. Parten del contexto normativo colombiano, especialmente de la Ley *Estatutaria 1618 (2013)*.

Lo anterior puede indicar que los estudios desconocen o tienen poca conexión con las propuestas mundiales sobre la educación inclusiva. En este sentido sería necesaria la promoción de los ODS en las universidades del departamento de Bolívar, y particularmente el ODS 4, en las líneas de investigación universitarias sobre educación inclusiva y discapacidad, y ofrecer formación en los centros educativos de todos los niveles educativos.

## **CONCLUSIONES**

En el departamento de Bolívar se encontraron solo 8 trabajos que cumplían con los criterios de elegibilidad y en ellos no se evidenció conexión explícita en los trabajos con el ODS 4. Se considera necesario ofrecer formación al profesorado acerca del ODS 4 para que las políticas públicas sobre educación inclusiva se puedan operacionalizar.

## **REFERENCIAS**

- Gobernación de Bolívar. (2016). Ordenanza. Plan de Desarrollo para el Departamento de Bolívar, para el periodo constitucional 2016 -2019, Bolívar si avanza, gobierno de resultados. [Consulta: 2022, octubre 02]
- Gobernación de Bolívar. (2020). Ordenanza. Plan de Desarrollo para el Departamento de Bolívar, para el periodo constitucional 2020 -2023, Bolívar primero. [Consulta: 2022, octubre 02]

- Ley Estatutaria 1618 (2013). *Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Ministerio de Salud. Bogotá, Junio, 2017. Disponible en: <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>. [Consulta: 2022, octubre 06]
- Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral. (2016). (5ta. ed). Caracas: FEDUPEL.
- UNESCO. Agenda de Desarrollo Sostenible (2015). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> [Consulta: 2022, octubre 06]
- Yepes-Nuñez, J; Urrútia, G; Romero-García, M y Alonzo Fernández, S. (Traductores) (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. Vol. 74. Núm. 9. Disponible <https://www.revespcardiol.org/es-pdf-S0300893221002748>. [Consulta: 2022, octubre 02]
- Zubillaga, A. y Alba, C. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 245-262.

## **La construcción de la paz ambiental en el contexto escolar**

The construction of environmental peace in the school context

**Walberto Angulo López**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.

wangulopez@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-5758-6821>

### **RESUMEN**

Durante 12 años de estudios en las instituciones educativas, se observa que los estudiantes reciben orientación sobre el cuidado del medio ambiente, sin embargo, se evidencia que no han tomado conciencia sobre este; lo cual ha conllevado a los problemas ambientales y los conflictos que han suscitado de ello, es por eso que se realiza una revisión documental de tipo descriptivo utilizando la plataforma Google académico, con el objetivo de explicar la necesidad de construir la paz ambiental desde el contexto escolar. Se encontraron 15 artículos relacionados, este concepto implica un cambio de actitud hacia la naturaleza reconociendo su responsabilidad como generadores de problemas ambientales: Ahora bien, la mayoría no tiene conciencia de que sus acciones cotidianas pueden tener efectos en el equilibrio ambiental; concluyendo que es imperativo la educación ambiental desde la familia y fortalecerla en las escuelas ya que la crueldad hacia los animales y la violencia humana tienen una relación directa.

**Palabras clave:** paz ambiental; valores ecológicos; violencia

## **ABSTRACT**

During 12 years of study in educational institutions, it is observed that students receive guidance on environmental care, however, it is evident that they have not become aware of this; which has led to the environmental problems and conflicts that have arisen from it, is why a descriptive documentary review is made using the academic Google platform, with the aim of explaining the need to build environmental peace from the school context. We found 15 related articles, this concept implies a change of attitude towards nature recognizing its responsibility as generators of environmental problems: However, most are not aware that their daily actions can have an impact on environmental balance; concluding that environmental education from the family is imperative and strengthen it in schools since cruelty to animals and human violence have a direct relation.

**Keywords:** environmental peace; ecological values; violence

## **INTRODUCCIÓN**

En las instituciones educativas de Colombia, los estudiantes desde la educación preescolar hasta finalizar la educación media vocacional reciben orientación hacia el cuidado del medio ambiente, presumiendo que durante esos 12 años de estudio alcancen una conciencia ambiental fundamentada en la problemática de su contexto y la forma de solucionarlos; sin embargo, el panorama es otro, y muy poco alentador, lo que hace pensar que la forma de enseñar y abordar las ciencias naturales no ha alcanzado los objetivos de la educación ambiental, y no se puede dejar de preguntar: ¿Qué hacer para tomar conciencia del respeto que merece la naturaleza? ¿Cómo fomentar valores que fueron

parte de antiguas civilizaciones donde prevalecía el respeto y admiración a los elementos naturales? (Castro, 2009).

Pese a la destrucción masiva de la biodiversidad por origen antropogénico, aún se está aprovechando de estos recursos para alimentarnos y sobrevivir, pero el planeta ya “pasó la cuenta de cobro”, por los daños ambientales como el cambio climático y el calentamiento global que han hecho imposible la vida en algunas partes del planeta, y es imperativo un cambio radical; es por esto que esta revisión tiene como objetivo explicar la necesidad de construir paz ambiental desde el contexto escolar.

## **MÉTODO**

Esta es una investigación de tipo descriptivo, con enfoque cualitativo y de revisión documental en revistas de libre acceso y repositorios de universidades utilizando la plataforma de Google académico, en la que se analizaron 10 artículos científicos y trabajos de grado, el motor de búsqueda fue la combinación de las palabras “paz ambiental, ética ecológica y violencia en animales”, se excluyeron aquellos artículos que no se relacionaban con el contexto escolar.

## RESULTADOS

Al referirnos a paz ambiental es imperativo tener claro que el punto de partida para lograrlo es tener una conciencia ambiental producto de una educación ambiental basada en valores ecológicos, Pero, ¿por qué hablar de esto?, ¿acaso no es lógico pensar que debemos estar en equilibrio con nuestro entorno?, es así, pero se observa que por diversión maltratan, mutilan y matan animales, la violencia estructural hacia los animales ha tenido toda suerte de justificaciones que constituyen una clara representación de la violencia cultural y que en su gran mayoría están relacionadas con la construcción de distinciones que atribuyen a la especie humana una condición de dignidad exclusiva en relación con los demás seres vivos (Ramírez, 2020).

Este hecho no es diferente con los demás recurso naturales, y a gran escala esto origina problemas ambientales como el cambio climático, deforestación, sobreexplotación de recursos, pérdida de biodiversidad, contaminación y pobreza, convirtiendo la tierra en un recurso escaso y el acceso y la tenencia de ella es una de las causas del conflicto armado colombiano, trayendo consigo los problemas sociales como la minería ilícita, desplazamiento forzoso, asesinato a líderes comunitarios y crisis de valores (Ramírez, 2020).

Se entiende la paz ambiental como la estabilización de la relación entre un asentamiento humano y su entorno ambiental inmediato, que pasa por un proceso de identificación y apropiación del territorio, el bienestar de la población y la garantía de sus derechos, sin que implique sobrepasar la capacidad de carga del ecosistema (Franco, 2020).

Camargo (2014) también hace un acercamiento a este concepto, la cual se propone como un enfoque del concepto de paz que trasciende las relaciones netamente humanas hacia las relaciones entre todos los seres vivos, este enfoque permite enfrentar temas desde varios ángulos:

- Usar problemáticas ambientales como puntos comunes para enfrentar la solución de conflictos humanos.
- La naturaleza como escenario neutral para la resolución de conflictos.
- Generar espacios en donde las personas y especialmente los jóvenes encuentren puntos de unión y trabajo conjunto hacia mejorar las condiciones de su entorno.
- Facilitar experiencias de vida significativas en los niños y jóvenes que les permitan aprender haciendo y desarrollar competencias para su participación activa en la construcción de una sociedad en paz.

Según González y col. (2017) también se busca incluir, en un alto

grado de importancia, el respeto del ambiente dentro del discurso de la paz. Esto implica, que se deben generar propuestas y proyectos que estén en armonía con el ambiente, que respeten la naturaleza y que busque la formación de ciudadanos conscientes, respetuosos, responsables y participativos.

Así mismo, la defensa de la vida es la base para la construcción de una paz estable, duradera, integral y con la naturaleza. Si no generamos procesos que aporten a construir territorios donde quienes han sido excluidos y despojados históricamente puedan vivir y ejercer sus derechos de acuerdo con sus estilos de vida y en condiciones dignas, ninguna paz será entonces posible (Rojas, 2018).

Es por esto que se ha apostado por la formación para el desarrollo sostenible y la paz, a través de los Proyectos Escolares Ambientales PRAE y la Cátedra para la Paz. Los PRAE son una apuesta común entre los Ministerios del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional, donde se apuesta por la formación de una ciudadanía responsable desde una visión sistémica del ambiente que considera las principales problemáticas contextuales y busca las oportunas soluciones a las mismas. Por su parte, la Cátedra de la Paz, se presenta como un eje articulador de la educación ambiental en las escuelas que ayude a orientar los pasos para la construcción de ciudadanía desde “el proceso

de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica (Solís, 2020).

## **CONCLUSIONES**

La educación es uno de los elementos clave para conseguir la implementación de la sostenibilidad en la vida cotidiana. En el campo de la educación para la paz no es nueva la tarea de vincularla con la educación social, ambiental y económica en un enfoque integral. La educación ambiental y la educación para la paz mantienen interconexiones claves, complementariedades y sinergias en la construcción de un mundo que sea justo y sostenible y no violento de forma que se respete los derechos de toda forma de vida. Ambas persiguen el desarrollo de una educación crítica que permita una transformación personal para la transformación del sistema. Además, comparten propósitos comunes basados en la comprensión de las causas de los conflictos y el desarrollo de estrategias adecuadas para la construcción de una paz ante el afrontamiento de los problemas ambientales.

Pero, ¿por qué es importante referirnos a la no violencia a los animales y plantas?, desde la perspectiva criminológica, De Santiago

(2013) ,citado por Caravaca y Saenz (2022) se realiza una apreciación importante sobre la relación entre el maltrato animal y el maltrato hacia las personas: «comparten características comunes y por ello, es habitual que personas que han cometido delitos violentos contra personas, reconozcan haber cometido también acciones agresivas contra animales, generalmente de manera previa

Para lograr un cambio de actitud hacia la naturaleza es necesario que reconozcan y asuman su responsabilidad como generadores de problemas ambientales, la mayoría no tiene conciencia de que sus acciones cotidianas pueden tener efectos en el equilibrio ambiental. Además, ante la falta de información sobre la biodiversidad local, ¿cómo se les puede pedir que aprecien y respeten un paisaje o áreas protegidas por el estado? Es indispensable que el sistema educativo reajuste el enfoque o visión de la forma en la que se aproxima y transmite el conocimiento del ambiente, manejo y conservación de recursos naturales, cambios que deben redundar directamente en una relación respetuosa y armónica con la naturaleza. De no inculcarse estos valores ambientales es casi imposible que los pequeños reconozcan otro criterio que no sea el utilitario (Castro y Col., 2009)

Igualmente, Contreras, 2022 plantea que cualquiera que esté acostumbrado a menospreciar la vida de cualquier ser viviente, está en

peligro de menospreciar también la vida humana. Un asesino comienza matando y torturando animales cuando es menor de edad...La violencia hacia los animales puede servir como detector y señal de alerta hacia las distintas formas de violencia social, ya que la crueldad hacia los animales y la violencia humana tienen una relación directa.

El escenario del posacuerdo colombiano, plantea la necesidad de visibilizar a la naturaleza como víctima del conflicto armado, interpelando nuevas concepciones de justicia más allá de la mirada antropocéntrica dándole un giro hacia una visión ecocéntrica, esta perspectiva estima que los seres humanos son considerados como componentes de los ecosistemas y otorga un valor moral a las especies que constituyen las comunidades biológicas, incluyendo al humano, para lo cual invita a establecer una nueva forma de relación con la naturaleza: en lugar de ver al planeta como un bien que nos pertenece, se debería pensar en la Tierra como una comunidad a la que pertenecemos (Castro, 2009)

Para finalizar, se recomienda que desde la casa y la escuela se fundamente los valores, ecológicos, como austeridad, respeto, solidaridad, empatía, corresponsabilidad y coherencia, para la construcción de esta paz, reconociendo al ambiente como sujeto de derechos (Ramírez, 2020) y no solamente recursos de los cuales tenemos que aprovechar, este sería el reto para contextualizar los

PRAE, dejando a un lado, en muchos casos, las pobres actividades que se realizan solo para cumplir con la normatividad vigente.

## REFERENCIAS

- Camargo, Luis Alberto (2014). Paz Ambiental: Camino a un concepto integral de paz disponible en <https://es.linkedin.com/pulse/20140723151730-9247365-paz-ambiental-acerc%C3%A1ndonos-a-un-concepto-integral-de-paz>. [Consulta: 2022, 10 de octubre].
- Caravaca-Llamas, Carmen, & Sáez-Olmos, José. (2022). La violencia hacia las mascotas como indicador en la violencia de género. *Tabula Rasa*, (41), 269-286. Epub 28 de abril de 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.25058/20112742.n41.12>. [Consulta: 2022, 20 de octubre].
- Castro Cuéllar, Adriana de, Cruz Burguete, Jorge Luis, & Ruiz-Montoya, Lorena. (2009). Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. *Convergencia*, 16(50), 353-382. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352009000200014&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200014&lng=es&tlng=es). [Consulta: 2022, septiembre 30].
- Contreras Steller, Valery (2022). Análisis criminológico sobre la relación del maltrato animal con las diferentes formas de violencia social en costa rica. Crueldad animal: ¿juego de niños o señal de alarma? Disponible en: <https://criminologiacr.wordpress.com/2022/09/29/crueldad-animal-juego-de-ninos-o-senal-de-alarma/>. [Consulta: 2022, 30 de octubre].
- Franco Gantiva, Anna María. (2020). Conflictos socioambientales en Antioquia tras la implementación del Acuerdo de Paz. Entre la construcción de la paz territorial y de la paz ambiental. *Estudios Políticos*, (59), 177- 209. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n59a08> [Consulta: 2022, 15 de octubre].

- González Cuenca, David; Molina O, Douglas E. Montes Ramírez, Ana María (2017). Regulación ambiental y paz; una visión de la participación de los jóvenes en el post-acuerdo para la protección del medio ambiente. Capítulo I. Paz ambiental y paz territorial: los desafíos de Colombia para el postconflicto. Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Universidad Militar Nueva Granada. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27443/MEDIO%20AMB%20Y%20SOST-23-40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 2022, 15 de octubre].
- Ramírez-Hernández, Natalia Elisa; Leguizamon-Arias. (2020). La naturaleza como víctima en la era del posacuerdo colombiano. El Ágora U.S.B., vol. 20, núm. 1, pp. 259-273, 2020. Universidad de San Buenaventura. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/16578031.4296>. [Consulta: 2022, 04 de octubre].
- Rojas-Robles, R. (2018). Ambiente y post-acuerdo en Colombia: la construcción de una paz integral y con la naturaleza no-humana. *Gestión y Ambiente*, 21(2Supl), 183–192. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/ga.v21n2supl.77961> [Consulta: 2022, 20 de octubre].
- Solís-Espallargas, Carmen, & Barreto-Tovar, Carlos H. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de la Paz en Colombia. *Formación universitaria*, 13(2), 153-166. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200153> [Consulta: 2022, 20 de octubre].

## **La pertinencia en la educación en el sector rural del caribe colombiano**

Relevance in education in the rural sector of the colombian  
caribbean

**Néstor Fernando Carrillo Martínez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.  
ncarrillom@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1205-6151>

**Samara Isabel Paternina Ramírez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.  
samarapaternina@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9730-0215>

**Luzmila Carey Ortiz**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.  
78ludcary@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4140-711X>

### **RESUMEN**

Al plantear un direccionamiento estratégico para la educación básica y media del sector Rural del Caribe colombiano, es necesario definir la pertinencia que debe tener y para ello, se revisaron tres documentos sobre la pertinencia en la educación colombiana y latinoamericana incluyendo los planes decenales de educación y se consultaron 3 profesionales del agro sobre las competencias y conocimientos que tienen los productores agropecuarios que asesoran y cuales requiere el estudiante del sector rural para enfrentar su realidad y transformarla. Esa realidad presenta un conflicto generado por grupos de guerrilla,

paramilitares y delincuentes que causan desplazamiento forzado, masacres, crisis económica, social y ambiental con secuelas como pobreza, hambre en más del 54% de la población (Aristizabal Grajales, 2022) Dentro de los factores que debe incluir una educación pertinente encontramos los que se relacionan con la convivencia social, la resolución de conflictos y la consecución de la seguridad alimentaria.

**Palabras clave:** direccionamiento estratégico; educación rural pertinente; convivencia social; competencias y conocimientos; resolución concertada de conflictos

## **ABSTRACT**

In proposing a strategic direction for basic and secondary education in the rural sector of the Colombian Caribbean, it is necessary to define the relevance that it should have and for this, three documents on relevance in Colombian and Latin American education including the ten-year education plans were reviewed and 3 agricultural professionals were consulted on the skills and knowledge of agricultural producers who advise and who It requires the student of the rural sector to face its reality and transform it. This reality presents a conflict generated by guerrilla groups, paramilitaries and criminals that cause forced displacement, massacres, economic, social and environmental crisis with consequences such as poverty, hunger in more than 54% of the population (Aristizabal Grajales, 2022) Among the factors that must include relevant education are those related to social coexistence, conflict resolution and the achievement of food security.

**Keywords:** strategic direction; relevant rural education; social coexistence; skills and knowledge; concerted conflict resolution

## **INTRODUCCIÓN**

La educación básica y media que se da en el sector rural del Caribe Colombiano debe tener pertinencia y calidad para lograr que los estudiantes desarrollen las competencias para enfrentar la pobreza, la desigualdad social, del hambre y la violencia que afectan nuestro territorio.

El sistema escolar con educación básica y media que fue desarrollado en 1999 como proyecto de educación para el sector rural PER, con la financiación del Banco Interamericano de Reconstrucción y fomento que amplió la cobertura y la escolaridad en el sector rural de Colombia (PNUD, 2021). 22 años después, los niveles de pobreza y desigualdad económica y social del sector se han ampliado con respecto a las ciudades.

## **MÉTODO**

En aras de evaluar la pertinencia de la educación básica y media que recibe el sector rural del Caribe colombiano, se ha consultado los planes nacionales de educación del 2006 a 2016 y del 2016 al 2026, también se consultaron autores que han trabajado el tema de la

pertinencia tanto en la educación colombiana como la venezolana y latinoamericana uno de ellos es Jesús Núñez quien describe que como respuesta a la pregunta sobre cuál ha sido la utilidad práctica de lo que han aprendido en la escuela, la respuesta fue: “el aprendizaje logrado en la escuela rural sólo les ha servido para sacar cuentas de sus cosechas, leer las etiquetas de los “fumicidas” y orientarse cuando van a las ciudades”. (Nuñez, 2010, p. 1)

Para desarrollar la investigación, se seleccionaron de internet tres documentos relacionados con la pertinencia en la educación rural, de los últimos 20 años y estudios que permitieran conocer el estado actual del sistema y las oportunidades de mejora.

## **RESULTADOS**

La educación rural en Colombia presenta deficiencias tanto en la infraestructura como en el direccionamiento estratégico y en la falta de formación de los docentes (Gutierrez Avila, 2019)

Consultando tres profesionales del agro de Bolívar, afirman que tanto ellos como los productores agropecuarios que asesoran, no recibieron en la educación básica y media, conocimientos que les sirvieran para sus actividades rurales exceptuando la lectoescritura y las

matemáticas.

## **Pertinencia De La Educación Que Se Imparte En La Costa Caribe**

Teodoro Pérez, gerente del Plan Decenal de Educación de Colombia (PNDE) (2006 -2016), referencia para dicho plan, Pertinencia de la siguiente forma:

En términos generales podemos decir que la educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. Pero, específicamente, cabe que nos preguntemos: ¿Concretamente con cuáles ámbitos debe ser pertinente la educación y en consecuencia las acciones educativas?

Desde una relectura del PNDE 2006-2016, la respuesta que proponemos, la cual no tiene pretensiones excluyentes ni totalmente abarcales, asume que la pertinencia debe darse, al menos, en los siguientes ámbitos: 1. Con la Constitución y la Ley (Ámbito normativo), 2. Con el desarrollo económico, social y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Con las exigencias de un mundo globalizado (Ámbito global), 4. Con los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. Con

la necesidad de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbito pedagógico y didáctico). (Ministerio de Educación, 2021).

**Ámbito normativo:** Pertinencia con los mandatos constitucionales y legales, el derecho a la educación

La Corte Constitucional ha calificado el derecho a la educación como un derecho de carácter fundamental. Y en la Constitución la educación ha sido consagrada en una doble dimensión: como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social. El núcleo básico de este derecho se extiende a cinco campos estrechamente relacionados: la disponibilidad, el acceso, la permanencia, la calidad y la libertad.

En Ámbito Normativo, La Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 2021) contempla aspectos muy importantes que deben ser incluidos en la educación como son:

ARTICULO 2o. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general.....

ARTICULO 8o. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

ARTICULO 65. La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para tal efecto, se otorgará

prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras.

De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad.

La Constitución en su artículo 67. Define: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

En el artículo 79, la Constitución contempla que todas las personas tienen derecho a un ambiente sano, La Ley garantizara la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

**En el ámbito de la visión de país:** Pertinencia con el desarrollo económico, social y humano sostenible. Teniendo en cuenta que el presente estudio, se enmarca en la pertinencia en la educación para el sector rural del Caribe, además de los aspectos culturales y sociales de la región, debe contemplar la producción agropecuaria, principal ocupación de la región y se requiere garantizar la seguridad alimentaria de manera sostenible.

**En el ámbito global:** Pertinencia a las exigencias de un mundo globalizado, es indispensable motivar en nuestros estudiantes al aprendizaje autónomo para que se puedan adaptar a las exigencias de una economía globalizada en la Era del Conocimiento, el cual cambia, tan rápido que puede volver obsoletos conocimientos y tecnologías.

**En el ámbito contextual:** Pertinencia con los entornos cultural, social y geográfico, es importante evaluar las potencialidades de desarrollo de la región y formar las personas que puedan aprovecharlas con proyectos productivos sostenibles en términos económicos, sociales y ambientales.

**En el ámbito político:** Pertinencia para convivir en paz, armonía y democracia, superando el conflicto armado y subdesarrollo demandan un cambio cultural y ético que favorezca el respeto a la Ley, el respeto a los derechos de los demás y la resolución concertada de conflictos, cimentando la ética y los valores en todos los campos.

**En el ámbito educativo:** Pertinencia con las características diversas de los educandos, el bajo nivel de educación de los padres dificulta significativamente el aprendizaje por la falta de cultura en temas como la lectura, la escritura y las matemáticas, por lo tanto se debe desarrollar pedagogías y didácticas motivantes como el aprender haciendo, la formación por proyectos, las tecnologías lúdico – pedagógicas de formación y el aprendizaje autónomo, así como las competencias para trabajar en equipo con eficiencia, calidad y economía.

## **CONCLUSIONES**

La educación en el sector rural del Caribe colombiano tiene un bajo nivel de pertinencia para la formación de productores rurales, solamente les aporta en los conocimientos de lectoescritura y matemáticas con muchas deficiencias como lo indican los profesionales del agro que realizan asistencia técnica a dichos productores, también lo demuestran

los pobres resultados que obtienen en el proceso productivo y los daños que causan a la oferta ambiental por desconocimiento de las competencias para producir sosteniblemente.

Teniendo en cuenta que los principales problemas que enfrenta la sociedad colombiana son el conflicto armado, la violencia, la pobreza (OCDE , 2018), el hambre que alcanza al 54% de la población (Aristizabal Grajales, 2022) y la degradación de su oferta ambiental con la pérdida de un millón de hectáreas de suelo por erosión, la deforestación acelerada y además debe adaptarse al cambio climático, se hace necesario formar estudiantes que:

- Sean productores agropecuarios eficientes y capaces de producir sin dañar la oferta ambiental para garantizar la superación de la pobreza, la seguridad y soberanía alimentaria, adaptarse al cambio climático y ayudar a controlarlo evitando la emisión de gases de efecto invernadero.
- Sean pensadores críticos, aprendientes autónomos capaces de identificar su realidad y trabajar en equipo para alcanzar las soluciones necesarias.

- Tengan valores como la honestidad y el respeto, la concertación y antepongan el bien común al beneficio individual, acatando la Ley y contribuyendo a construir una sociedad en paz mediante la resolución concertada de conflictos.

## REFERENCIAS

- Aristizabal Grajales, Y. (3 de Enero de 2022). *El hambre, un problema crónico en Colombia*. Obtenido de <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/>
- Asamblea Nacional Constituyente. (19 de Septiembre de 2021). *Secretaría del Senado*. Obtenido de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Gutierrez Avila, L. (Abril de 2019). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Obtenido de <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>
- Ministerio de Educación. (16 de 10 de 2021). *Al tablero No 52- Pertinencia de la Educación ¿Pertinencia con qué?* Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>
- Nuñez, J. (10 de Junio de 2010). *Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana*. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1762/4459>
- OCDE . (2 de Agosto de 2018). *BBC Mundo Noticias*. Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45022393>
- PNUD. (22 de Abril de 2021). *Pobreza y desigualdad en la región Caribe ¿Cómo recuperar la senda del desarrollo sostenible?* Obtenido de PNUD - COLOMBIA: <https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/-sabias-que-/pobreza-y-desigualdad-en-la-region-caribe--como-recuperar-la-sen.html>

## **Competencias ciudadanas: un componente medular para la convivencia en educación secundaria**

Citizen competencies: a decisive element for healthy coexistence in secondary education

**Purificación Porto**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Caracas  
Venezuela

[puryporto1@gmail.com](mailto:puryporto1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2462-8452>

### **RESUMEN**

Reflexionar en cuanto a las competencias ciudadanas como componente medular para la convivencia en la educación colombiana, a partir de los resultados que reportan algunas experiencias pedagógicas, es el propósito de este estudio. Metodológicamente es una investigación de tipo documental, cuyo análisis e interpretación se basó en tesis en formato digital. Los hallazgos reflejan: (a) el prevalecimiento de situaciones violentas y conflictivas; (b) la ausencia o insuficiencia formación de los docentes en el tema de competencias ciudadanas; y, por ende, (c) prácticas pedagógicas improvisadas y sin fundamentos para el fortalecimiento de la convivencia escolar y formación ciudadana. Por tanto, se concluye que el sector educativo colombiano se encuentra llamado a desarrollar acciones y forjar espacios pedagógicos que generen reflexión crítica para potenciar el diálogo como principal herramienta para la resolución conflictos y para propiciar la consolidación de las competencias ciudadanas en la población estudiantil.

**Palabras clave:** competencias ciudadanas; convivencia escolar;

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to reflect on citizen competences as a core component for coexistence in Colombian education, based on the results of some pedagogical experiences. Methodologically it is documentary research whose analysis and interpretation were based on theses in digital format. The findings reflect: (a) the prevalence of violent and conflicting situations; (b) the absence or insufficiency of teacher training in the subject of citizen competences; and, therefore, (c) improvised pedagogical practices without foundations for strengthening school coexistence and citizen training. Therefore, it is concluded that the Colombian education sector is called to develop actions and forge pedagogical spaces that generate critical reflection to enhance dialogue as the main tool for conflict resolution and to promote the consolidation of Citizens' competences in the student population.

**Keywords:** citizen competencies; school coexistence; education

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad colombiana ha realizado grandes esfuerzos desde todos sus ámbitos para consolidar una cultura de paz y superar todos los conflictos sociales que durante décadas flageló a sus ciudadanos. En este sentido, desde el punto de vista educativo el Ministerio de Educación Nacional (2006) ha implementado diversas políticas direccionadas a “superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas” (p. 148), y otros contextos sociales. Ahora bien, se ha buscado hacer

énfasis en la educación ciudadana en las instituciones escolares tomando en cuenta que las competencias ciudadanas constituyen herramientas y conocimientos necesarios para construir la convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (Ministerio de Educación, 2004).

En correspondencia con lo que viene planteando, Monterrosa (2020), expresa que cuando se habla de competencias ciudadanas se hace referencia a los procesos que se necesitan para lograr la convivencia pacífica en una sociedad, lo cual involucra directamente a la educación. En consecuencia, los centros escolares son el escenario natural para el desarrollo de estas competencias, pues allí los estudiantes conviven, trabajan en equipo, e identifican las particularidades y diferencias de cada persona, es decir, aprenden a vivir en sociedad la cual es la principal premisa de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación, 2004, 2006). Sin embargo, Díaz y Sime (2018) sostienen que este deber ser o esa realidad ideal no es alcanzado en muchas ocasiones debido a las distintas situaciones y factores de algunos de los actores que intervienen que se propician o se ven involucrados en situaciones que resuelven de forma violenta.

Debido a que el conflicto forma parte de las interacciones humanas y

*Competencias ciudadanas: un componente medular para la convivencia en educación secundaria*

no es algo que se pueda extinguir por completo, es imprescindible saber gestionar las desavenencias que se susciten por vías pacíficas como el diálogo y la negociación. Además, el conflicto puede orientarse de manera constructiva, para que todos los involucrados se enriquezcan con su resolución (Avendaño y col, 2018). Para ello son necesarios desarrollar conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, es decir, apropiarse de las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación, 2004). Todos los enunciados antes descritos llevan al propósito de esta investigación: reflexionar en cuanto a las competencias ciudadanas como componente medular para la convivencia en la educación colombiana, a partir de los hallazgos que reportan algunas experiencias pedagógicas, para conocer la realidad sobre el tema con la finalidad de aportar elementos teóricos que puedan sustentar la toma de decisiones que conduzcan al fortalecimiento de una cultura ciudadana responsable y pacífica.

## **MÉTODO**

Metodológicamente la investigación es de tipo documental, se basó en resultados de otras investigaciones y de reflexiones teóricas esencialmente de fuente digital. El conocimiento se construyó a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de cada documento con la finalidad de evidenciar la realidad de las competencias ciudadanas como componente medular para la convivencia en educación secundaria. Los

autores de las tesis a partir de las cuales se hace la disertación son: Roca y Solano (2021); Bautista, (2019); Rodríguez (2021) y; Majerowicz (2020). Además, se contemplan documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (idem) de Colombia. Para la búsqueda de los referentes teóricos se hizo uso de buscadores electrónicos especializados como Scielo, Google académico, Dialnet, Redalyc.

## **RESULTADOS**

Los hallazgos encontrados reportan diversas situaciones que demandan de la atención de todos los actores educativos y, además, reflejan lo distante que se encuentra la realidad escolar de la realidad ideal postulada en lineamientos curriculares, educativos, teorías e instrumentos legislativos que rigen la educación colombiana. Lo cual es un indicativo de los retos y desafíos que faltan por superar. Ejemplo de ello son los resultados de Roca y Solano (2021) y Majerowicz (2020) quienes encontraron que las capacitaciones recibidas en convivencia escolar y competencias ciudadanas en las instituciones escolares son insuficientes y se siguen presentando conflictos y violencias con bastante frecuencia, lo que ratifica la información suministrada en el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) donde se expone que la mitad de los estudiantes de 13 a 15 años de todo el mundo, declaran haber sufrido violencia en la escuela.

## **Cuadro 1. Información y hallazgos de las investigaciones contempladas**

<b>Autor/es-Año</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Hallazgos</b>
Roca, Y. y Solano, R. (2021).	Las competencias ciudadanas en el fortalecimiento de la convivencia escolar.	Conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, para la mejora de la convivencia escolar.	A pesar de las capacitaciones recibidas en convivencia escolar y competencias ciudadanas, se considera que éstas no son suficientes, pues se siguen presentando conflictos en altas proporciones y por el manejo inadecuado de los mismos, no se está combatiendo el origen de la problemática.
Bautista, R. (2019).	Fortalecimiento de las competencias ciudadanas para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado del Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén.	Generar una propuesta pedagógica que permita el desarrollo y fortalecimiento de las competencias ciudadanas para promover la convivencia escolar de los estudiantes de sexto grado del Instituto técnico Nuestra Señora de Belén.	No se evidencia una planeación estructurada que defina un camino claro para propiciar espacios de reflexión que permitan la construcción y el aprendizaje de habilidades que conlleven a una convivencia pacífica, convirtiéndose especialmente en un trabajo instintivo, que aunque ayuda a promover acciones positivas no es posible valorar el alcance de estas estrategias al no ser orientadas hacia unos objetivos específicos.

### **Cuadro 1. Información y hallazgos de las investigaciones contempladas (cont.)**

<b>Autor/es- Año</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Hallazgos</b>
Rodríguez, H. (2021).	Propuesta pedagógica para promover la convivencia escolar desde el desarrollo de las competencias ciudadanas	Promover la convivencia escolar desde el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado sexto del colegio San José de Guanentá.	Se pudo evidenciar que los docentes del colegio objeto de estudio, necesitan capacitación sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en el aula y desde su área de conocimiento, debido a que esto facilitaría que los estudiantes adquirieran un conjunto de conocimientos, actitudes para enfrentarse al mundo real y ser capaces de transformar la sociedad con sus buenas acciones como ciudadano teniendo control de sus emociones.
Majerowicz, S. (2020).	Competencias Ciudadanas: Obstáculos de implementación para su consolidación como herramienta para reducir la violencia juvenil.	Identificar los obstáculos de implementación que enfrenta el Programa de Competencias Ciudadanas – PCC en su proceso de consolidación como una herramienta efectiva de política pública para abordar el problema de la violencia juvenil en Colombia.	Se identificaron nueve obstáculos de implementación: 1) la falta de claridad en conceptos fundamentales del PCC, 2) la violencia contextual que enfrentan los estudiantes, 3) la baja rentabilidad política del programa, 4) la baja valoración de las competencias ciudadanas dentro del proceso formativo de los estudiantes, 5) la falta de recursos, 6) la percepción docente del PCC como una imposición desde el gobierno, 7) los fallos de comunicación entre formuladores e implementadores, 8) la no transversalidad del programa y 9) la inadecuada formación docente en lo que a formación ciudadana se refiere.

Situación que le da pertinencia y validez a la proposición de Montaña y López (2021) de abordar la enseñanza de las competencias ciudadanas de forma transversal a todas las asignaturas impartidas puesto que el papel del ciudadano activo es un proceso clave en el progreso social de un país.

Otros aspectos obtenidos por Bautista (2019); Rodríguez (2021) y Majerowicz (2020). es la ausencia de planeación estructurada y la necesaria capacitación sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en el aula para propiciar espacios de reflexión que permitan la construcción y el aprendizaje de habilidades para la consolidación de una convivencia pacífica, lo que conlleva a la improvisación y limita las acciones positivas que puedan realizarse con objetivos definidos. Resultando notoria la falta de compromiso y poca responsabilidad de los docentes por desarrollar actividades pedagógicas que promuevan la construcción de relaciones pacíficas y en consecuencia mejorar la convivencia entre estudiantes. Y se desaprovecha así el poder transformador de la educación para erradicar o disminuir la violencia cambiando creencias y comportamientos mediante la autorreflexión crítica (UNICEF, 2021).

Como puede observarse continua con vigencia y relevancia el llamado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura (2008) a la construcción de una formación escolar dirigida a desarrollar valores, actitudes y habilidades sociales, emocionales y éticas que fundamenten una convivencia social con participación plena de todos. En otras palabras, como le especifica el Ministerio de Educación Nacional (2006), formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos dado “que las generaciones futuras de Colombia tienen el derecho de vivir en una sociedad mucho más pacífica, democrática y justa y tienen el deber de contribuir a la construcción de dicha sociedad” (p. 155). Y la educación es el principal camino para lograrlo.

## **CONCLUSIONES**

El acuerdo alcanzado por el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, a pesar de todas las críticas que se pudieran hacer (cosa que no es competencia de esta disertación), representa una gran oportunidad para impulsar y propiciar mejores condiciones para convivencia pacífica, la participación ciudadana responsable, la disminución de la inequidad y la exclusión social. En este sentido, el sector educativo colombiano se encuentra llamado a desarrollar acciones y forjar espacios pedagógicos que generen reflexión crítica para potenciar el diálogo como principal herramienta para la resolución conflictos, ya que estos cambios no se logran de

manera espontánea, todo lo contrario, requiere del compromiso y participación de todos los actores sociales.

## REFERENCIAS

- Avendaño, I., Álvarez, A., Cardozo, A., Crissien, T., Martínez, M. y Sandoval, O. (2018). *Convivencia Escolar: una mirada al Caribe colombiano*. [Libro en línea]. Universidad de la Costa. Disponible: [https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5392/Convivencia%20Escolar%20\(003\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5392/Convivencia%20Escolar%20(003).pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 2022, Octubre 2]
- Bautista, R. (2021). *Fortalecimiento de las competencias ciudadanas para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado del Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén* [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Disponible: <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/5085/PDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Octubre 2]
- Díaz, S. y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [Revista en línea], 49. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574008.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 30]
- Majerowicz, S. (2020). *Competencias Ciudadanas: Obstáculos de implementación para su consolidación como herramienta para reducir la violencia juvenil* [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de los Andes Colombia. Disponible: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/51199/23293.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Octubre 1]
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. [Documento en línea]. Disponible: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf) [Consulta: 2022, Octubre 02]
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de*

- Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. [Documento en línea]. Disponible: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf) [Consulta: 2022, Octubre 02]
- Montaña, D. y López, A. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de investigación* [Revista en línea], 1. Disponible: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros\\_investigacion/article/view/13316](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/semilleros_investigacion/article/view/13316) [Consulta: 2022, Septiembre 28]
- Monterrosa, N. (2020). Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil colombiano. *Telos* [Revista en línea], 2. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/993/99364322009/99364322009.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 30]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina* [Documento en línea]. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184> [Consulta: 2022, Octubre 02]
- Roca, Y. y Solano, R. (2021). *Las competencias ciudadanas en el fortalecimiento de la convivencia escolar* [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de la Costa, Colombia. Disponible: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8370/Las%20Competencias%20Ciudadanas%20en%20el%20Fortalecimiento%20de%20la%20Convivencia%20Escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Septiembre 30]
- Rodríguez, H. (2021). *Propuesta Pedagógica para promover la convivencia escolar desde el desarrollo de las competencias ciudadanas* [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Libre Seccional Socorro, Colombia. Disponible: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19567/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Octubre 2]

## **Prácticas pedagógicas promotoras de una educación intercultural e incluyente en el sistema educativo básico colombiano**

Pedagogical practices promoting an intercultural and inclusive education in the colombian basic education system

**Dairo Javier Salgado Contreras**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela  
djsalgado16@outlook.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9811-3198>

### **RESUMEN**

El objetivo general del estudio es el de analizar las prácticas pedagógicas como promotoras de una educación intercultural e incluyente en el sistema educativo básico colombiano; por ello, en el marco teórico, se presentan las categorías prácticas pedagógicas, educación intercultural e incluyente. La metodología del estudio se sitúa en un enfoque hermenéutico interpretativo con un método etnográfico, empleando como técnicas la entrevista, el análisis documental y la observación. Los instrumentos diseñados corresponden al cuestionario, fichas documentales y guion de observación no participante, con la intención de caracterizar y comparar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes en las instituciones escolares de la zona urbana del municipio de Fonseca, Colombia. Los resultados revelan la existencia simultánea en el aula de acciones pedagógicas interculturales e incluyentes; Así mismo, la investigación posibilita una reflexión educativa que plantea una propuesta pedagógica que promueva la interculturalidad y la inclusión.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas; educación inclusiva; educación intercultural; sistema educativo básico

## **ABSTRACT**

The general objective of the study is to analyze pedagogical practices as promoters of an intercultural and inclusive education in the Colombian basic educational system; therefore, in the theoretical framework, the categories of pedagogical practices, intercultural and inclusive education are presented. The methodology of the study is situated in an interpretive hermeneutic approach with an ethnographic method, using interview, documentary analysis and observation as techniques. The instruments designed correspond to the questionnaire, document files and non-participant observation script, with the intention of characterizing and comparing the pedagogical practices that teachers have in schools in the urban area of the municipality of Fonseca, Colombia. The results reveal the simultaneous existence in the classroom of intercultural and inclusive pedagogical actions; Likewise, the research enables an educational reflection that proposes a pedagogical proposal that promotes interculturality and inclusion.

**Keywords:** pedagogical practices; inclusive education; intercultural education; basic educational system

## **INTRODUCCIÓN**

El propósito general de la investigación se enmarcó en el análisis de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en las instituciones que se encuentran en el Municipio de Fonseca, Colombia y cómo estas influyen en el desarrollo de una educación intercultural e

incluyente; a partir del reconocimiento de la diversidad y la articulación de los saberes culturales de los estudiantes.

En este sentido, desde las ciencias sociales se puede seguir en la búsqueda de las respuestas a los interrogantes planteados con respecto a procesos pedagógicos que por encontrarse sujetos al discurso de quienes ostentan la autoridad en la educación se vuelven excluyentes, lo cual puede afectar la identidad cultural de los estudiantes, incluso cayendo en el sofisma que una cultura puede ser mejor que otra, generando patrones comportamentales, discriminatorios y clasistas, lo cual es contradictorio con un discurso incluyente, plural y tolerante como el que se expresa institucionalmente en el sistema educativo básico colombiano.

De tal manera que, dentro de la investigación se presentan los hallazgos y tendencias reconocidas en relación con la categoría objetos de indagación de las fuentes documentales y legislativas. Así mismo, se presentan los hallazgos documentales sobre el problema de investigación que permitieron comparar y contrastar posturas relacionadas con el interés investigativo. Por último, se presenta la contextualización del problema de investigación.

Además, se desarrollará la fundamentación teórica y metodológica

de la investigación; donde se describirá el paradigma, enfoque, estrategia e instrumentos de investigación, cuya ruta metodológica incluye el diseño, validación y consentimiento informado de los instrumentos aplicados. Así mismo, se plantean los resultados de interpretación sobre la información producida, desarrollando las categorías antes mencionadas, abordando el grado de alcance de los objetivos de investigación en el cual se presentan la caracterización de las prácticas pedagógicas en convencionales e incluyentes y el planteamiento de una propuesta para orientar el desarrollo de prácticas docentes con un contenido incluyente e intercultural.

La educación intercultural hace referencia a un proceso que reconoce la relación e importancia de distintos saberes de los estudiantes expresados en la escuela, de acuerdo con sus diferencias culturales buscando su reconocimiento en condiciones de igualdad. Esta categoría es representativa en los hallazgos que reconocen la relación e importancia de distintos saberes, experiencias y tradiciones que los estudiantes expresan en la escuela de acuerdo con sus diferencias culturales (Beltrán, Carter, Treucan y Vera, 2020).

En cuanto a las investigaciones previas, se recurrió a los repositorios de Redalyc, Dialnet y Scielo, a los centros de documentación de las Universidad Pedagógica de Colombia y Javeriana, se destaca que, “la

organización de fuentes se realiza mediante una matriz de resumen con base en la estrategia de Mapeamiento Informacional Bibliográfico” (André, 2011, p.25).

De allí que, entre los hallazgos que pueden profundizar esta investigación se tiene a Castillo, Hernández y Rojas (2005), en su investigación titulada: Los etnoeducadores: Esos nuevos sujetos de la educación en Colombia; en la cual su hallazgo se centra en el ámbito de las políticas educativas públicas y la educación para grupos étnicos y sitiados sobre todo en los etnoeducadores, como nuevos sujetos de esta política educativa, donde se propone la participación de siete universidades a nivel nacional y regional, y que ha implicado la incursión de la Etnoeducación en el campo de la educación superior.

Por su parte, López y Delgado (2013), en su indagación titulada: Diseño de una propuesta pedagógica orientada hacia la interculturalidad e interdisciplinariedad; centra su hallazgos en proponer una propuesta pedagógica desde los marcos de la interculturalidad y la interdisciplinariedad para que se forme en valores y sobre los valores, enseñanza que permita el camino para la toma de conciencia sobre el ámbito personal con el que interactuamos, fundamentada en que lo intercultural se puede ligar al proceso educativo bajo la idea de atender a la diversidad, sin pretender suprimir las diferencias que existen entre

familias, clases sociales, géneros, etnias, nacionalidades, regiones, capacidades, orientaciones sexuales, discapacidades cognitivas y diferencias en el acceso a las nuevas tecnologías de la información.

En cuanto a la trascendencia de esta indagación, puede decirse que, en lo teórico, práctico, social y metodológico; contribuye con maximizar la calidad educativa y establecer bases conceptuales para que puedan aplicarse en el sistema educativo básico colombiano y así poder dinamizar la interculturalidad y la inclusión por medio de prácticas pedagógicas acorde al fenómeno y categorías esenciales establecidas, a través del producto de una investigación interpretativa y etnográfica.

## **MÉTODO**

En el ámbito metodológico, puede decirse que el estudio en cuestión se sitúa en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, con método etnográfico; para ello, será empleado como técnicas la entrevista, el análisis documental y la observación. Los instrumentos diseñados corresponden al cuestionario, fichas documentales y guion de observación no participante (Fidias, 2012); con la intención de caracterizar y comparar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes en las instituciones escolares de la zona urbana del municipio de Fonseca, Colombia, con el fin de obtener información importante y

esencial que al ser analizada pueda ofrecer resultados válidos y actuales y de allí dar respuestas sobre el tema objeto de estudio.

El procedimiento para alcanzar el propósito de la investigación se hizo según el diseño de la investigación, la cual fueron: análisis de la realidad problémica, redacción de los propósitos, establecimiento del título del estudio, revisión bibliográfica, análisis del escenario investigativo, determinar el paradigma, enfoque, tipo, escenario y población del estudio, descripción de los resultados, conclusiones y recomendaciones. Igualmente, se analizaron diversos documentos, como artículos científicos, tesis, informes académicos, libros

Se destaca que, los criterios de análisis empleados para la interpretación de los hallazgos, se tomó en cuenta lo dispuesto por Taylor y Bogdan (1987), en la cual se efectuó por medio de un análisis comprensivo de la información rastreada según las categorías antes mencionadas, tomando en cuenta la información aportada por los diferentes instrumentos de recolección de datos e información.

## **RESULTADOS**

Puede decirse que, la práctica pedagógica está alejada de una pedagogía humanizante, y por tal percibe la educación como una

secuencia de sucesos intelectuales, culturales e históricos convirtiendo la hermenéutica en su método básico de conocimiento para comprender el significado de las dimensiones del ser humano. Además, la formación docente en el área de las competencias profesionales no da respuestas a la educación inclusiva, por tal es insuficiente; aunque se observa una gran preocupación de los docentes por cumplir su función como docente en relación con la política educativa, que lo aleja de la posibilidad de ser maestro.

Asimismo, se requiere repensar la formación de los docentes, brindar oportunidades para educar desde los principios de igualdad y justicia social, con el fin de descolonizar el pensamiento y promover acciones educativas incluyentes; igualmente puede indicarse que, los recursos utilizados son los habituales específicamente libros de texto y guías que están disponibles para los estudiantes, sin embargo, estos libros tienen las directrices de la política educativa del MEN y se plantean de manera homogénea de acuerdo al grado, cuyo carácter incluyente no es explícito.

En cuanto a la distribución de las aulas estas se encuentran distribuidas de forma tradicional, es decir, los estudiantes se organizan en filas, dificultando la interacción social y el aprendizaje cooperativo, contribuyendo a un aprendizaje memorístico y repetitivo.

De igual manera se puede decir que, algunas de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes son convencionales con esquemas magistrales de clase y procesos de aprendizaje centrados en el docente, con el uso de estrategias memorísticas y con poco contacto emocional con sus estudiantes. Así se aprecian clases poco flexibles, con espacios de participación limitados o ausentes y procesos de enseñanza transmisiva. Asimismo, se evidencia en los docentes la intención por un enfoque intercultural e incluyente, pero su actuación no vislumbra la puesta en escena de estrategias didácticas fundamentadas en una práctica pedagógica inclusiva.

Dentro de las conclusiones, se puede decir que, la investigación permitió reconocer dos tipos de prácticas pedagógicas unas convencionales y otras inclusivas. Las primeras se relacionan con procesos de aprendizaje estandarizados y legitimados como la forma correcta de enseñar. Las segundas se refieren a acciones pedagógicas desarrolladas de manera plural, diversa y colaborativa.

## REFERENCIAS

- André, Claudio. (2011). *La práctica de la investigación y el mapeo de información bibliográfica apoyado por recursos tecnológicos: Impactos en la formación docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Sao Paulo.
- Arias, Fidas. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.

- Beltran, J.; Carter, B.; Treucan, J. y Vera N. (2020) Prácticas educativas que contribuyen a una educación intercultural en contextos mapuche. Un desafío pendiente. *Espacios* 41 (28), 100-112. Disponible: de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p08.pdf>. [Consultada: 2021, mayo 7]
- Castillo, E. Hernández, E, y Rojas, A. (2005). Los etnoeducadores: Esos nuevos sujetos de la educación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. 48, 38-54. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242003.pdf>. [Consultada: 2021, junio 4]
- López, C. y Delgado M. (2013). *Diseño de una propuesta pedagógica orientada hacia la interculturalidad e interdisciplinariedad*. Universidad de Manizales. 15(1), 157-178. Disponible: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/838/953>. [Consultada: 2021, junio 17]
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. Barcelona.

## **Estrategias didácticas para la formación profesional de personas reclusas y sus guardianes custodios**

Educational strategies for the vocational training of prisoners and their custodians

**Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas**

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Rectoría Tolima y Magdalena Medio, Ibagué, Colombia  
leonardosanchezvanegas@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2557-7060>

**Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez**

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Rectoría Tolima y Magdalena Medio, Ibagué, Colombia  
maureenjegr@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2653-0013>

### **RESUMEN**

En el marco del programa de formación en comunicación social para Personas Privadas de Libertad y guardianes, ejecutado en el Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué, se realizó esta investigación orientada al diseño de estrategias didácticas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta formación, mejorar la calidad educativa y reinsertar reclusos(as) al campo laboral; enmarcada en paradigma interpretativo, aproximación mixta y carácter descriptivo, a 42 personas, (estudiantes y profesores), información recogida aplicando cuestionarios, entrevista semiestructurada e informe académico; procesada mediante software SPSS en datos cuantitativos y ATLAS-TI en cualitativos; concluyendo que pese al aislamiento, la radio y las herramientas tecnológicas aplicadas fueron fundamentales para

garantizar la formación profesional inclusiva por primera vez de internos(as), medio fundamental para garantizar la resocialización de los(as) reclusos(as), aportando literatura y experiencia necesarias para procesos similares.

**Palabras clave:** educación carcelaria; ambiente de aprendizaje a distancia; superaislamiento; pena de prisión; resocialización

## **ABSTRACT**

Framed on the training program on social communication for persons deprived of their liberty and guardians, implemented at the Ibañeta prison complex, this research was carried out whose objective is to design didactic strategies to strengthen teaching-learning processes in the vocational training of this population, to improve the educational quality and to reinsert prisoners in the labor field; framed in interpretative paradigm, mixed approach and descriptive character, to 42 people, (students and teachers), information collected using questionnaires, semi-structured interview and academic report; processed using SPSS software in quantitative data and ATLAS-TI in qualitative; concluding that in spite of isolation, radio and technological tools applied were essential to ensure inclusive vocational training for the first time for inmates, a fundamental means of ensuring the resocialization of prisoners, providing literature and experience needed for similar processes.

**Keywords:** education in prison; learning environments in distance; super-insulating, imprisonment; re-socialization

## **INTRODUCCIÓN**

Existen experiencias de formación de Personas Privadas de la Libertad (PPL) en contextos carcelarios, pero en la literatura no hay información de procesos de formación universitaria que expongan las

estrategias pedagógicas definidas para el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y formen como compañeros de clase, en un mismo grupo de estudio, a reclusos y sus custodios. En las cárceles colombianas generalmente se reproducen metodologías propias de la educación para niños, niñas y adolescentes que no reconocen el contexto en que se forman las PPL y sus particularidades, sus necesidades de redención de penas y de garantizar su sostenimiento económico y el de sus familias, y otras situaciones psicosociales que inciden en su aprendizaje. Concordando con ello, Toro (2005), afirma que:

Los programas educativos dirigidos a la población reclusa se realizan siguiendo los lineamientos de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y el Decreto 3011 de 1997, que norma la educación para adultos (...) ajustándose a las condiciones y necesidades particulares del sistema penitenciario y carcelario” (p. 50).

En el segundo semestre de 2020, la Rectoría Tolima y Magdalena Medio (RTMM) de UNIMINUTO, en alianza con el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y la Gobernación del Tolima, inicia un proceso de formación en Comunicación Social de 21 PPL y 11 guardianes del Complejo Penitenciario y Carcelario de Ibagué (COIBA), que, por las condiciones del contexto y el impacto de la pandemia del COVID-19, supuso barreras en el proceso de enseñanza e implicó retos institucionales para prevenir la deserción, lograr competencias y

*Estrategias didácticas para la formación profesional de personas reclusas y sus guardianes custodios* aprendizajes y el acceso a la educación de calidad de esta población vulnerable. En este contexto, esta investigación plantea la pregunta por ¿Cuáles estrategias didácticas podrían fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la formación profesional de PPL y sus custodios del COIBA? y se desarrolla con el objetivo de diseñar estrategias didácticas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional de PPL y guardianes.

El proyecto se fundamenta en los conceptos de ambientes de aprendizaje, como escenarios en los que confluyen objetivos, metodologías, personas, materiales y recursos que se articulan para la puesta en marcha de procesos educativos (Duarte, 2003); la educación en contextos de reclusión, sus fines y características como posibles escenarios de aprendizaje para las PPL (Cammarosano e Fernandes, 2013) y; el concepto de estrategias de aprendizaje como el conjunto de acciones que pueden realizar los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje con el correspondiente apoyo de las instituciones en las que se forman (Coates, 2016). En este sentido, se señala que los docentes comprometidos con estos procesos deben tener una sensibilidad especial para generar proyectos educativos que contribuyan a la construcción de los proyectos de vida de los educandos. (Gargallo, et al., 2009).

Algunos autores señalan como beneficios de la educación superior: la mejora de condiciones internas de las cárceles, la autoestima de los reclusos, sus perspectivas de empleo y de acceso a beneficios socioeconómicos (Erisman y Contardo, 2005). Sugieren también la necesidad de superar la formación presencial en los penales haciendo uso de las TIC, e involucrando a los funcionarios penitenciarios en los procesos de educación superior ofertados como sucede en el sistema correccional noruego, enfocado a la rehabilitación de las PPL, en el que se promueve la interacción entre guardianes y reclusos, como trascendental para la resocialización (Berger, 2016).

En el proceso fue importante, entonces, reconocer las motivaciones que impulsan a las PPL a iniciar o continuar sus estudios, su experiencia educativa previa y sus formas de aprender. Se estudiaron también los beneficios de los vínculos entre esta población y sus guardianes como compañeros de estudio y se identificaron hitos importantes para el desarrollo de este tipo de procesos.

## **MÉTODO**

Enmarcada en el paradigma interpretativo, la investigación asumió un enfoque mixto, con carácter descriptivo trazando lineamientos para la formación profesional de PPL y guardianes a partir del análisis de una

*Estrategias didácticas para la formación profesional de personas reclusas y sus guardianes custodios*  
experiencia de educación superior realizada en el COIBA entre agosto de 2020 y noviembre de 2021, con una población y muestra heterogénea de 40 personas: 32 estudiantes (21 PPL y 11 guardianes) y 8 profesores de la RTMM.

Se aplicó una entrevista y dos encuestas a estudiantes: caracterizando aspectos socioeconómicos de su perfil y una prueba de ingreso que diagnosticó sus saberes previos, sus competencias en el uso de las TIC, preferencias para el aprendizaje, tiempos, espacios y recursos, así como la motivación para el aprendizaje. A los docentes se les aplicó un cuestionario sobre sus procesos de enseñanza para reconocer las maneras en que seleccionaron sus contenidos, las metodologías para orientarlos, la interacción con los recursos y dinámicas de evaluación empleadas; y se les solicitó un informe de sus cursos sobre la configuración de los ambientes de aprendizaje y las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza.

En el de análisis de la información se procesaron los datos recogidos haciendo uso del software SPSS y EXCEL para información cuantitativa y ATLAS-TI para la cualitativa.

## RESULTADOS

Como resultado del análisis cuantitativo se seleccionó como atributo dependiente la variable “Considero que mi formación profesional me permitirá aumentar mis posibilidades de generar ingresos y ayudar a mi familia” (P24). Dicha variable es considerada, dentro de los hallazgos de la presente investigación, como el fin último que perciben los estudiantes al culminar su proceso de formación universitaria (76,7% considera estar totalmente de acuerdo) y demuestra la necesidad de implementar una experiencia educativa con ambientes de aprendizaje que promuevan ese logro personal, en medio de las condiciones de “superaislamiento” en que se encuentran las PPL y sus guardianes custodios del COIBA. La motivación como elemento activador del aprendizaje (resumida en la variable P24) se relaciona con los fundamentos teóricos que señalan los beneficios de la educación superior en la cárcel. (Erisman y Contardo, 2005).

Por una parte, se encontró una relación negativa de la variable dependiente, con las variables “*Conozco el funcionamiento básico de un computador*” y “*Conozco los principales navegadores de Internet y sé explorar información en ellos*”; asociadas con el manejo de programas básicos de ofimática, significando que el desconocimiento del manejo de

*Estrategias didácticas para la formación profesional de personas reclusas y sus guardianes custodios*

recursos informáticos reduce las posibilidades de terminar su formación, por lo que las estrategias iniciales incorporaron recursos de fácil acceso antes de incorporar equipos informáticos o plataformas.

Por otro lado, la **relación** de la variable dependiente fue positiva con respecto a las variables *“Entiendo mejor contenidos en forma auditiva y cuando escucho la explicación”*; *“Prefiero las actividades prácticas con ejemplos concretos”* y *“Me gusta participar en experimentos y análisis de problemas”*; *“Me gusta estudiar con mis compañeros y compartir nuestra comprensión de los temas”*, *“Me siento identificado con el área de formación que estudio”*, *“Tengo acceso a una biblioteca para consultar los contenidos de mis asignaturas”*. Estos hallazgos, coinciden con las categorías emergentes en el análisis cualitativo a partir de las cuales se encontraron tres aspectos fundamentales para la formación profesional de PPL y guardianes custodios.

Una primera categoría asociada a las estrategias pedagógicas que deben promover una escucha activa, el aprendizaje basado en proyectos y experiencias concretas como se evidencia en la red de códigos y se refuerza en las expresiones de los estudiantes: *“Tengo mi propio método de estudio. Explorando, reflexionando sobre los proyectos que nos dejan los docentes, escucho las clases por radio, tomo apuntes”*. Por su parte los docentes indican que “el abordaje de

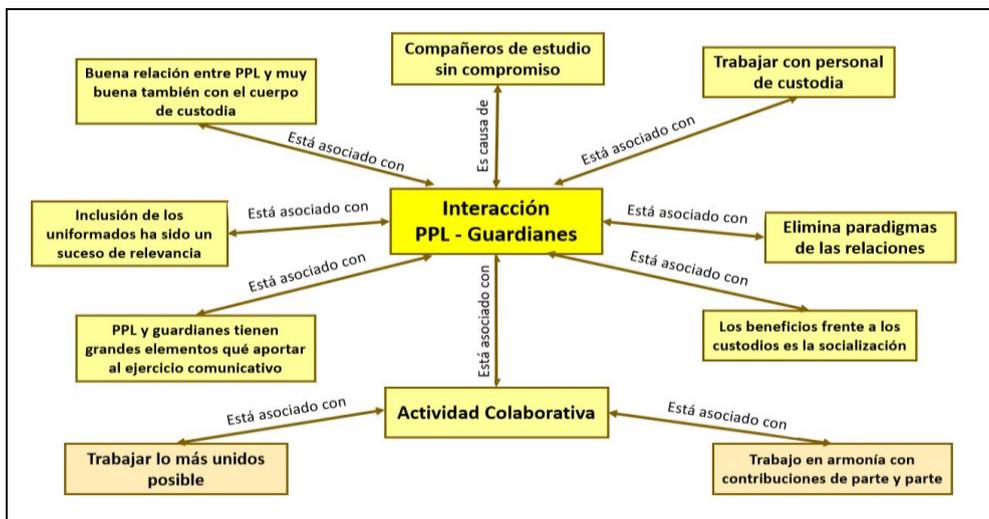
algunos ejercicios teóricos tuvo que hacerse de manera muy vivencial para que fueran mucho más significativos”.



**Gráfico 1. Actividades pedagógicas**

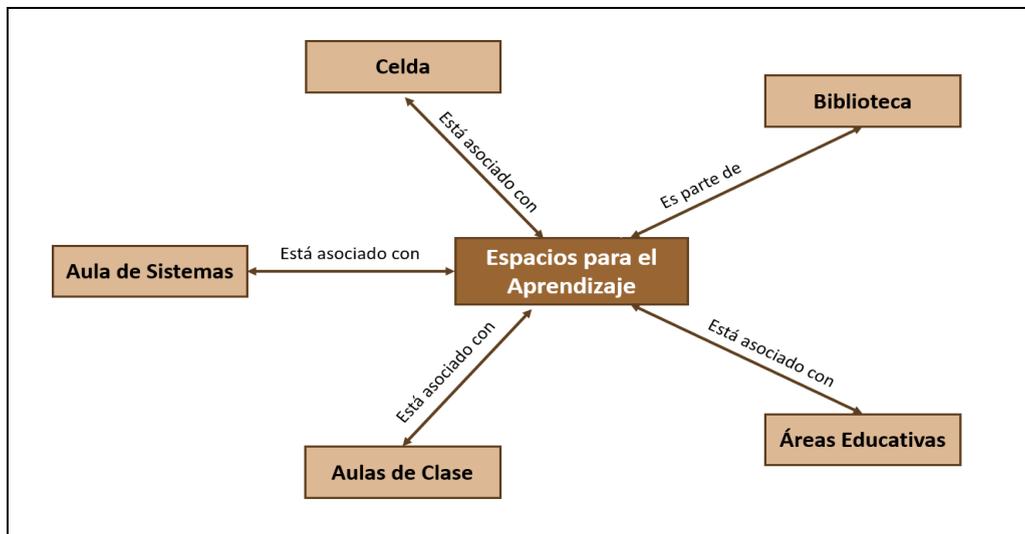
Otra categoría relacionada con la interacción entre compañeros que amplía las posibilidades de trabajo colaborativo entre PPL y guardianes para el éxito del proceso de resocialización. Los estudiantes manifiestan que *“en la relación con nuestros compañeros guardianes son más los pro que contras, compartir con ellos e interactuar en los trabajos y en los grupos nos ha permitido conocernos mejor”* *“Me siento útil cuando los PPL me piden apoyo, orientación o mejor aun cuando puedo compartir, discutir y aprender en equipo”* y estas expresiones se confirman también

*Estrategias didácticas para la formación profesional de personas reclusas y sus guardianes custodios en la red de códigos.*



**Gráfico 2. Interacción PPL guardianes**

Finalmente, la categoría asociada a los espacios para el aprendizaje señaló que habría mejores oportunidades para los estudiantes si se disponen los recursos y escenarios, necesarios de acceso al conocimiento. Los estudiantes reconocen que su ambiente de aprendizaje está constituido por diversos lugares de la cárcel. *“El área de educativas es un lugar ameno y el cual satisface las necesidades del proceso de aprendizaje que estamos desarrollando” “Los espacios para estudiar, son lugares muy tranquilos de donde uno no quisiera irse”.* Esto se complementa con lo identificado en la red de códigos.



**Gráfico 3. Espacios para el aprendizaje**

## CONCLUSIONES

Reunir personas privadas de libertad con sus guardianes custodios, como compañeros de estudio, favorece el proceso de aprendizaje, crea relaciones de respeto entre dos poblaciones naturalmente opuestas y da sentido a la función resocializadora de la pena. Compartir con el otro como igual, aprender con él, conectarlo con el mundo exterior a partir de las actividades de estudio, entre otras posibilidades que facilita la experiencia educativa, se constituye en el valor agregado del ambiente de aprendizaje.

**La educación en el contexto carcelario evidencia que los(as) estudiantes aprenden más fácilmente cuando, a través del desarrollo de los cursos, hacen una lectura crítica de su entorno y se les motiva a incidir en éste.** El uso de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos o problemas permite una comprensión de la función profesional del comunicador social y aporta ejemplos de desempeño que movilizan a los estudiantes en torno al análisis de su contexto y la necesidad de incidir sobre éste desde la aplicación de los conceptos aprendidos.

**Los espacios para el aprendizaje no necesariamente deben estar delimitados físicamente, ni reducirse a zonas específicas del centro penitenciario.** La selección de recursos que trascienden los muros y se incorporan al contexto y rutina de las PPL y los guardianes/as, asegura que el ambiente de aprendizaje emerja en múltiples escenarios (la celda, el patio, la zona de alimentación, la oficina, la biblioteca, las viviendas de las familias de los estudiantes, etc.) que convergen y aumentan las posibilidades de alcanzar los aprendizajes.

## **REFERENCIAS**

Berger, R. (2016) Kriminalomsorgen. A Look at the World's Most Humane Prison System in Norway. Retrieved from Social Science Research Network. Disponible en:

<https://ssrn.com/abstract=2883512>

- Cammarosano, E. e Fernandes, E. (2013). A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), p. 51-69. Disponible en <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?lang=pt&format=pdf>
- Catelli, R., Graciano, M., Bandeira, C. (2018). Public education policies and their impact on pedagogical practices in confinement contexts in Brazil. Santiago, Chile. RIL Editores.
- Coates, S. (2016). Unlocking potential: a review of education in prison. Retrieved from [www.gov.uk/moj](http://www.gov.uk/moj)
- Decreto 3011 (1997) Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 1997. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 43.202.
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Estudios Pedagógicos* No. 29, 97-113. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Erisman, W. y Contardo E. (2005) Learning to Reduce Recidivism: A 50-State Analysis of Postsecondary Correctional Education Policy. Washington, D. C.: Institute for Higher Education Policy.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un Instrumento para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *RELIEVE*, 15(2), p. 1-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91612906006.pdf>
- Ley 115. (1994) Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 41.214.
- Ley 65 (1993). Por la cual se establece el Código Penitenciario y Carcelario. 20 de agosto de 1993. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 40.999.
- Toro V., B. N. (2005) *Educación superior en las cárceles colombianas*. Bogotá, Colombia. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO.

## **Violencia escolar: ¿Heredada, aprendida o espiritual?**

School violence: ¿Inherited, learned or spiritual?

**María Teresa Dávila Narváez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela

mtdavilan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1595-2314>

### **RESUMEN**

Existe una contradicción entre el fin de la educación, que es formar integralmente al ser humano, y las expresiones de violencia que se presentan al interior de las escuelas y en la sociedad en general. Con el objetivo de aproximarse a la comprensión de la violencia escolar y descripción de su naturaleza, se realiza una investigación documental analizando información histórica, social, estadística, biológica, y bíblica. Los resultados muestran que el comportamiento violento es una expresión de la maldad humana y está ligada a su naturaleza espiritual, en algunos casos es de origen genético y en otros es aprendida colectivamente; pero cualquiera que sea su origen, es susceptible al cambio con una educación de calidad. En este sentido, se recomienda como prioridad que las investigaciones se ocupen de sustentar las bases de nuevas políticas educativas, enfocadas en currículos, métodos y estrategias didácticas fundamentadas en la educación en valores desde la espiritualidad.

**Palabras clave:** violencia escolar; biología; aprendizaje colectivo; espiritual educación

## **ABSTRACT**

There is a contradiction between the purpose of education, which is to form the human being integrally, and the expressions of violence that occur within schools and in society in general. The objective is to come closer to the understanding and describe the nature of bullying, analyzing historical, social, statistical, biological and biblical information. The results show that violent behavior is an expression of human evil and is linked to its spiritual nature, sometimes it's genetic and others collectively learned; whatever, it's susceptible to change with quality education. It is suggested as a priority to do research to support the bases of new educational policies, focused on curricula, methods and didactic strategies based on education in values from spirituality.

**Keywords:** bullying; biologist; collective learning; spiritual; education

## **INTRODUCCIÓN**

Para realizar un acercamiento a la naturaleza de la violencia escolar, se hace una investigación documental desde la naturaleza social, biológica y espiritual. Detectando que esta conducta es innata en los humanos desde lo espiritual, existen casos comprobados de predisposición genética, también es aprendida como parte de la colectividad. Toda vez que se gestione una educación de calidad, esta conducta es susceptible de modificarse.

## **MÉTODO**

Mediante la investigación documental se hace un acercamiento al fenómeno de la violencia escolar a través de fuentes electrónicas en la web, usando términos claves como violencia naturaleza biológica y social, noticias, informes estadísticos sobre la violencia en el mundo, en Colombia y en la escuela; una entrevista personal a un psicólogo criminal para conocer el comportamiento de una mente violenta, y, se revisa fuentes impresas como pasajes bíblicos y libros para definir su naturaleza espiritual. Toda la información recogida, se analiza, se organiza y se interpreta, para finalmente sugerir una posible solución.

## **RESULTADOS**

Existe contradicción entre la formación integral como fin de la educación y la violencia que se observa al interior de escuelas y sociedad en general. Los resultados de la revisión de diversos documentos permiten el acercamiento a la comprensión de este fenómeno. Careaga y Fuentes (2022) manifiestan que la violencia está en el diario vivir y es de naturaleza antropológica, afirmando que el hombre posee una vocación violenta. Patou (2020) refiere que investigaciones arqueológicas develan que la violencia surge con el

canibalismo, al cambiar del estilo de vida nómada al sedentario. Afirma que la violencia no está inscrita en los genes, sino que obedece a causas historias y sociales; además no está ligada a la condición humana y es producto de sociedades y culturas.

Los datos sobre la violencia en el mundo, en Colombia y en las escuelas evidencian un panorama poco alentador. El periódico digital El Correo, de Garay (2018), presenta información tomada del Libro Negro de La Humanidad de Mathew White, afirmando que eventos como la segunda guerra mundial, el comercio de esclavos, conquista de las Américas, entre otros, trajeron consigo alrededor de 214 millones de víctimas; de aquí se puede afirmar que la violencia está arraigada al ser humano y a su carácter social de manera marcada.

En Colombia las nuevas estadísticas mundiales sobre los derechos humanos, publicadas por las Naciones Unidas (2020), destacan que entre 2015 y 2017 un centenar de civiles murió en los conflictos armados, con datos alarmantes como las muertes causadas por las armas pesadas y la munición explosiva (34,8%), las minas terrestres y proyectiles sin explotar (22%), las armas ligeras (13%) y el 22,5% por factores no determinados.

Chevalier (2022), refiriéndose al informe de la Comisión de la verdad

en Colombia, comenta que entre 1985 y 2018, alrededor de 800.000 personas fueron víctimas de la violencia; al menos 121.768 personas fueron desaparecidas, unas 55.770 secuestradas y hasta 7,7 millones fueron víctimas de desplazamiento forzoso.

En el ámbito escolar se evidencia que “El bullying y el ciberbullying son asesinos silenciosos y cada año matan 200.000 niños y jóvenes en todo el mundo” (Bullyng sin fronteras, 2021).

Según la UNICEF (2022) la educación es fundamental para construir una sociedad pacífica pero la escuela no es un lugar seguro; la mitad de los adolescentes del mundo sufren violencia en las escuelas y se enfrentan a diversas situaciones como peleas, acoso, agresiones sexuales, violencia armada, entre otros. Concluyen que es fundamental generar políticas integrales de sensibilización y prevención que involucren a toda la sociedad. También se reconoce a Colombia como uno de los países con mayor exposición al Bullying (Lee, 2022).

Ante este panorama se puede deducir que el humano pese a que representa la mayor perfección de todo lo que existe en la naturaleza, exhibe conductas dañinas y destructivas; aquí es pertinente plantearse la pregunta ¿esta conducta es heredada o aprendida?

Jara y Ferrer (2005), indican que existe una importante influencia de la herencia en las conductas violentas y postulan una tesis exhibiendo una diferencia entre la “delincuencia juvenil, que ocurre en la adolescencia y es susceptible de rehabilitación y la delincuencia reincidente cuya conducta agresiva comienza en los primeros años de la vida; además, con experimentos realizados con niños adoptados, hijos de criminales, se comprueba que tienen mayor probabilidad de cometer crímenes como sus padres.

Por su parte, Hurtado y Serna (2012), muestran una revisión de las actuaciones neuropsicológicas que generan la violencia humana afirmando que los sujetos que se encuentran inmersos en estados de violencia, tienen algunas disfunciones cerebrales. Los autores concluyen que la escuela es sin duda fundamental para iniciar a liderar espacios de convivencia que generen estados de excitabilidad emocional.

Ahora bien, ¿qué relación puede existir entre la naturaleza humana, la espiritualidad y este tipo de comportamiento? Cortina (2016) señala que la conciencia moral se relaciona con los instintos sociales y la aprobación, razón, autointerés, instrucción, hábito y sentimientos religiosos; explica que la oxitocina es liberada en interacciones sociales positivas e inhibe conductas de defensa; además, la oxitocina, la vasopresina y la dopamina juegan un papel importante en la conciencia

de hacer lo correcto con conductas que forman parte de la “neurología de la socialidad y del aprendizaje social”. También existe un sistema de dolor generalizado que causa molestia cuando el bienestar propio y el de los cercanos se ve amenazado; por lo tanto: señala que “ninguna realidad humana está separada de la neurobiología de la sociedad y del aprendizaje social, tampoco la conciencia”.

Considerando la naturaleza de la violencia como una expresión de maldad humana en el ámbito espiritual se observa lo siguiente: en la Biblia existen 45 versículos (Reina Valera, 1960) relacionados en la mayoría de los cuales Dios insta al hombre a dejar el mal y a hacer el bien (Romanos 12:21); algunos versículos alientan a resistir las tentaciones (como las contenciones) del enemigo, quien es señalado como el principal influenciador de la maldad (Efesios 6:11); y el mal se relaciona directamente con el pecado (Gálatas 5. p.19-21).

Entonces, ¿el corazón del ser humano por naturaleza se inclina a hacer lo bueno o lo malo?. Se debe tener especial consideración en la naturaleza del corazón humano y la libertad que Dios otorgó al hombre; primeramente, la biblia habla del corazón del hombre refiriéndose a él como el reflejo de la persona y donde se albergan emociones, sentimientos e integridad. Existen 51 versículos que instan a cuidarlo (Reina Valera, 1960), otros lo describen como lo más engañoso o

fluctuante y digno de desconfianza; un corazón sabio es bondadoso, lo contrario es un corazón necio (Proverbios 10:8). Se concluye que la libertad otorgada por Dios, llamada libre albedrío, se evidencia en la sabiduría y la inclinación hacia lo bueno (Gálatas 5.p. 19-21).

Ahora bien, ¿cómo se relaciona la violencia con la fortaleza espiritual? En una entrevista realizada a Uribe, G. (2022) un reconocido psicólogo clínico y psicólogo criminal de la Ciudad de Pasto Colombia, asegura que la personalidad de los individuos con patología psicológica criminal sociopática, psicopática o con una conducta antisocial, no está conectada a un carácter de tipo religioso, es decir no creen en Dios y desde muy pequeños denotan conductas violentas; de sociopatía pasan a psicopatía cuando cometen un homicidio y lo típico es que no les apena nada, no tienen conciencia moral, por lo tanto no consideran a Dios ni a ninguna figura espiritual bondadosa.

Fuguet (2021), afirma que existe una necesidad de reorientar conceptualmente el significado de calidad de la educación, teniendo en cuenta que la violencia en todas sus formas causa destrucción, además refiere a la coherencia que debe darse entre los esfuerzos investigativos y el diseño de políticas educativas.

Finalmente, el papel de la educación para contrarrestar la violencia

en las escuelas y la violencia en general, puede verse influenciado positivamente al fortalecer la integridad de las personas desde los valores y principios espirituales descritos en la Biblia, como lo indica Ortíz (2021) afirmando que Jesús es calidad educativa y que Él mismo puede ser en sí un modelo a seguir: “Aprendan de mí” (Mateo 11:29), “Yo les he puesto el ejemplo, para que ustedes hagan como yo he hecho” (Juan 13: 15).

## **CONCLUSIONES**

La violencia escolar, como expresión de la maldad, está ligada a la naturaleza espiritual humana, en algunos casos se comprueba que puede ser heredada evidenciando fallas en partes claves del cerebro y deficiencias bioquímicas en neurotransmisores; en otros, aprendida como parte de un comportamiento colectivo. En este sentido, y ante una realidad inminente como la destrucción del planeta por diversas causas principalmente la falta de valores traducida en violencia y degeneración social, se requiere que la comunidad de investigadores en educación aúne esfuerzos para producir bases teóricas de políticas pertinentes hechas currículo, métodos de enseñanza y estrategias didácticas para estructurar fuertemente a seres humanos íntegros. Se presume que el comportamiento destructivo del ser humano es susceptible al cambio, con educación de calidad enfocada en valores desde el fortalecimiento

de la dimensión espiritual del ser, como lo enseñó Jesús.

## REFERENCIAS

- Biblia Reina Valera 1960 (RVR1960). Disponible en: <https://www.biblia.es/reina-valera-1960.php>. (Consulta: 2022, agosto 28).
- Careaga, M. y Fuentes, C. (2022). Bullying escolar: Una mirada pedagógica y ética del problema. Blog Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción UCSC. Disponible en: <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/bullying-escolar-una-mirada-pedagogica-y-etica-del-problema/>. (Consulta: 2022, octubre 9).
- Chevalier, S. (2022). ¿Cuántas víctimas ha causado el conflicto armado en Colombia? Statista. Disponible en: <https://es.statista.com/grafico/19344/numero-de-victimas-del-conflicto-armado-en-colombia>. (Consulta: 2022, octubre 8).
- Cortina, Adela. (2016). La conciencia moral desde una perspectiva neuroética de Darwin a Kant. *Pensamiento*, (Revista en línea), 273. Disponible: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/7684/7505> (Consulta: 2022, octubre 6).
- Fuguet, A. (2021). Violencia: una perspectiva internacional. *Revista Franz Tamayo*. Vol. 3, No. 7. Universidad Pedagógica los Libertadores. Venezuela. Disponible en: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Fuguet.Violencia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Fuguet.Violencia%20(1).pdf) (Consulta: 2022, Octubre 11).
- Graray, Jon. (2018). Las diez mayores atrocidades de la historia de la humanidad. *Diario El correo* (En línea). Disponible en: <https://www.elcorreo.com/sociedad/diez-mayores-atrocidades-20180220102940-nt.html>. (Consulta: 2022, octubre 8).
- Hurtado González, C. y Serna Jaramillo, A. (2012). Neuropsicología de la violencia. *Revista Psicología Científica* (Revista en línea), 14. Disponible en: <https://www.psicologiacientifica.com/neuropsicologia-de-la-violencia/>. (Consulta: 2022, octubre 7).
- Jara, M. y Ferrer, S. (2005). Genética de la violencia. *Revista Chilena de*

- neuropsiquiatría (Revista en línea), 3. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v43n3/art03.pdf>. (Consulta: 2022, Octubre 7).
- LEE Laboratorio de Economía de la Educación Pontificia Universidad Javeriana (2022). Colombia uno de los países con mayor exposición al bullying o acoso escolar. (Página Web en línea). Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-colombia-uno-de-los-pa%C3%ADses-con-mayor-exposici%C3%B3n-al-bullying-o-acoso-escolar>. (Consulta: 2022, octubre 6).
- Naciones Unidas (2020). Artículo Nuevas estadísticas destacan en el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (Página Web en línea) Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/stories/2020/07/new-global-data-human-rights-showcased-sustainable-development-goals-report> (Consulta: 2022, octubre 8).
- ONG Bullying sin Fronteras (2021). Estadísticas de Bullying en COLOMBIA 2020/2021. Disponible en <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>. (Consulta: 2022, octubre 5).
- Ortiz, A. (2021). Las enseñanzas de Jesús y la educación que soñamos. Teopedagogía: hacia una teoría del aprendizaje divino. Editorial Académica Española. P. 73.
- Patou M. (2020). Los Orígenes de la violencia, Correo de la Unesco Un solo mundo Voces Múltiples (Página Web en línea) Disponible en: <https://es.unesco.org/courier/2020-1/origenes-violencia>. (Consulta: 2022, octubre 5).
- UNICEF, 2022. Comunicado de prensa: Violencia en las escuelas (Página web en línea) Disponible en [.https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela](https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela). (Consulta: 2022, octubre 5).
- Uribe, entrevista comunicación personal “Relación entre espiritualidad y la mente de una persona violenta” WhatsApp, septiembre 15 de 2022.

**Eje Temático**  
***Prácticas Pedagógicas y Tendencias  
educativas***

## **Aprendizaje de una segunda lengua a través de la música como herramienta pedagógica**

Learning a second language through music as a pedagogical tool

**Yahir Alexander Angarita Tobar**

Colegio Roberto García Peña de Girón, Santander-Colombia

angaritaalexander36@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8767-2085>

### **RESUMEN**

El desarrollo de este proyecto abarca los enfoques teóricos más relevantes para la construcción de una investigación con un enfoque cuantitativo, por lo que nos basamos en pensamientos y modelos teóricos como las inteligencias múltiples, el constructivismo, el modelo teórico holístico entre otros. Para obtener los hallazgos relevantes que contribuyeron a la construcción de este modelo pedagógico, implementamos la técnica de recolección de datos través de la encuesta; es así que se plantea el uso de material lúdico mediante la música como herramienta pedagógica en la didáctica del aprendizaje del bilingüismo en el ámbito educativo de los grados sextos de secundaria del Colegio Roberto García Peña de Girón Santander, Colombia, de esta manera logramos deducir que elementos implementar, pues los resultados aquí presentados son una luz de esperanza para seguir trabajando este tipo de didácticas, que contribuya al mejoramiento y fortalecimiento en el aprendizaje de una segunda lengua a través de la música, aplicando estrategias lúdico-pedagógicas.

**Palabras clave:** material didáctico; bilingüismo; música;

## **ABSTRACT**

The development of this project covers the most relevant theoretical approaches for the construction of research with a quantitative approach, so we rely on theoretical thoughts and models such as multiple intelligences, constructivism, the holistic theoretical model among others. To obtain the relevant findings that contributed to the construction of this pedagogical model, we implemented the data collection technique through the survey; Thus, the use of playful material through music as a pedagogical tool in the teaching of bilingualism in the educational field of the sixth grades of secondary school of the Roberto García Peña de Girón Santander School stands, Colombia, in this way we can deduce that elements implement, because the results presented here are a light of hope to continue working this type of didactics, To contribute to the improvement and strengthening of the learning of a second language through music, applying playful-pedagogical strategies.

**Keywords:** teaching material; bilingualism; pedagogical tools

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente el aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en una meta académica de muchos, ya sea por un mejor empleo, una beca para estudiar en el extranjero, logro personal o pasa tiempo; y quienes más desean aprender son aquellos quienes no tuvieron la oportunidad de acceder a un segundo idioma durante su proceso de formación escolar. Es por ello que existen plataformas digitales, cursos personalizados, academias y escuelas especializadas que brindan estas

oportunidades de bilingüismo, sin embargo su acceso es muy limitado por los costos que se deben cubrir.

El idioma inglés es actualmente el más utilizado a nivel mundial como medio de comunicación por los nativos o por quienes lo tienen como segunda lengua, por lo que lo convierte en el idioma más importante en comparación a los demás idiomas existentes. Según Bembibre (2011) en la página web [importancia.org](http://importancia.org) comentó que el origen del idioma es de Inglaterra, donde surge este dialecto y es denominado como inglés. Existen trabajos académicos que sugieren una forma diferente para abordar el tema del bilingüismo de una manera más lúdica y pedagógica como lo propone Férrez et al (2020) donde proponen la poesía como herramienta principal para el aprendizaje del inglés, o como expone Sierra (2020) sobre las creencias de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como herramienta potencial para sus proyectos de vida.

La música al igual que los idiomas, fueron evolucionando y fueron expandiendo su estructuración, desde formas, alturas, timbres, sonoridades, colores y texturas en la música, como gramática, composición, estructura, fonemas, onomatopeyas y articulaciones para el lenguaje y los idiomas.

Con la implementación de la música como herramienta pedagógica, se pretende abordar y abarcar grandes limitantes, desde la aceptación de otros idiomas como herramientas favorables para la construcción social y desde la perspectiva personal y profesional, tanto para el cuerpo docente que imparte clases de lenguas extranjeras en el centro educativo, como para el estudiantado, eliminando barreras y bloqueos sobre el aprendizaje y adquisición de una nueva lengua ajena a la materna y extendiendo esta conciencia de forma colectiva a los hogares y su comunidad en general.

A raíz de esta problemática, surge el objetivo de la implementación de material lúdico mediante la música como herramienta pedagógica en la didáctica del aprendizaje del bilingüismo en el ámbito educativo de los grados sextos de secundaria del Colegio Roberto García Peña de San Juan de Girón Santander, Colombia. Pensando en abordar los objetivos específicos: Identificar los beneficios del material lúdico-pedagógico musical durante el aprendizaje del bilingüismo en estudiantes de grado sexto de secundaria. Potenciar las herramientas pedagógicas en los docentes de inglés de la institución académica. Incentivar el bilingüismo en la comunidad educativa a través de material lúdico-pedagógico musical en el Colegio. Consolidar estrategias músico-pedagógicas a partir de la información recolectada con los grados sextos.

## **MÉTODO**

Este proceso comienza con unos parámetros básicos sobre conocimientos y vocabulario de la muestra poblacional, donde evidenciaremos el nivel de inglés que tienen los estudiantes, para ello se implementaran *flash cards* con diversos colores, objetos y alimentos; cada estudiantes deberá nombrarlos en inglés y por medio del diagnóstico realizado aplicaremos la primera encuesta a los educandos, esta no permitirá obtener los hallazgos más relevantes y posterior a esto se comenzará a ejecutar el plan de mejora y apoyo con los grados sextos, con el fin de buscar una mejor propuesta o herramienta lúdica que nos permitiera avanzar en el proceso de fortalecimiento del bilingüismo en la institución académica.

Teniendo en cuenta que nuestro tipo de estudio se enfoca hacia el ámbito de la metodología cuantitativa, tendremos unos requisitos que se llevarán a cabo para sustentar el tipo de estudio que proponemos. Para ello se mide las variables establecidas al aplicar el tipo de estudio, este grupo comenzará realizando una breve encuesta de 10 puntos, después de que hayan recibido 5 clases con la metodología propuesta en este proyecto, esta encuesta está orientada a evidenciar que sí es posible aprender inglés a través de la música.

En Colombia, Departamento de Santander y municipio de Girón, se encuentra situado el Colegio Roberto García Peña, institución pública en la cual se desempeña como docente del área de artística-música el investigador. De esta institución se obtiene la muestra poblacional de 36 estudiantes, seleccionada entre dos grupos de sexto (70 Estudiantes), con la cual se validará la propuesta pedagógica. Se escogió esta muestra poblacional porque es el curso asignado a la carga académica que se orientaba en el año 2020 y también un punto a favor es que estos estudiantes están comenzando su proceso formativo en la secundaria, lo cual permite aceptar de una manera más rápida los conceptos y el vocabulario del inglés por medio de una herramienta de interés llamada música.

Una vez detectada la disciplina a usar como marco de referencia en el proceso de pedagogía, se inició la selección del repertorio musical y canciones a implementar dentro del aula de clase, las cuales deben cumplir con unos estándares básicos como vocabulario sencillo, elementos cotidianos, colores, números, acciones y prendas de vestir, con el fin de facilitar el inicio del proceso de aprendizaje del estudiante. Una vez aplicada la metodología de pedagogía propuesta en este proyecto a través de la música, se aplica una segunda encuesta para obtener nueva información sobre el proceso de aprendizaje y la

aceptación por parte de los estudiantes en los diferentes momentos de clase realizados en el aula.

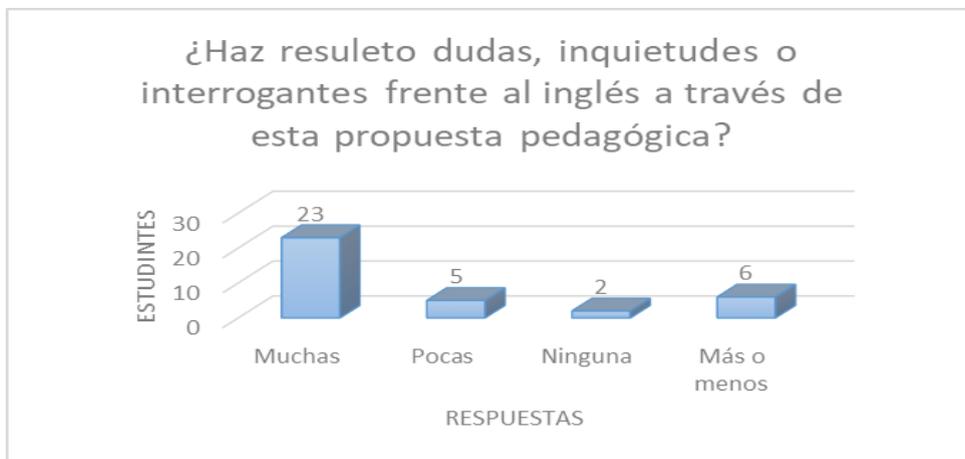
Para este proyecto implementaremos la herramienta estadística Excel, para tabular y representa los resultados a través de histogramas que nos permita llevar el análisis de las variables a un nivel más profundo, por medio de esta aplicación podremos analizar todos los datos estadísticos de nuestro proceso educativo relacionado a la población escogida. Teniendo en cuenta la información recopilada a través de las encuestas aplicadas, tendremos un muestreo claro y conciso de la aceptación nuestro proyecto investigativo.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para llevar a cabo una pedagogía en el proceso de aprendizaje de las canciones, siempre se debe iniciar con una motivación que brinde una disposición positiva, tal como lo argumenta Jiménez-Barreto (2020) esto permite tener una interacción fluida y efectiva con los estudiantes a la hora de aprender. Siendo así, se logró una interacción directa a partir de esta motivación propuesta en el momento de impartir el canto de las diversas canciones en una segunda lengua como el inglés.

Las canciones que se usaron para la aplicación de este modelo

pedagógico a través de la música fueron del género infantil-pre juvenil, sin embargo, es por recomendación del autor iniciar de esta manera, ya que permite una mejor interacción y entendimiento del contenido a estudiar, tal como se evidencia en el gráfico1.

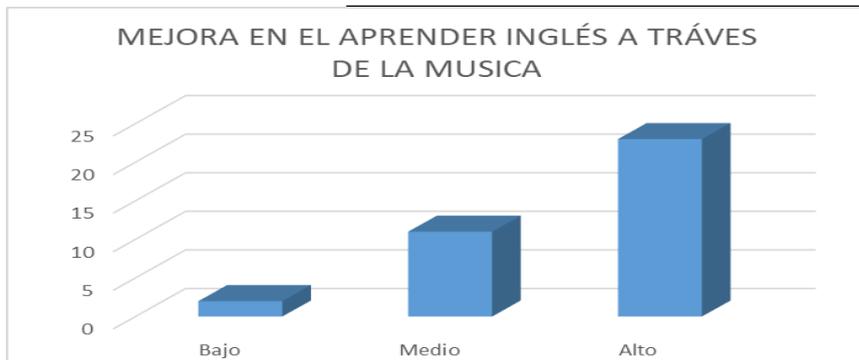


**Gráfico 1. Confiabilidad de la propuesta metodológica.** Nota: En esta gráfica se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes encuestados.

De acuerdo a la pregunta tabulada en la figura 1, se obtuvo que un 64% de los estudiantes lograron resolver sus dudas e interrogantes frente al aprendizaje del inglés, pues lograron incorporar estrategias que les permitieron asociar y descifrar conceptos básicos y una mejor pronunciación en algunas palabras, pues como lo plantea Jiménez-Barreto (2020) la música permite un mejor grado de concentración y memorización, ya que esto influye significativamente en el desarrollo de

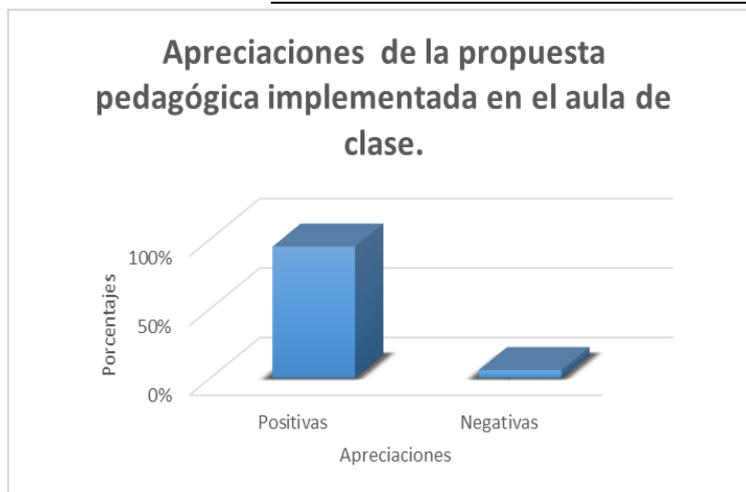
la personalidad también.

En cada sesión se pudo evidenciar la facilidad de interpretación de las diferentes canciones que fueron implementadas para la adquisición del vocabulario nuevo, estas no son extensas y la ayuda visual fue clara y concreta en la respectiva puesta en marcha del proceso pedagógico al interior del aula de clase. A través de señas y movimientos corporales los alumnos incorporan más fácil el vocabulario, ya que éste aprendizaje se convierte en aprendizaje significativo, dejando claridad en las palabras y significados que se están aprendiendo. Así mismo como lo argumenta (Arguedas, 2009, p. 2, como se citó en Marcial, 2020) “La música como lenguaje del sonido enriquece el proceso de aprendizaje de los estudiantes a nivel psicomotor, emocional y cognitivo y como consecuencia se estimula el descubrimiento, la creatividad y la experimentación” (p. 21) tal como podemos observar en la gráfica 2.



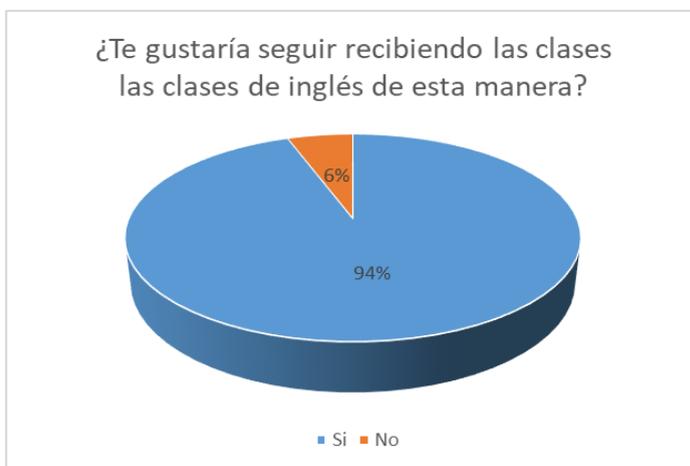
**Gráfico 2. Mejora en el aprendizaje del inglés.** Nota: Los estudiantes expresaron por medio de la encuesta, los avances que han logrado con la propuesta, donde vemos que 23 estudiantes seleccionaron un rango alto, 11 estudiantes un rango medio y 2 estudiantes un rango bajo.

La mezcla del inglés con la música, fue una fusión muy acertada para esta población académica, mientras aprendían una segunda lengua, en ese caso como lo es el inglés, cantar y reír produjo una relajación y alta probabilidad de aprendizaje en el segundo idioma durante las sesiones, pues como lo argumenta (Lozanov, 1980, p. 86. como se citó en Marcial 2020) “Debido al estrés y la inseguridad que sienten los estudiantes se subraya la necesidad de fomentar la confianza y la creatividad en los estudiantes” (p. 18) permitiendo una mejor interacción entre pares y con el docente tal como lo demuestra la gráfica 3.



**Gráfico 3. Apreciaciones positivas y negativas de los estudiantes encuestados.** Nota: Los datos relacionados fueron obtenidos de la muestra poblacional encuestada, arrojando un 94% en respuestas positivas y un 6% de negativas.

La mejora en el aprendizaje de los estudiantes por medio de la música es paulatino, pues un 94% de la muestra poblacional quiere continuar con la propuesta planteada por el autor, lo cual se puede apreciar en la figura 4, permitiéndonos saber que se obtuvo un acogida favorable para el fortalecimiento de los procesos académicos en el aprendizaje del inglés a través de la música como herramienta pedagógica, pues como lo expone Jiménez Barreto (2020) “La música es una de las técnicas didácticas, cobra un absoluto protagonismo debido a la importancia de su utilización y los grandes beneficios que proporciona” (p. 16)



**Gráfico 4. Continuidad de la propuesta pedagógica planteada.** Nota: Los estudiantes manifiestan querer dar continuidad con la implementación de la propuesta pedagógica para el aprendizaje del idioma inglés.

En la encuesta aplicada, los estudiantes marcaron el nivel de satisfacción que obtuvieron con la implementación de la propuesta, pues de esta forma logramos conocer la opinión directa de nuestros educandos al finalizar el proceso pedagógico. Pues la música es un elemento valioso, pues como argumentan Almeida y Zambrano (2020) “Se trata de una herramienta potencial para el trabajo docente debido a su capacidad para proporcionar desarrollo y bienestar, conocer culturas, impulsar habilidades sociales, fomentar la creatividad y la afectividad” (p. 39) y esto se ve expresado en la gráfica 5.



**Gráfico 5. Satisfacción con la propuesta implementada.** Nota: La muestra poblacional indicó que el nivel de satisfacción con la propuesta pedagógica está entre los indicadores alto y superior con el 50% y 28% respectivamente.

## CONCLUSIONES

Este proyecto y su elaboración nacen a partir de las necesidades que tiene la población estudiantil frente a su dificultad en aprender y acercarse a un segundo idioma, ya que las experiencias no han sido muy positivas y presentan algún tipo de rechazo o posición negativa frente a este tema del inglés.

Analizando el contexto educativo actual en que se encuentra la institución en los conocimientos de una segunda lengua como inglés y la

música a partir de los resultados de las diversas pruebas de estado, se tomó la decisión de generar una herramienta pedagógica que favorezca el aprendizaje de un idioma extranjero como lo es el inglés. A partir de estas necesidades se decide implementar la música como herramienta lúdica para facilitar el aprendizaje y mejorar el foco de atención durante las clases de los estudiantes, buscando canciones y actividades que generen y motiven a los niños a seguir aprendiendo y a que acepten e incorporen el idioma extranjero en sus prácticas escolares diarias de una forma diferente y divertida.

A través de este método pedagógico, se logró que los estudiantes desarrollaran una visión más sencilla al momento del aprender un segundo idioma mediante el juego y la música como herramientas didácticas, brindando confianza en ellos mismo sin temor a ser juzgados o burlados. Este método permite que todos participen de forma constante en las clases, facilitando su interacción y efusividad por medio de las actividades programadas por el docente. Cabe resaltar que durante las canciones, es inevitable generar movimiento corporal, lo que permite realizar vinculación directa de palabras con ciertos movimientos o gestos, brindando así al estudiante un aprendizaje significativo, logrando disminuir una barrera idiomática con respecto a la aceptación del inglés a través de la música como herramienta pedagógica y didáctica.

## REFERENCIAS

- Almeida Luque, P., & Zambrano Montes, C. (2020). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(1), 37-46. Disponible: [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872020000100037&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872020000100037&script=sci_arttext) [Consulta: 2022, octubre 29]
- Bembire, C. (2011). Inglés [Datos en línea]. En *Importancia.org: Importancia una guía de ayuda*. Disponible: <https://www.importancia.org/ingles.php> [Consulta: 2020, marzo 25]
- Del Rocío Jiménez-Barreto, T. (2020). La música como herramienta para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de Bachillerato en Machala, Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(9), 1082-1102. Disponible: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1772> [Consulta: 2022, octubre 26]
- Férez Mora, P. A., Coyle, Y., & Maurandi López, A. (2020). La poesía como herramienta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Las percepciones de futuros maestros de educación primaria. *Revista signos*, 53(102), 56-79. Disponible: [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342020000100056&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342020000100056&script=sci_arttext) [Consulta: 2020, abril 10]
- Jiménez Barreto, T. D. R. (2020). La música como herramienta facilitadora en el aprendizaje del idioma inglés con estudiantes del Colegio Bachillerato Kléber Franco Cruz-Machala, Ecuador. [Libro en línea]. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación. Disponible <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/15494> [Consulta: 2022, octubre 29]
- Marcial Camaño, A. (2020). La música como herramienta metodológica en la enseñanza-aprendizaje del inglés. [Libro en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. Disponible:

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/43069> [Consulta: 2022, octubre 26]

Sierra Medina, L. M. (2020). Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en relación con su proyecto de vida. [Libro en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Disponible: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12680> [Consulta: 2022, octubre 3]

## **Estrategias didácticas y recursos educativos digitales para la enseñanza de la Filosofía a través de un AVA**

Didactic strategies and digital educational resources for the teaching of Philosophy through AVA

**Adolfo Enrique Alvear Saravia**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Cartagena, Colombia

adolfo.alvears@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4329-2085>

### **RESUMEN**

A través de esta ponencia pretendemos socializar como a partir de la usabilidad de ciertas estrategias didácticas y algunos recursos educativos digitales es posible la enseñanza de la filosofía desde ambientes virtuales de aprendizaje y el desarrollo de algunas competencias y habilidades de pensamiento. Es así que este trabajo es un estudio de tipo documental cuyo diseño es bibliográfico. Algunos de los resultados parciales de la indagación nos muestran que el uso tanto de estrategias didácticas como de recursos educativos digitales en los Ambientes virtuales de Aprendizaje permite en los estudiantes: potencia la motivación del estudiante a la lectura, desarrolla la capacidad para acercar al estudiante a la comprensión de procesos, facilita el autoaprendizaje al ritmo del estudiante. En este sentido, concluimos que el uso de estrategias y recursos educativos digitales desarrolla en los estudiantes competencias y habilidades de pensamiento.

**Palabras Clave:** estrategia; didáctica; aprendizaje; AVA

## **ABSTRACT**

Through this paper we intend to socialize as from the usability of certain didactic strategies and some digital educational resources is possible the teaching of philosophy from virtual learning environments and the development of some competencies and thinking skills. So, this work is a documentary study whose design is bibliographical. Some of the partial results of the inquiry show us that the use of both didactic strategies and digital educational resources in virtual learning environments allows students: boosts student motivation to read, develops the ability to bring the student closer to understanding processes, facilitates self-learning at the student's pace. In this sense, we conclude that the use of digital educational strategies and resources develops in students competences and thinking skills.

**Keywords:** strategy; didactics; learning; AVA

## **INTRODUCCIÓN**

Tradicionalmente la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde los Presocráticos o Filósofos de la Naturaleza, pasando por Platón y llegando a Aristóteles ha sido desarrollada desde un espacio y un tiempo determinado. Por ejemplo, Platón impartió sus enseñanzas en la “Academia” (en griego, *Ἀκαδημία*) mientras que Aristóteles las impartiría en el “Liceo” (en griego, *Λύκειον*).

En este contexto, tanto la Academia de Platón como el Liceo de Aristóteles serían instituciones que estarían sujetas a un espacio físico y un determinado tiempo para la enseñanza; pues, los discípulos para

recibir sus enseñanzas tendrían que asistir a un espacio, un día y una hora específica.

En este orden de ideas, dicho canon histórico de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía continuaría hasta el último cuarto del siglo veinte en el que aparecería en escena la Educación a Distancia.

A guisa de García (1999) este modelo educativo sería: “propiciadoras de formas alternativas de enseñar algo a alguien que está separado en espacio y/o tiempo del hipotético receptor de esa enseñanza” (p. 2).

En pocas palabras, pasaríamos de un modelo tradicional de enseñanza *In situ* a un modelo que con el paso del tiempo estaría evolucionando y haciendo uso intensivo de las modernas mediaciones TIC y TAC. Mediaciones que a los estudiantes: les permite desarrollar integralmente sus capacidades para lograr autonomía intelectual, apropiación crítica del conocimiento y participación solidaria en el desarrollo social (UNAD. 2011 p, 49).

Así pues, la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en el caso particular de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y el programa de filosofía estaría mediada por esta modalidad apoyada en

un modelo basado en el *e-learning* disponible desde un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Un tipo de enseñanza y aprendizaje no tradicional sino innovador que articularía lo disciplinar de la filosofía con lo tecnopedagógico de la educación virtual.

De esta manera, nos surge el siguiente interrogante ¿Qué estrategias didácticas y recursos educativos digitales se pueden implementar para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde un AVA?

Pretendemos dar respuesta a dicha inquietud a partir de la definición del concepto de estrategia didáctica de aprendizaje, el concepto de Recurso Educativo Digital (RED) para finalmente reflexionar sus ventajas y desventajas.

Según Valle y otros (1999) el concepto de estrategia estaría relacionado con un conjunto de procedimientos que buscan el logro de un determinado aprendizaje; es decir, una estrategia didáctica es una secuencia de pasos o fases que requieren los individuos para generar procesos cognitivos.

En rigor, una estrategia didáctica sería todo un proceso de planificación por parte del docente para que el estudiante logre unos

resultados de aprendizaje.

Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (UNED, s.f, p.1)

En suma, una estrategia didáctica de aprendizaje requiere de un proceso instruccional que parte de lo general a lo particular. Lo general sería el conjunto de procedimientos que se implementa y lo particular viene dado por lo que ese proceso permite en los estudiantes.

De esta forma, según Díaz Barriga (2002) existe una gran diversidad de acepciones en torno al concepto de estrategia de aprendizaje. Sin embargo, gran parte de ellas tendrían muchos aspectos en común; a saber:

- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.

- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/ o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas.
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Con base a lo anterior, las “estrategias didácticas de aprendizaje son un conjunto de fases o habilidades que implementa un docente para generar en el estudiante procesos significativos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento y competencias” (Pimienta, 2012, p. 3).

Teniendo claro el concepto de estrategia didáctica, ahora podemos avanzar en identificar el conjunto de estrategias que se pueden implementar para la enseñanza de la filosofía desde un AVA; estas

serían:

### Cuadro 1. Matriz de Estrategia

ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	USABILIDAD
Estrategias para indagar y activar conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lluvia de Ideas</li><li>• Preguntas-guía</li><li>• Preguntas exploratorias</li><li>• SAQ (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)</li></ul>	Indagar y activar conocimientos previos. Favorece la recuperación de información y la creación de nuevo conocimiento. Desarrolla la creatividad.
Estrategias para La comprensión mediante la organización De la información.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuadro sinóptico.</li><li>• Cuadro comparativo.</li><li>• Matriz de inducción.</li><li>• Diagrama radial</li><li>• Diagrama de árbol.</li><li>• Diagrama de flujo.</li><li>• Mapa mental.</li><li>• Mapa conceptual</li><li>• Mapa semántico.</li><li>• Mapa cognitivo tipo sol.</li><li>• Mapa cognitivo de telaraña. .</li></ul>	Permiten la síntesis, la organización y jerarquización del pensamiento. Indagar conocimientos previos. Razonamiento crítico y reflexivo. Desarrollo de pensamiento crítico y creativo. Establecer relaciones entre conceptos. Facilitar la comprensión de un tema. Desarrolla la habilidad de comparar.
Estrategias activas para contribuir Al desarrollo de competencias	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudio de caso</li><li>• Aprendizaje basado en problemas</li><li>• Aprendizaje basado en proyecto</li><li>• Aprendizaje basado en tareas.</li><li>• Dilemas morales</li></ul>	Desarrollar la capacidad de búsqueda de información. Desarrollar el pensamiento crítico: análisis, síntesis, evaluación y emisión de juicios.

En este orden, un RED (2021) según portal de Colombia Aprende sería:

[...] todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización. Colombia Aprende. (p. 1)

Es decir, un RED es un material digital que tiene una finalidad de formación y es de uso abierto. Dentro de los RED para implementar desde un AVA para la enseñanza de la Filosofía están:

## **Cuadro 2. Matriz de RED**

<b>RED</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>OVI</b>	OVI (Objeto Virtual de Información: E-book, Videos, Videotutoriales, Audios, Slides Informativos) Es un recurso digital diseñado para brindar información a los usuarios e interactuar con ellos. Un objeto informativo es todo recurso digital que carece de filosofía, de teoría de aprendizaje y de instrucción, diferenciando claramente la información de la instrucción. (Plan Ceibal, 2019)
<b>OVA</b>	Un objeto de aprendizaje es cualquier entidad, digital o no digital, la cual puede ser usada, re-usada o referenciada durante el aprendizaje apoyado por tecnología

En este orden, dentro de las Ventajas sobre la implementación de estrategias y recursos educativos digitales para la enseñanza de la filosofía desde un AVA se destacan (Plan Ceibal, 2019, p. 4):

- Su potencial para motivar al estudiante a la lectura.
- Su capacidad para acercar al estudiante a la comprensión de procesos, mediante las simulaciones y laboratorios virtuales.
- Facilitar el autoaprendizaje al ritmo del estudiante.
- Formación de conceptos.
- Comprensión, asociación y consolidación de los aprendizajes.
- Búsqueda, evaluación y selección.

## **MÉTODO**

La siguiente propuesta se conducirá desde el Paradigma Interpretativo o Post-positivista; paradigma que según Ruíz (2008) “asume la producción de conocimiento a partir del mundo interior de los actores sociales” (p. 15); es decir, desde este paradigma no se busca recopilar meros datos o números, sino que se pretende recopilar información sobre la realidad de las estrategias pedagógica-didáctica y los recursos educativos digitales que los docentes utilizamos en el

programa de filosofía de la UNAD Colombia.

En este orden, el método que orientará el presente trabajo será el método Fenomenológico-Hermenéutico; método que se basa en la fenomenología y la hermenéutica para comprender y describir el sentido de las cosas. Así pues, se buscará la comprensión e interpretación de la realidad de las estrategias y RED utilizados para la enseñanza de la filosofía.

En este sentido, el estudio proyectado se enmarcará en el Enfoque Cualitativo, enfoque que se caracteriza por comprender el fenómeno mismo desde su contexto en el cual ocurre. A juicio de Fernández & Díaz (2000) desde los estudios cualitativos lo que se trata es de “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica” (p.1)

De esta manera, buscamos establecer como los estudiantes del programa de filosofía pueden desarrollar habilidades y competencias a partir de la usabilidad de estrategias didácticas y recursos educativos digitales.

Los participantes fueron 21 estudiantes del programa de Filosofía de la UNAD del curso Seminario 1 de Investigación. La técnica utilizada fue la observación participante y el instrumento que implementamos fue el

diario de campo.

## **RESULTADOS**

Los resultados de esta ponencia son de gran utilidad para la comunidad académica en tanto que permiten reconocer las estrategias más adecuadas para indagar y activar conocimientos previos, identificar las estrategias para la comprensión mediante la organización de la información. Asimismo, como resultados podemos presentar que la usabilidad de estrategias desde los ambientes virtuales de aprendizaje permite desarrollar habilidades como la comprensión, la asociación, la búsqueda, evaluación y selección de información. Con respecto a los RED su impacto está enmarcado en gran potencial que tienen para motivar a los estudiantes para la lectura y facilitar el autoaprendizaje.

## **REFERENCIAS**

- Colombia Aprende. (2021) *¿Qué son los recursos educativos digitales y cuáles son sus ventajas?* [Página Web en Línea]. Disponible: <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/recursos-educativos-digitales-usos-y-ventajas> [Consultada: 06 de marzo, 2022]
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Disponible: <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf> [Consultada: 06 de marzo, 2022]

- Fernández, S y Díaz, S. (2000). Investigación cualitativa. [Documento en Línea]. Disponible: [www.fisterra.com/mbe/investiga/.../cuanti\\_cuali.asp](http://www.fisterra.com/mbe/investiga/.../cuanti_cuali.asp) [Consultada: 11 de octubre, 2022]
- García Aretio, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*. [Revista en Línea] RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 2(1), 8–27. Disponible: <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084> [Consultada: 06 de marzo, 2022]
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias*. Disponible: [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_pimienta\\_0.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimienta_0.pdf) [Consultada: 06 de marzo, 2022]
- Plan Ceibal. (2019). *Laboratorio de Objetos de Aprendizaje*. [Página Web en Línea]. Disponible: [https://rea.ceibal.edu.uy/elp/ocw-real-laboratorio-de-objetos-de-aprendizaje/qu\\_son\\_los\\_recursos\\_educativos\\_digitales.html](https://rea.ceibal.edu.uy/elp/ocw-real-laboratorio-de-objetos-de-aprendizaje/qu_son_los_recursos_educativos_digitales.html) [Consultada: 07 de marzo, 2022]
- Ruíz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y socio política de la educación*. N°8, Año 4. [Consultada: 07 de marzo, 2022]
- UNAD. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario*. Versión 3.0. Disponible: <https://academia.unad.edu.co/images/papsolidario/PAP%20solidario%20v3.pdf> [Consultada: 07 de marzo, 2022]
- UNED. (s.f). *¿Qué son las estrategias didácticas?* Disponible: [https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos\\_curso\\_2013.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf) [Consultada: 07 de marzo, 2022]
- Valle Arias, Antonio, & Barca Lozano, Alfonso, & González Cabanach, Ramón, & Núñez Pérez, José Carlos (1999). *Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3),425-461. [Revista en línea] ISSN: 0120-0534. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302> [Consultada: 07 de marzo, 2022]

## **Estilos evaluadores de los docentes y evaluación de aprendizaje de los estudiantes**

Evaluative styles of teachers and evaluation of student learning

**Álvaro Narced Guzmán Boom**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

alvaroguzmanboom@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8942-4085>

### **RESUMEN**

Siendo la evaluación un eje del acto educativo, resulta válido abordar desde la investigación educativa sus componentes, factores o elementos en procura de contribuir en mirarle integralmente. En este caso particular, se proyecta la elaboración de lineamientos de carácter pedagógicos relacionantes entre estilos evaluadores de los docentes y evaluación de aprendizaje de los estudiantes. El espacio de aplicación corresponde a instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla (Colombia). Se ha llevado a cabo el trabajo investigativo desde la orientación de método mixto dado la necesidad de desarrollar técnicas de carácter cualitativas y otras de orden cuantitativas. Los resultados obtenidos visibilizan estilos evaluadores de docentes influyentes en cómo se valida el aprendizaje de los estudiantes. Se determina desde esta investigación que la evaluación educativa sigue siendo un acto, que aunque se institucionalice normativamente, está permeado por la formación del sujeto tanto evaluador como evaluado.

**Palabras claves:** evaluación; estilos de los docentes; evaluación de aprendizaje; sistema institucional de evaluación

## **ABSTRACT**

Evaluation being an axis of the educational act, it is valid to approach from educational research its components, factors or elements in order to contribute in looking at it integrally. In this particular case, it is planned to develop guidelines of a pedagogical nature relating to teacher evaluation styles and student learning evaluation. The application space corresponds to official educational institutions in the district of Barranquilla (Colombia). The research work has been carried out from the mixed method orientation given the need to develop qualitative and other quantitative techniques. The results obtained make visible the evaluating styles of influential teachers in how students' learning is validated. It is determined from this research that educational evaluation continues to be an act, although it is institutionalized normatively, it is permeated by the training of the subject both evaluator and evaluated.

**Keywords:** evaluation; evaluative styles of teachers; evaluation of student learning; institution evaluation system

## **INTRODUCCIÓN**

Referenciar los estilos evaluadores de los docentes frente a la evaluación de aprendizaje de los estudiantes corresponde realizar un recorrido sobre las investigaciones al respecto y la incidencia de las mismas en elaboración de criterios sobre parámetros ya establecidos. La existencia de categorías de estilos evaluadores de docentes resulta un importante elemento contributivo en la articulación con las diversas formas de evaluar los aprendizajes en las instituciones educativas.

## Antecedentes

Las referencias investigativas sobre estilos evaluativos de docentes y evaluación de aprendizaje de los estudiantes no son muy amplias. En el plano internacional sobresale De la Torre (1992), quien desde España, en la última década del siglo pasado, empezó a estudiar las formas de actuar de los docentes al momento de evaluar. Lo significativo de estos estudios radica en la construcción tipológica de lo que se denomina Estilos evaluativos de los docentes. En su ensayo "*aprender de los errores en la evaluación de los estudiantes*" se inicia la conceptualización sobre estilos evaluativos, los cuales empiezan a visionarse como referentes del estudio de la evaluación.

La innovación ocurre cuando el rendimiento académico de los estudiantes se establece como consecuencia de actuaciones evaluativas de los docentes, así lo plantea De la Torre (1992): "La evaluación del rendimiento escolar es un proceso complejo en el que inciden toda una serie de componentes personales de quien evalúa (ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales y estratégicos) que conforman un determinado estilo evaluador; condicionantes referidos a la experiencia y expectativas del docente, a los contenidos curriculares, a las características del grupo y de los

sujetos, a la cultura del centro" la resonancia alrededor de las actuaciones de los docentes al evaluar abre el espacio para que se inicie la pertinencia de los estilos evaluativos de los docentes

La documentación e investigación sobre los estilos evaluativos de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes se ve fortalecida con la tesis doctoral de Zaragoza (2003); en dicha tesis se plantean los estilos evaluadores como manifestaciones de los docentes hacia la evaluación, iniciándose el planteamiento sobre la necesidad de comprender, por parte de los docentes, la importancia de la actitud hacia la evaluación; Zabalza (1998) considera que la evaluación de las actitudes de los docentes frente a la evaluación distingue tres momentos situacionales de gran importancia: la identificación de la actitud y su contenido básico, b. La especificación de los comportamientos y c. selección y construcción de instrumentos idóneos para recoger información sobre la actitud. De esta forma se da un acercamiento notable con relación a lo que objetivamente podría denominarse estilos evaluativos

Distinguir las tipologías de los estilos evaluadores de los docentes, como lo plantea De la Torre (1988) constituye un enfrentamiento teórico con la praxis evaluativa de los docentes, escenario ampliado hasta la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En el caso específico de esta investigación de carácter doctoral, es pertinente afirmar que los

ejercicios de observación sobre actuaciones evaluadoras de los docentes han conllevado a la preocupación por la diversidad de intenciones personales, de carga de rasgos ideológicos, de niveles de mayor o menor actuación profesional y de otras tipologías; ratificando la perspectiva de conllevar estos elementos a la evaluación de aprendizaje de los estudiantes.

La institucionalidad de las políticas educativas del Estado Colombiano ha determinado la necesidad de elaborar un sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes desde el contexto de cada institución educativa. Este referente, con rasgos de autonomía regulada, debe corresponder a la forma cómo la comunidad educativa visiona sus procesos educativos, así como sus fundamentos generales alrededor de la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

## **MÉTODO**

La investigación se realizó en instituciones educativas de carácter oficial del distrito de Barranquilla (Colombia). Teniendo en cuenta que no se tenían estudios previos fundamentados de este tipo a nivel local, se considera un estudio de carácter exploratorio tendiente a descubrir categorías significativas en la situación de campo; detectar las relaciones de categorías con el fin de sustentar bases para demostrar de

manera sistemática elementos circundantes entre estilos evaluadores de los docentes y evaluación de aprendizaje de los estudiantes.

En el desarrollo aplicativo de esta investigación se ha empleado la combinación de los modelos cuantitativo y cualitativo- investigación mixta- primando el paradigma empírico analítico. El primero sustentado en las técnicas de la encuesta basada en el trabajo desarrollado por Saturnino de La Torre (1998) y fundamentado en lineamientos de la escala de Likert. La segunda técnica corresponde a una encuesta dirigida a los estudiantes de básica secundaria. Como tercer ejercicio, se trabajó técnica de observación de clases de docentes de básica secundaria.

Los criterios de análisis para la investigación se basan en el reconocimiento de los estilos evaluadores de los docentes como referente investigativo debidamente establecido frente a las diferentes formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

La posibilidad de analizar las concepciones de docentes y estudiantes sobre la evaluación en línea directa con la observación de las prácticas de aula y clara referencia a los sistemas institucionales de evaluación arroja un sustento más riguroso sobre lo tendiente y lo que prima en esta relación de categorías.

Se aplicaron criterios de muestras de docentes que laboran secuencialmente en los grados sexto a noveno y que hayan estado en dicha labor durante tres años como mínimo. Igualmente la población de estudiantes focalizada ascendieron a 225 y pertenecientes a 5 instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla. Los docentes y estudiantes focalizados debieron haber participado en la construcción del sistema institucional de evaluación de su institución, o por lo menos conocerlo. Las técnicas de recolección de información se basaron en encuestas en escala Likert, observación directa de clases y análisis de planeación de actividades escolares por parte de docentes.

## **RESULTADOS**

Luego de la aplicación de técnicas y correspondientes instrumentos se concluye que en primera instancia el 66.67% de los docentes expresa aplicar criterios de objetividad y tener en cuenta detalles dentro de sus apreciaciones para evaluar. En relación a evaluaciones aplicadas a estudiantes el 55.33% de los docentes expresan que lo hacen con el fin de conocer y calificar a los estudiantes, así como de cumplir con los parámetros que el mismo sistema de evaluación exige. Igualmente el 68.10% de los docentes considera que las calificaciones no deben ceñirse exclusivamente a las actividades o pruebas que se apliquen. Un

6.67% de los docentes le es indiferente este tópico; para el resto de los docentes es válido y justo que pruebas o actividades de aula sean los referentes exclusivos para la valoración calificatoria de los estudiantes.

Finalmente El 38.04% de los estudiantes considera que la evaluación de sus aprendizajes realizada por sus docentes se practica con el objetivo de mejorar los saberes. Para el 20.65% la finalidad está centrada en la obtención de una calificación. Para el 16.30% de los estudiantes la evaluación de sus aprendizajes recurre a un requisito meramente formal, mientras que el 11.95% considera que sus docentes le evalúan para contribuir en ellos como personas. Finalmente el 13.04% considera que los docentes cumplen con unos requisitos que le exige la institución

Se plantea la necesidad que los sistemas institucionales de evaluación de los centros educativos visibilicen los estilos evaluadores de los docentes y sobre eso se puedan identificar los rasgos de promoción escolar, así como acompañamiento a las labores de fortalecimiento pedagógico a través de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Es imperante comprender la evaluación integralmente como un proceso que no se agota en la disposición administrativa de resultados.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en los diferentes análisis de la información guían una serie de conclusiones en lo que se refiere a la investigación. Es de resaltar que las conclusiones están orientadas por los objetivos, y en lo específico por el criterio relacionante de las categorías de estilos evaluadores de docentes y evaluación de aprendizaje de los estudiantes. Desde la categoría personal cognitiva se observa el predominio del estilo evaluador analítico del docente, cuya característica se fundamenta en dar énfasis a los detalles, prepondera el aspecto de la formalidad o intención de objetividad. Se evidencia que desde la categoría personal ideológica se observa el predominio del estilo evaluador comprensivo, estilo caracterizado por toma de decisiones tomadas desde diagnósticos o referencias cuantitativas; desde la categoría personal intencional se observa el predominio del estilo evaluador sancionatorio, caracterizado por considerar la evaluación como acto de información administrativo y de calificación. Igualmente la investigación arroja que desde la categoría personal profesional se observa el predominio del estilo evaluador formalista, caracterizado por brindar atención a los errores que se cometen en la presentación y estructuración de los contenidos que se evalúan.

Así mismos se anota que desde la categoría personal estratégica se comprueba el predominio del estilo evaluador diversificador, caracterizado por recurrir a variedad estratégica evaluativa. Finalmente la investigación concluye que desde la categoría personal actitudinal se observa el predominio del estilo evaluador comprensivo o tolerante, caracterizado por su amplitud en calificaciones altas de los estudiantes, aun cuando persistan errores.

## REFERENCIAS

- De la Torre, S (1992). INNOVACIÓN CURRICULAR. *Proceso, estrategias y evaluación*, Madrid: Dykinson, S.L.
- De la Torre, S. (1998). Estilos de evaluación. ¿Cómo explicar las diferencias entre profesores?, en Medina, A y otros. *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: UNED
- Zabalza, M. A. (1998). *Evaluación de actitudes y valores*, en MEDINA, A. y otros. *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: UNED
- Zaragoza Radua J. Ma. (2003). *Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizaje de los Alumnos*. Tesis Doctoral, Universidad de Catalunya

## **Planificación Estratégica en Organizaciones Educativas del Distrito de Barranquilla a nivel Básica Secundaria**

Strategic Planning In Educational Organizations Of The District Of Barranquilla. In Basic Secondary

**Augusto Nicolás Redondo Cuentas**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela  
aunirecu\_1981@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0405-7923>

**Eje Temático:** Práctica Pedagógica y Tendencias Educativas

### **RESUMEN**

Esta investigación documental tiene como objetivo hacer un análisis teórico y empírico sobre los procesos de planificación estratégica al interior de las instituciones educativas públicas del distrito de Barranquilla Colombia a nivel básica secundaria. El enfoque de este análisis es de tipo cualitativo, basado en los preceptos del paradigma emergente socio-construccionista, el cual se encuentra sustentado en el construccionismo. Además, se empleará un diseño no experimental, transversal y de campo para el desarrollo de las variables, en conjunto, a futuro. Para el desarrollo de este trabajo se analizó información relacionada, extraída de diversos artículos, tesis de doctorado, libros, etc. En el caso de la selección documental y su purificación, se empleó la declaración PRISMA y sus 27 ítems. Al analizar lo expuesto por los teóricos sobre la planificación estratégica y su aplicación, o no, en las organizaciones educativas, permite aproximarse a la planificación estratégica como un proceso que luce desarticulado de los mecanismos de dirección, control y seguimiento. Ya que existen brechas entre el componente teórico, gerencial y normativo de los planes y la forma como se operacionalizan.

**Palabras claves:** planificación estratégica; gestión; estrategia; objetivos; planes

## **ABSTRACT**

This documentary research aims to make a theoretical and empirical analysis of the strategic planning processes within the public educational institutions of the district of Barranquilla Colombia at the secondary basic level. The approach of this analysis is qualitative, based on the precepts of the emerging socio-constructionist paradigm, which is based on constructionism. In addition, a nonexperimental, cross-sectional and field design will be used for the development of variables, together, in the future. For the development of this work, related information was analyzed, extracted from various articles, doctoral theses, books, etc. In the case of documentary selection and purification, the PRISMA declaration and its 27 items were used. By analyzing what the theorists have said about strategic planning and its application, or not, in educational organizations, it allows us to approach strategic planning as a process that appears to be disjointed from the mechanisms of direction, control and follow-up. Since there are gaps between the theoretical, managerial and normative component of the plans and the way they are operationalized.

**Keywords:** strategic planning; management; strategy; objectives; plans

## **INTRODUCCIÓN**

La Planificación Estratégica, (PE), según Rodríguez (2017. p113) “es una herramienta de gestión que permite apoyar la toma de decisiones de las organizaciones en torno al quehacer actual y al camino que deben recorrer en el futuro para adecuarse a los cambios y a las demandas que les impone el entorno y lograr la mayor eficiencia,

eficacia, calidad en los bienes y servicios que se proveen”. Este análisis empírico tiene como antecedente lo realizado por Torres (2007), quien realizó en la Universidad Rafael Urdaneta un estudio investigativo titulado: “Planificación estratégica y competencias gerenciales” el aporte en cuanto a esta investigación, es de gran importancia, puesto que el estudio de la planificación estratégica es de mucha utilidad para las funciones de un gerente en la que está implícita la realización de planes a corto y largo plazo que mejoren el desarrollo de la institución y la interrelación de ésta con la comunidad. Así mismo, lo desarrollado por Bracho (2006), quien realizó un estudio titulado “planificación estratégica y gestión del gerente educativo en escuelas básicas”. La importancia de esta investigación en este estudio radica en que un buen plan permite evidenciar la mejor forma de liderar una organización, así como la influencia negativa en las organizaciones al no presentar un modelo de planificación estratégica eficiente.

Hoy por hoy, se hace necesario encontrar caminos que permitan proyectar el accionar docente a no sólo la planificación de actividades sino, y, sobre todo, a articular procesos para mejorar la calidad educativa. Buscar estrategias e instrumentos que ayuden a orientar mejor la organización, con resultados a mediano y largo plazo. Involucrar a los miembros de las diferentes instituciones hacia una meta común, es decir, se hace necesario implementar una planificación

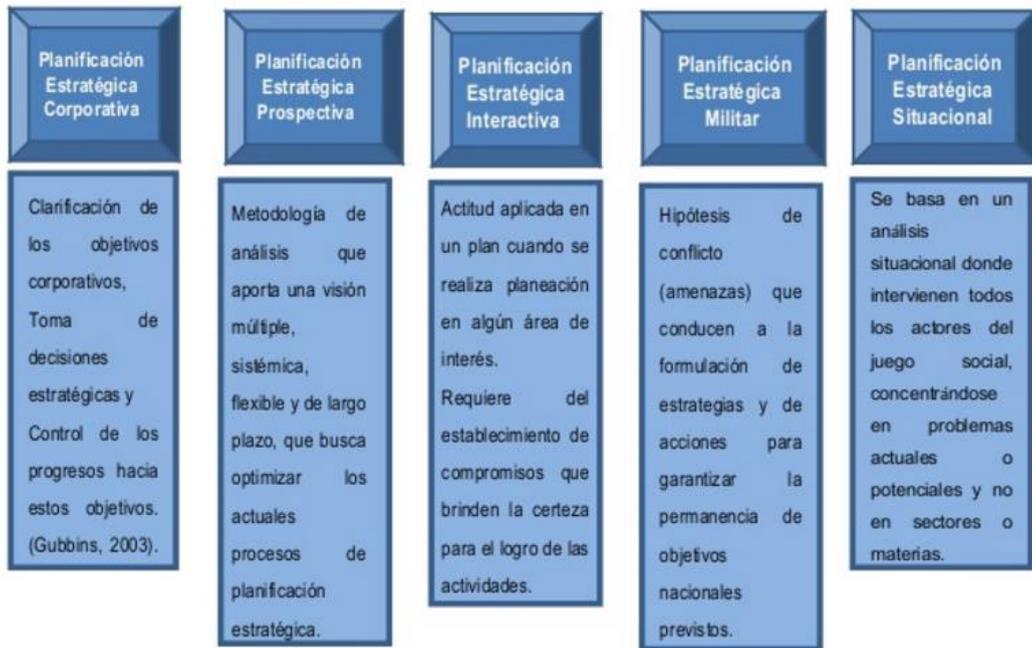
estratégica integral. En general, se trata de la interacción entre el entorno y el interno de los individuos y la habilidad de éstos para actuar de manera proactiva configurando estrategias que permitan aprovechar fortalezas internas y las oportunidades externas. Según lo anterior, y desde el punto de vista práctico, ésta investigación se justifica desde la inexistencia de un proceso administrativo al interior de las instituciones educativas, debido a que éstas operan bajo los principios de un ordenador de gasto y no de un gerente, y la planificación estratégica se presenta como una alternativa para darle solución a dicho problema, brindando a las instituciones objeto de estudio una herramienta de cambio, la cual permita que puedan entrar en el campo competitivo, donde la planificación estratégica, enmarcada en la gestión de calidad (principal objetivo de los lineamientos curriculares colombianos), permita a las organizaciones educativas generar productos de calidad, que sumen a una sociedad cada día más diluida moralmente, que se proyecten de forma global y de forma integral. Lo cual, hoy en día, es una necesidad de la sociedad contemporánea.

Los principales aportes teóricos sobre planificación estratégica fueron abordados desde la perspectiva de Sallenave, (2002), el cual habla de la incidencia de la planificación estratégica en los procesos gerenciales, incluidos, los procesos educacionales. Steiner (1997. P. 20) nos habla del valor agregado de la planificación estratégica, ya que esta

define el principio y fin de la organización, y afirma que “la planeación estratégica es un proceso que se inicia con el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias y políticas para lograr estas metas, y desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y así obtener los fines buscados”. En definitiva, la planificación estratégica permitirá a las instituciones educativas generar una estrategia para alcanzar sus objetivos y generar una ventaja competitiva. En este sentido Porter (2006. p. 2) establece que: “La ventaja competitiva nace fundamentalmente del valor que una empresa logra crear para sus clientes y que supera los costos de ello”.

En el grafico 1, se contemplan los tipos de planificación estratégica. Los cuales son: corporativa, prospectiva, interactiva, militar y situacional.

Lo anterior, nos permitirá establecer el tipo de planificación estratégica presente, o no, en cada institución u organización educativa escogida para el desarrollo del estudio. Así como se podría proponer un modelo basado en alguno de estos tipos de planificación según lo observado durante el estudio.



**Grafico 1. Tipos de planifican estratégica.**

## **MÉTODO**

El enfoque de este análisis es de tipo cualitativo, basado en los preceptos del paradigma emergente socio-construccionista, el cual se encuentra sustentado en el construccionismo. En este sentido, el estudio cualitativo busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, periódicos, textos, individuos, etc. En cuanto al construccionismo social, ontológicamente este paradigma percibe la

realidad de una manera múltiple, histórica y relativa (relativismo) ya que existen realidades socialmente construidas de acuerdo con el espacio, tiempo y lugar; lo que hace que sea local y temporal. La realidad es relativa en vista de que el investigador impregna con sus valores, su cultura y sus relaciones sociales el proceso para comprender, definir y construir el conocimiento a partir de su percibir, sentir y actuar.

Dicho esto, en esta investigación se empleará un diseño no experimental, transversal y de campo. Arias (2006. p. 123) el autor expresa que “las investigaciones consideradas no experimentales, son aquellas donde solo se observa el fenómeno tal y como se da en el contexto natural, permitiendo describir las variables y analizar su incidencia, asociación o interrelación en un momento dado, para analizarlo posteriormente, y como los datos se obtendrán en un solo momento”. Entonces, el tipo de diseño es no experimental transversal descriptiva. Según lo anterior, Hernández (2010. p. 65) “una investigación es de corte Transversal o transeccional, cuando se recolectan datos en un solo momento y sus propósitos pueden variar”. El método empleado para nuestra investigación será el fenomenológico. En el caso de la selección documental y su purificación, se empleó la declaración PRISMA y sus 27 ítems. Y aunque esto puede suponer el aumento en la extensión de la investigación en su publicación sistemática, el método PRISMA no colisiona con las normas o el manual de presentación de

trabajos de la UPEL. Pero, genera la gran ventaja de proporcionar a los lectores información clara, transparente y completa sobre las bases documentales de la publicación que está leyendo.



**Grafico 2.** Diagrama de flujo de la información a través de las diferentes fases de la revisión sistemática.

Este diagrama permitirá evaluar la efectividad y seguridad de las fuentes consultadas y empleadas. Así mismo, se convierte en un elemento esencial en las RS, en donde se valora el número de registros

en cada etapa: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión en todas aquellas variables de resultado recogidas por los estudios individuales, principalmente en el tiempo de realización.

El análisis documental incluyó cerca de 20 textos, entre los cuales se encontraban tesis de doctorado y maestría, libros, manuales, artículos y algunos blogs con publicaciones de doctores y personas del medio educativo. Algunas publicaciones se descartaron porque, aunque analizaban la variable de estudio, su objetivo no estaba en línea con el objetivo de éste estudio. O en algunos casos, la aplicación era completamente distinta a este campo de acción. Otros casos presentados en ciertos escritos era que generaban cierto sesgo sobre las variables de estudio, lo cual podría transformar nuestros hallazgos en afirmaciones subjetivas. Por último, algunos documentos se descartaron porque en sus conclusiones no aportaban argumentos o evidencias que dieran fuerza documental a nuestra literatura.

## **RESULTADOS**

Al analizar la teoría y las fuentes sobre la planificación estratégica, es fácil dilucidar que la mayoría de las instituciones educativas, a diferencia de otro tipo de organizaciones, no cuentan con procesos bien establecidos en documentos formales que permitan a los actores de la

comunidad educativa saber qué es lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. Existen cartas de navegación en papel que poco son empleadas por los diversos actores del proceso educativo. Esto puede escalonarse a los procesos de planificación o de gestión gerencial, que no son enseñados a los licenciados en educación, y que los rectores desconocen al ser nombrados como rectores por favores políticos o escalonamiento laboral sin mérito de conocimientos.

Si bien es cierto que en Colombia los rectores son ordenadores de gastos. Sumado a esto, los rectores deben seguir al pie de la letra las directrices de los ministerios, normatividad vigente y de las secretarías de educación, dejando poco margen de acción a estos funcionarios. Todo lo anterior no implica que deban dedicarse absolutamente a esas directrices. Cabe anotar que sus funciones van más allá de liderar dichos procesos, porque cada institución es autónoma en la construcción de su proyecto educativo institucional (PEI), en la cual es obligatoria la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y en conjunto, y desde la experticia y el conocimiento de cada uno de ellos, es posible generar procesos de transformación a corto y largo plazo. Y es allí donde la planificación estratégica juega un papel crucial. Solo desde su concepto más general: La PE es una herramienta de gestión que permite apoyar la toma de decisiones de las organizaciones en torno al quehacer actual y al camino que deben

recorrer en el futuro para adecuarse a los cambios y a las demandas que les impone el entorno y lograr la mayor eficiencia, eficacia, calidad en los bienes y servicios que se proveen. Y es el gerente (rector) el llamado a proponer desde su conocimiento las vías de acción para la incursión en este campo de gestión.

## **CONCLUSIONES**

La planificación estratégica tiene una incidencia muy alta en la gestión de la calidad de diversos ámbitos. Lamentablemente, esta planificación no se materializa en su real dimensión entre los actores de la comunidad educativa. Las instituciones educativas no cuentan con verdaderos programas y planificaciones de largo y corto plazo para la correcta gestión del talento humano, recursos, gestión curricular, financieramente y hasta en la misma gestión gerencial. Ahora, al ser una institución educativa un estamento sin ánimo de lucro, la gestión de las autoridades de las instituciones públicas se ve limitada a la asignación de recursos por parte del Estado. Debido a esto, existe una carencia de gestión por parte de las autoridades para conseguir un verdadero plan de autofinanciamiento para sus instituciones, disminuyendo paulatina, pero constantemente, los dineros destinados a los establecimientos educativos en contra de los intereses de la comunidad educativa.

Considerando que la planificación estratégica es el proceso mediante el cual, partiendo de una realidad, actual nos permite encontrar el camino para alcanzar el futuro deseado; y, que la gestión de la calidad es la nueva forma de pensar acerca de la dirección de las instituciones educativas en sus diferentes ámbitos (curricular, equipo humano, financiero y de gestión e infraestructura y equipamiento), para alcanzar la excelencia educativa, este documento debería ser la herramienta de trabajo de los rectores, directores y docentes en su quehacer educativo de corto, mediano y largo plazo.

En la vida cotidiana la planificación estratégica, así como el proyecto educativo institucional, solo se han convertido en documentos que reposan en el archivo de las oficinas de las autoridades de los colegios, estos no son divulgados, socializados y puestos en práctica para en el trabajo diario de las instituciones educativas. Y en muchas ocasiones, los PEI no sustentan un modelo de gestión y hasta los mismos directores carecen de los conocimientos gerenciales necesarios para la implementación de planificaciones o modelos de gestión.

## **REFERENCIAS**

- Arias, F. (2006), *El Proyecto de Investigación, introducción a la metodología científica*, 5ª edición. Edit. Episteme, C.A. Caracas, Venezuela.
- Bracho, M (2006). *Planificación estratégica y gestión del gerente educativo en las escuelas básicas de la parroquia Ricaurte del*

- Municipio Mara*. Trabajo de Grado. URU. Maestría en Gerencia Educativa. Maracaibo-Estado Zulia
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Porter, M. (2006). *Ventaja competitiva*, México, Cecsca
- Rodriguez, X. 2017. Seguimiento y evaluación de la planificación estratégica y su incidencia en el desarrollo institucional, caso: Universidad Estatal del Sur de Manabí. *Revista científica Ciencia y Tecnología* Vol 18 No 17 págs. 113-124. ISSN impreso: 1390 – 6321
- Sallenave, J. (2002) y (2004). *Gerencia y Planeación Estratégica*. Editorial Norma.
- Steiner, G. (1997). *Planeación Estratégica*, México, CECSA
- Torres A, B. (2007). *Planificación estratégica y competencias gerenciales del supervisor de escuelas básicas del Municipio Rosario de Perija*. Trabajo de Grado. URU. Maestría en Supervisión Educativa. Maracaibo- Estado Zulia.

## **Desarrollo de Competencias Digitales Básicas Utilizando Word en Grado 3° Institución Educativa Marceliano Polo**

Development of Basic Digital Skills Using Word in 3rd Grade  
Marceliano Polo Educational Institution

**Didier Alfonso Padilla Padilla**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela-Politécnico del Norte (POLINORTE)- CERETÉ, Colombia

didier\_alfonso@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7907-1607>

### **RESUMEN**

La tecnología actualmente está presente en toda la sociedad. Esta investigación abordó el desarrollo de competencias digitales básicas utilizando Word en grado 3° Institución Educativa Marceliano Polo. El método aplicado fue el empírico inductivo con enfoque cuantitativo, la técnica de recolección de datos fue la encuesta con cuestionario, la población estuvo conformada por treinta y cuatro estudiantes del 3<sup>er</sup> grado con criterio de censo poblacional. Se efectuó una prueba piloto a 18 estudiantes utilizando la fórmula del coeficiente Alpha de Cronbach arrojando confiabilidad de 0.95; para creación de tablas y cálculos se utilizó Excel, resultando en variable competencias digitales una mediana presencia con tendencia a la baja. Concluyendo que la dimensión niveles muestra debilidad, encontrándose medianamente presente el nivel inicial como de mayor presencia en los estudiantes. De las cinco áreas, dos de ellas son medianamente dominadas, las demás, presentan deficiencias y surge la necesidad de planificar estrategias para mejorarlas.

**Palabras clave:** competencia digital, procesador de texto word,

categorías de competencias digitales, niveles de competencias

## **ABSTRACT**

Technology is currently present throughout society. This research addressed the development of basic digital skills using Word in 3rd grade Marceliano Polo Educational Institution. The method applied was the empirical inductive one with a quantitative approach, the data collection technique was the survey with a questionnaire, the population was made up of thirty-four 3rd grade students with population census criteria. A pilot test was carried out on 18 students using Cronbach's Alpha coefficient formula, yielding a reliability of 0.95; Excel was used to create tables and calculations, resulting in a medium presence with a downward trend in digital competences. Concluding that the levels dimension shows weakness, with the initial level being moderately present as the one with the greatest presence in the students. Of the five areas, two of them are moderately mastered, the others have deficiencies and the need arises to plan strategies to improve them.

**Keywords:** Digital competence, Word text processor, categories of digital competences, Levels of competences.

## **INTRODUCCIÓN**

Las competencias digitales (CD) son un cúmulo de habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Para AUPEX (2018) en el Informe:

Presenta la última versión del Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) que fue elaborado por la Unidad de Capital Humano y Empleo (Centro Común de Investigación), para la dirección General

de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la Unión Europea. (p. 8).

DigComp describe 5 áreas que son: 1) Información y alfabetización informacional, 2) Comunicación y colaboración a través de tecnologías digitales., 3) Creación de contenidos digitales, 4) Seguridad, 5) Resolución de problemas, y Además, El Marco DigComp 1.0 tenía tres niveles de aptitud en la Dimensión 3 (básico, intermedio y avanzado). Estos se han incrementado hasta los 8 en el DigComp 2.1. Un abanico más amplio y detallado de los niveles de aptitud que apoya el desarrollo del aprendizaje y los materiales de formación. “Un nuevo nivel “altamente especializado” ha sido añadido a esta nueva versión del marco, que incluye los niveles 7 y 8”. (p. 10).

Mencionando al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), (2016) “Y es una de las ocho Competencias Clave necesarias para la Formación a lo Largo de la Vida”. (Párrafo 4). En el ámbito educativo de la básica primaria, las competencias se han convertido en uno de los pilares de cambios, que se pretende llevar a cabo en todos los niveles de la educación, bien sea nacional e internacional, útiles en la actualidad. Sin embargo, existen grandes desigualdades a consecuencia de la falta de competencias digitales, tanto de países en vías de desarrollo como en los desarrollados, en la educación de adultos y niños. En esta investigación se busca analizar el

desarrollo de competencias digitales básicas utilizando Word en grado 3° Institución Educativa Marceliano Polo sede Corinto.

## **MÉTODO**

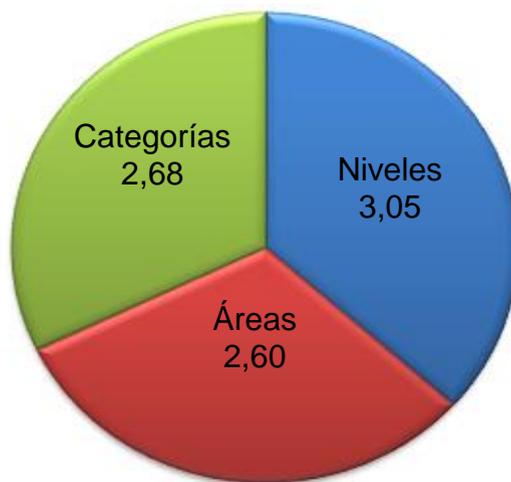
La investigación es de paradigma positivista, con un método empírico inductivo y enfoque cuantitativo, es de tipo descriptiva, diseño no experimental, de campo y un nivel transversal.

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de 39 ítems, preguntas cerradas, con respuestas múltiples en 05 alternativas, tipo escala de Likert, sometidas a validez de contenido por 03 expertos en educación y computación.

La población es finita, conformada 34 estudiantes del grado 3° del nivel básica primaria de la institución, aplicándose el criterio de censo poblacional. Para la confiabilidad se efectuó una prueba piloto a 18 estudiantes de otra institución educativa nominada 24 de Mayo con características similares a la población objeto de estudio, utilizando la fórmula del coeficiente Alpha de Cronbach cuyos resultados arrojaron un coeficiente de confiabilidad de 0.95 “muy alta.”

## RESULTADO

El análisis e interpretación de los resultados obtenidos del proceso de recolección de la información, mediante la aplicación de las técnicas de análisis de datos, procesamiento de datos y discusión de los resultados, se inició con los indicadores, seguido de las dimensiones y culminando con la variable Competencias Digitales.



**Gráfico 1. Competencias Digitales.** Nota: se puede observar los resultados obtenidos en referencia a la variable Competencias Digitales en donde refleja el 36,23% de la población encuestada respondió algunas veces se encuentran los niveles de competencias, mientras el 20,02% expreso nunca se presentan las áreas de competencias, por otro lado a la par a estos resultados, un 18,25% opinó casi nunca están presentes las categorías, y por último, el 15,10% plantea que casi siempre junto a 10,39% manifestó que siempre están presentes las competencias digitales. (p. 111).

Aunado a estos resultados se vislumbra una media aritmética de 2,78 la misma en concordancia al baremo establecido se sitúa en una mediana presencia de las competencias digitales.

## **CONCLUSIONES**

Se concluye que, en el desarrollo de competencias digitales, en la dimensión niveles se encuentra el nivel inicial medianamente presente en los estudiantes, y tendencia a la baja en el intermedio y avanzado. De las cinco áreas, sólo seguridad, comunicación y colaboración son regularmente dominadas por ellos. Mientras que, en información y alfabetización, creación de contenido y resolución de problemas, denotan deficiencias. En las categorías, la emocional y axiológica, están medianamente presentes. Sin embargo, la instrumental, cognitivo-intelectual, socio comunicacional se inclinan a la baja. Se percibe la necesidad de ampliar conocimientos, habilidades y destrezas, en la formación de los educandos, planificando e implementando estrategias que mejoren las dimensiones en todos los niveles, áreas y categorías, para que sean ciudadanos digitalmente competentes.

Se puede recomendar, consolidar las competencias digitales en el currículo de la Educación Primaria y Secundaria, incrementar el tiempo en lectura, escritura y cálculo, permitiendo con ello llevar a la práctica educativa un enfoque de alfabetización digital, siendo necesario que tanto alumnos como docentes las desarrollen, para el aprovechamiento del potencial educativo de las mismas, aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo, necesariamente dotar por parte del Estado, recursos integrales informáticos a Instituciones.

## **REFERENCIAS**

AUPEX. (2018). *Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía*. Recuperado el 26 de Octubre de Consultado: 2022, , de DigComp 2.1:  
<https://www.aupex.org/centrodocumentacion/pub/DigCompEs.pdf>

- Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). (Septiembre de 2016). *¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS DIGITALES?* Recuperado el 13 de Octubre de 2022, de LA COMPETENCIA DIGITAL: <https://www.mondragon.edu/es/web/biblioteca/que-son-las-competencias-digitales>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (Octubre de 2017). *MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE*. Recuperado el 14 de Octubre de [Consultado] 2022, de INTEF: [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Padilla, D. (Junio de 2021). *Desarrollo de competencias digitales básicas mediante la utilización del procesador de texto Word en el grado 3° de la Institución Educativa Marceliano Polo Sede Corinto*. Recuperado el 14 de Octubre de 2022, de Universidad UMECIT: <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/4575>

## **Competencias Ciudadanas: Aportes para su Consolidación a Partir de Experiencias Educativas en Colombia**

Citizen Competencies: Contributions for its Consolidation from Educational Experiences in the Colombian Context

**Yudy Cristina Beltrán Sánchez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela  
yubesa@gmail.com  
0000-0003-2243-1824

### **RESUMEN**

Los centros educativos son el escenario propicio para que las futuras generaciones se apropien y ejerciten las competencias ciudadanas. La presente investigación documental tiene como propósito analizar algunas experiencias educativas vinculadas con las competencias ciudadanas para la generación de aportes teóricos que puedan ser utilizados en la orientación de futuras prácticas pedagógicas. El estudio es de enfoque cualitativo, de tipo documental. Los resultados dan cuenta de la necesidad de materializar la formación de las competencias ciudadanas por medio de prácticas reales de participación ciudadana y no mediante el uso de estrategias expositivas ya que estas limitan la reflexión de experiencias, la manifestación de emociones, el desarrollo de la asertividad, el diálogo y la visualización de valores. Finalmente, se considera que, aunque los aspectos teóricos de las competencias ciudadanas son ampliamente conocidos, se requiere de coherencia entre los procesos formativos de estas y las actividades desarrolladas en el aula para tal fin.

**Palabras clave:** competencias ciudadanas; educación; convivencia

## **ABSTRACT**

Educational centers are the ideal setting for future generations to appropriate and exercise citizenship skills. The purpose of this documentary research is to analyze some educational experiences linked to citizen competencies for the generation of theoretical contributions that can be used in the orientation of future pedagogical practices. The study is qualitative approach, documentary type. The results show the need to materialize the formation of citizen competences through real practices of citizen participation and not through the use of expository strategies since these limits the reflection of experiences, the manifestation of emotions, the development of assertiveness, dialog and value display. Finally, it is considered that, although the theoretical aspects of citizenship competencies are widely known, coherence is required between their training processes and the activities carried out in the classroom for this purpose.

**Keywords:** citizen competencies; education; coexistence.

## **INTRODUCCIÓN**

Las competencias ciudadanas son un tema de gran interés educativo, ya que son la base de la sana convivencia. Y adquieren más relevancia actualmente debido a los diversos factores y escenarios en los que se encuentran inmersos los estudiantes: problemas familiares, violencia, luchas de clases, diferencias de credo y pensamientos, multiculturalidad, avances tecnológicos, entre otros (Ojeda y Cárdenas, 2018). Realidad de la cual no se encuentran exentas las instituciones educativas colombianas, en las que prevalecen altos niveles de violencia

y desigualdad social. Por tanto, se hace necesario indagar sobre las interacciones sociales que surgen en las instituciones a fin de conocer cómo se está abordando la formación para la ciudadanía desde el escenario educativo.

En atención a dichos enunciados y considerando la responsabilidad que tienen los docentes como actores encargados de operacionalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, surge el propósito de la presente investigación, el cual es analizar algunas experiencias educativas vinculadas con las competencias ciudadanas para la generación de aportes teóricos que puedan ser utilizados en la orientación de futuras prácticas pedagógicas. Puesto que se aspira medien en la consolidación de una mejor ciudadanía.

## **MÉTODO**

Desde el punto de vista metodológico, el proceso investigativo es de enfoque cualitativo y la investigación es de tipo documental. En consecuencia, se fundamenta a partir del análisis e interpretación de estudios previos basados en experiencias educativas vinculadas con las competencias ciudadanas. El corpus quedó conformado por tres artículos científicos y dos tesis en formato digital, cuyos criterios de selección se ajustaron a que fueran estudios de experiencias educativas

ejecutadas en Colombia y que no tuvieran más de 10 años de su realización. Para llevar a cabo la investigación, se procedió, en primer lugar, a indagar en buscadores de especializados en internet tesis y artículos de investigación científicos basados en el objeto de estudio. Luego, se realizó la selección de las investigaciones considerando los criterios establecidos por el investigador. Una vez definidos el corpus que aportarían los datos, se realizó el análisis e interpretación de los resultados encontrados con la aplicación del método hermenéutico para la construcción de los significados. Para culminar, se elaboraron las conclusiones.

## RESULTADOS

### **Cuadro 1. Presentación de los datos**

TÍTULO	AUTOR Y AÑO	OBJETIVO	RESULTADOS
Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.	Zambrano Elizabet. (2016)	Examinar la influencia de las prácticas pedagógicas utilizadas en el aula sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en un grupo de estudiantes universitarios.	La aplicación de prácticas pedagógicas dirigidas a las competencias ciudadanas es más eficaz desde la actuación, que desde prácticas pedagógicas expositivas.

### **Cuadro 1. Presentación de los datos (cont.)**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR Y AÑO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADOS</b>
Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.	Zambrano Elizabet. (2016)	Examinar la influencia de las prácticas pedagógicas utilizadas en el aula sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en un grupo de estudiantes universitarios.	La aplicación de prácticas pedagógicas dirigidas a las competencias ciudadanas es más eficaz desde la actuación, que desde prácticas pedagógicas expositivas.
Las competencias ciudadanas en el ambiente escolar de la Institución educativa Buenos Aires de Montería Córdoba.	Villera, E. y Lobo, J. (2017).	Identificar el lugar de las competencias ciudadanas en los diversos ámbitos escolares y las estrategias con que se desarrollan a partir de las políticas educativas oficiales del MEN.	Las competencias ciudadanas se desarrollan no como un proceso sistemático, sino a partir de recomendaciones de pautas de comportamiento. No se evidencia direccionamiento y acompañamiento en la implementación de dichas competencias por parte de docentes y directivos.
Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué – Tolima (Colombia).	Ruiz, L., Ñañez, J. y Capera, J. (2018).	Abordar y analizar los procesos de formación ciudadana desde el nivel preescolar y la infancia como parte del desarrollo humano,	En las instituciones educativas si bien, involucran a los niños de nivel preescolar en los proyectos y actividades con relación a la formación ciudadana, la visibilización de los niños como grupo social válido podría llegar a ser aún más activa y conducente a posicionar la infancia en un escenario realmente representativo y destacado.

**Cuadro 1. Presentación de los datos (cont.)**

TÍTULO	AUTOR Y AÑO	OBJETIVO	RESULTADOS
Hacerse ciudadano: estudio de caso en la ciudad de Medellín.	Medina Ana. (2021).	Penetrar en la estructura de los Estándares en Competencias Ciudadanas y develar el discurso ético intrínseco en ellos.	Ser ciudadano incluye una serie de prácticas que deben asumirse desde la responsabilidad individual para beneficiar a la comunidad. Estas prácticas para los jóvenes, se vivencian a través del Gobierno Escolar.
Aprendizaje significativo de las competencias ciudadanas usando las TIC en la Institución Educativa Esteban Ochoa.	Metaute Wilson (2017).	Analizar los procesos del aprendizaje significativo articulando las TIC para la enseñanza de las Competencias Ciudadanas en los estudiantes de undécimo grado.	Es posible generar aprendizajes significativos por medio de la Ciberpedagogía. Las TIC representan una oportunidad de solución para los problemas educativos de desinterés y regulares resultados académicos de las competencias ciudadanas.

Desde la perspectiva de Álvarez y otros (2017) “un ciudadano competente es aquel que ejerce sus derechos y cumple sus deberes y obligaciones dentro del marco de la legalidad y las buenas costumbres” (p. 27). Además, considera el autor que la persona debe ser consciente de las necesidades y problemas de su entorno social y debe aportar soluciones para propiciar el bienestar propio y de la comunidad de la cual hace parte. Planteamientos que concuerdan con los resultados encontrados por Medina (2021), donde se constató que ser ciudadano incluye prácticas de responsabilidad individual que benefician a la

comunidad, y estas pueden ser vivenciadas por los estudiantes en los centros escolares mediante la participación en la elección y el derecho de ser elegidos del gobierno escolar.

Queda claro entonces que los gobiernos escolares representan oportunidades para que los estudiantes y docentes materialicen por medio de la actuación, prácticas de participación ciudadanas y dejar de abordar las competencias ciudadanas con actividades expositivas, ya que son prácticas que resultan insuficientes para el desarrollo de estas competencias; limitan la expresión de las emociones de los estudiantes, reflexionar sobre sus experiencias vividas, expresar sus puntos de vistas, desarrollar la asertividad, y tampoco pueden poner en prácticas los conocimientos, valores y acciones ciudadanas en el aula, como lo concluyen Zambrano (2016) y Villera y Lobo (2017). Al respecto agrega Sánchez (2011), que el aprendizaje de las competencias ciudadanas no puede basarse en perspectivas prescriptivas, conductuales y memorísticas. Por lo que es imperativo hacer propuestas pedagógicas que contengan situaciones reales donde los niños, niñas y jóvenes puedan actuar y dejar ver sus concepciones y competencias ciudadanas para resolver situaciones conflictivas (Álvarez y otros, 2017).

Ahora, resulta interesante el estudio llevado a cabo por Ruiz, Ñañez y Capera (2018) en el cual se destaca que, a pesar de involucrar a los

niños de nivel preescolar en proyectos y actividades relacionados con la formación ciudadana, se evidencia que la manera de hacer efectivo dicho empoderamiento podría llegar a ser aún más activo al posicionar a los infantes en un escenario realmente representativo y destacado. Tal como lo establecen Álvarez y otros (2017), quienes propenden por la formación de competencias ciudadanas en el quehacer educativo desde la infancia, como parte de la vida cotidiana y escolar de los niños y niñas, para así puedan interiorizar desde los inicios de su vida; la importancia del respeto y la tolerancia por todas las personas; reconozcan sus derechos y los ajenos, así como la necesidad de hacerlos respetar cuando se corra el riesgo de que sean vulnerados.

Finalmente, Mataute (2017), con la experiencia pedagógica realizada sostiene que las TIC representan una oportunidad de solución para los problemas educativos de desinterés y para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Planteamientos de gran relevancia y pertinencia al considerar el contexto histórico actual, el cual está permeado y determinado por la tecnología. Lo que significa que hay que pensar en las nuevas exigencias educativas para poder generar otros procesos pedagógicos que sean flexibles, basados en las TIC, que aporten a la formación de estudiantes críticos, capaces de interpretar y transformar su entorno, a partir de las herramientas tecnológicas disponibles que han transformado la comunicación, la manera de

relacionarlos, de obtener y ampliar conocimientos, y por ende, la forma de analizar, interpretar, crear, recrear, innovar y de resolver problemas. Así como para el ejercicio de la ciudadanía (Maldonado, 2017).

## **CONCLUSIONES**

Las instituciones educativas en su rol de formadoras y transformadoras del ser humano, son las responsables de brindar una educación que articule los saberes y competencias de cada área del conocimiento, con la finalidad de formar ciudadanos íntegros que puedan enfrentarse a una sociedad cada vez más globalizada. Específicamente para la internalización y apropiación de las competencias ciudadanas es preponderante la combinación de la práctica en situaciones reales y la reflexión sobre dichas actitudes o manera de actuar, para poder ayudar a niños, niñas y jóvenes a manejar la complejidad de la vida en sociedad de manera pacífica y constructiva.

## **REFERENCIAS**

- Álvarez, A., Sandoval, O., Saker, J. y Moreno, G. (2017). *Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior*. [Libro en línea]. Universidad de la Costa. Disponible: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1169/Competencias%20ciudadanas.ACCD2E935DD7952970A5A?sequence=1> [Consulta: 2022, Septiembre 12]
- Maldonado, M. (2017). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*. [Revista en línea], 1. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v14n1/1794->

- 8932-sph-14-01-00039.pdf [Consulta: 2022, Septiembre 24]
- Medina, A. (2018). Hacerse ciudadano: estudio de caso en la ciudad de Medellín. *Revista Boletín REDIPE* [Revista en línea], 3. Disponible: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1706/1619> [Consulta: 2022, Septiembre 12]
- Metaute, W. (2017). *Aprendizaje significativo de las competencias ciudadanas usando las Tic en la Institución Educativa Esteban Ochoa: un ejercicio que aporta al discurso de la Ciberpedagogía*. [Resumen en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad de la Sabana, Chía. Disponible: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34894/Thesis%20WILSON%20DE%20JESUS%20METATUTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Septiembre 22]
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. [Documento en línea]. Disponible: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf) [Consulta: 2022, Septiembre 22]
- Ojeda, G. y Cárdenas, Y. (2018). *Mejoramiento de la convivencia escolar a través de la implementación de estrategias lúdico pedagógicas grados 4 y 5° de la institución educativa el siglo de ciénaga de oro Córdoba*. En Correa, C., Romero, V., Sepúlveda, E. y Domínguez M. (Comp.). *La Convivencia Escolar Estrategia para el fomento de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas del país* [Libro en línea]. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Disponible: <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3752/LaConvivenciaEscolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Septiembre 22]
- Ruiz, L., Ñañez, J. y Capera, J. (2018). Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué – Tolima (Colombia). *El Ágora USB* [Revista en línea], 2. Disponible: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/3831/PDF> [Consulta: 2022, Septiembre 21]
- Sánchez, C. (2011). *Enseñanza de las competencias ciudadanas a*

- través del currículo. [Documento en línea]. [https://opcionlegal.org/sites/default/files/enseñanzas\\_de\\_las\\_competencias\\_1.pdf](https://opcionlegal.org/sites/default/files/enseñanzas_de_las_competencias_1.pdf) [Consulta: 2022, Septiembre 24]
- Villera, E. y Lobo, J. (2017). *Las competencias ciudadanas en el ambiente escolar de la Institución Educativa Buenos Aires de Montería Córdoba*. [Resumen en línea]. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Disponible: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/719/TO-20629.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Septiembre 27]
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Revista en línea], 1. disponible: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1409/1616> [Consulta: 2022, Septiembre 12]

## **Modelo para desarrollar habilidades de pensamiento creativo**

Model to develop creative thinking skills

**Yudis Julieth Arrieta Flórez**

Institución Educativa La Unión, Sincelejo, Colombia

yudisarrieta85@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4796-9794>

### **RESUMEN**

El siguiente artículo consiste en una revisión teórica de ciertos elementos asociados con el pensamiento creativo. Tiene como propósito analizar opiniones expresadas por otras autoras sobre la conceptualización, características creativas y habilidades del pensamiento creativo. La metodología de carácter documental implica una profunda reflexión de los contenidos señalados por los autores consultados para proponer unas estrategias capaces de generar modelos de pensamiento creativo. La investigación busca proponer un modelo para desarrollar dichas habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de secundaria a partir de un estudio bajo el paradigma cualitativo fundamentado en un diseño exploratorio descriptivo apoyado en un mapeo sistemático de literatura. El estudio logra establecer la relación entre creatividad y competencias de enseñanza aprendizaje, determinando los factores que estructuran las habilidades del pensamiento creativo y enunciando las características que conllevan a su desarrollo.

**Palabras claves:** modelo de enseñanza; habilidades; pensamiento creativo; pensamiento divergente; secundaria

## ABSTRACT

The following article consists of a theoretical review of certain elements associated with creative thinking. Its purpose is to analyze opinions expressed by other authors on conceptualization, creative characteristics and creative thinking skills. The methodology of documentary character implies a deep reflection of the contents indicated by the consulted authors to propose strategies capable of generating models of creative thought. The research seeks to propose a model to develop such creative thinking skills in high school students from a study under the qualitative paradigm based on a descriptive exploratory design supported by a systematic mapping of literature. The study succeeds in establishing the relationship between creativity and learning teaching competences, determining the factors that structure the skills of creative thinking and enunciating the characteristics that lead to its development.

**Keywords:** teaching model; skills; creative thinking; divergent thinking; secondary

## INTRODUCCIÓN

Al contextualizar el tema referido al pensamiento creativo, este se generó como un fenómeno propio de los entornos educativos a inicios de los años 70s, en un contexto particular donde era evidente una tendencia a la baja en el desempeño académico de los estudiantes, caracterizado por una radical manifestación de los modelos tradicionales, ante lo cual la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (UNESCO, 1996) propone evaluar los factores asociados al desarrollo

del intelecto como son el análisis reflexivo y crítico, partiendo de su aplicación en sociedades de América Latina, anunciando de tal manera la relevancia de los procesos educativos para revertir dichas situaciones (Baez & Onrubia, 2015).

Desde el contexto latinoamericano, los modelos educativos en su pragmatismo poseen un denominador común al generar dinámicas para promover en el estudiante la capacidad de pensar de forma libre y reflexiva, a partir de una evaluación crítica de sus actividades, organizadas estas por medio de la propia experiencia para el análisis de fenómenos y procesos complejos, recurriendo al reconocimiento explícito de la multidimensionalidad y multicausalidad, la comprensión de procedimientos y conceptos para resolver problemas y a partir de allí tomar decisiones autónomas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015).

Sin embargo, la realidad en el desempeño y la orientación de las actividades desde la planeación curricular, las metodologías y didácticas en el aula, muestran otra realidad al ser latentes inquietudes surgidas de síntomas donde los estudiantes evidenciaban a todas luces descensos en el desempeño, denotadas por la detección de dificultades para aprender, resolver problemas, tomar decisiones (Arons, 1976), por su parte, (Gardner, 1983), introduce nuevas ideas sobre el desarrollo del

tema, y habla del nacimiento de una nueva disciplina de estudio "La ciencia del conocimiento" o las "ciencias cognitivas", como se les suele llamar.

Es precisamente a partir de lo enunciado que se plantea la posibilidad de revisar la evolución de un nuevo movimiento conducente a la concreción de su nuevo planteamiento; el cuestionamiento del conductismo como corriente única o preferencial, el surgimiento de la psicología del procesamiento de la información y de la psicología cognitiva, donde la nueva ciencia del conocimiento surge para dar cabida a los avances de la psicología y la neurociencia y a sus posibles aplicaciones en el desarrollo humano y en la educación que posibiliten responder al interrogante: ¿De qué forma el desarrollo de las habilidades de pensamiento creativo potencian el aprendizaje?

Consecuente con este interrogante se plantean los siguientes objetivos: como objetivo general proponer un modelo para el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de secundaria y como objetivos específicos establecer la relación entre creatividad y competencias de enseñanza aprendizaje, determinar los factores que estructuran las habilidades del pensamiento creativo y enunciar las características que conllevan al desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo.

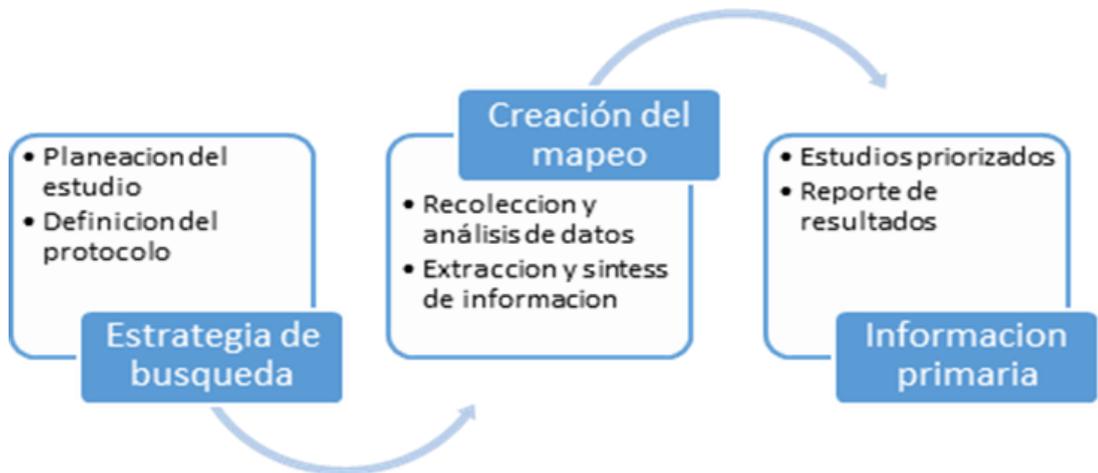
El desarrollo de la presente investigación, se sustenta y fundamenta desde al principio básico de las teorías educativas pero también permeables al campo de la Psicología y otras áreas sociales desde las escuelas humanistas y a partir del abordaje de la clara diferenciación que se supone está inmersa en los estudiantes que tienen de por sí la llamada personalidad creativa (Martínez, 2021).

De tal forma, generar estrategias para desarrollar competencias acorde a los nuevos retos la creatividad en la educación, propician nuevas dinámicas que permitan transformar la personalidad, identificando y potenciando la personalidad del estudiante creador, visión que no se encuentra ampliamente difundida y que al respecto suscita diversas interpretaciones, muchas de las cuales carecen de enfoque y sustento teórico (Beaudot, 1980).

El pensamiento creativo consiste en el desarrollo de nuevas ideas y conceptos y es así como las habilidades creativas del pensamiento, permiten la construcción de novedosas combinaciones de las ideas con el fin de llenar una necesidad; en este contexto el resultado o producto del pensamiento creativo tiende a ser original. En esta forma de pensar influyen de manera transversal los aspectos de la creatividad, la cual es susceptible de aprender, desarrollar, dependiendo el nivel de

importancia que le asigne cada quien su ampliación de pensamientos (Chaverra y Gil, 2017).

La investigación propuesta es tipo documental, y se corresponde con una metodología sustentada en búsqueda y sistematización de contenido y análisis de los documentos relevantes. El procedimiento se estructuró de la siguiente manera búsqueda y sistematización de fuentes, análisis de la información y elaboración del discurso que respondió la interrogante propuesta:



**Gráfico 1. Metodología de selección de estudios base según Petersen et al (2008).**

Como criterios de inclusión: Estudios publicados en inglés o español relacionados con las categorías de estudio, información referida a modelos para desarrollar habilidades de pensamiento creativo, que contengan al

menos una de las palabras claves y publicadas a partir de 2015 en adelante. Son criterios de exclusión: estudios con información imprecisa acerca de las categorías estudiadas, provenientes de revistas sin validez científica comprobable y con información no validada por pares.

Respecto a la selección de la cadena de búsqueda aplicada a bases de datos científicas, se utilizan los operadores booleanos (Asenjo, 2021) (AND, OR, NOT), en el cual se crea un árbol de filtros jerárquicos unidos por un operador booleano correspondiente, complementada por una búsqueda en Google académico para seleccionar los artículos más relevantes que utilizan los descriptores de las categorías principales, filtrados con base en la fecha de publicación, considerada está a partir del mes de enero del año 2015 en adelante.

En total se recurrió a seleccionar en primera instancia 52 estudios que correspondían a los criterios de inclusión y exclusión, de los cuales 25 se consideraron aptos para seleccionar estudios de información base o primaria asumiendo el mapeo sistemático de acuerdo a las directrices dadas por Petersen et al. (2008) y definiendo de manera técnica el alcance de este.

## RESULTADOS

### **Creatividad y competencias de enseñanza aprendizaje**

Con relación a esta categoría, se evidencia que el aprendizaje es considerado a través de las competencias de enseñanza, de aprendizaje y del impacto adquirido por el *design thinking* como metodología de innovación. Muestra de ello es el estudio de Hernández (2018), el cual plantea como propósito fortalecer el desarrollo en los estudiantes de habilidades de pensamiento creativo y práctico enfocadas a una idea de negocio, proponiendo objetivos sobre la forma de crear ideas con valor en el mercado y radicalmente innovadoras, igualmente describe tácitamente la forma como se conecta y sincroniza la metodología *design thinking* con el estudio de mercado de un proyecto de inversión, revisando la premisa que enuncia que no todas las actividades generan aprendizajes (Hernández, Jiménez, & Rodríguez, 2018).

Otros autores denominan como competencias de pensamiento creativo el hecho de considerar la creatividad como elemento básico y transversal en varios ámbitos, para buscar diferentes oportunidades y concebido desde la perspectiva de desarrollar la capacidad de pensar, imaginar y actuar de manera diferente, confiriendo al hecho creativo una nueva finalidad o significado a una labor cualquiera, encontrando nuevos

usos, resolviendo problemas e incorporando diferentes alternativas de valor (Schnarch, 2012).

En contraposición al pensamiento racional, el creativo no sigue un proceso sistemático, ordenado y lógico, al contrario suele transitar a partir de un camino inicial desordenado en varias vueltas y devenires, generando inicialmente una gran cantidad de ideas, las cuales en primera instancia pareciesen ser descabelladas e insólitas sin conducir a algún lado y aparentemente caóticas, sin embargo, lo descrito hace parte del proceso y que, al final, este termina en una fase de claridad y enfoque (Velásquez, 2017).

### **Factores que estructuran las habilidades del pensamiento creativo**

En consideración a este ítem, las investigaciones sobre pensamiento divergente suelen considerar ejes transversales tales como conceptos, definiciones, características creativas de los estudiantes y habilidades de las inteligencias múltiples. Es así como puede afirmarse que las bases conceptuales del pensamiento creativo se estructuran a partir de tres factores como son: capacidad, habilidad y proceso cognitivo, las cuales permiten que el sujeto realice ajuste de sus ideas para iniciar acciones novedosas e igualmente plantear soluciones a problemas cotidianos (Vásquez, 2021).

Corresponde entonces a una capacidad en cuanto conduce a la resolución creativa de los problemas, habilidad porque ayuda a conocer expresiones creativas y el potencial que poseen los estudiantes para enfrentar las dificultades que les ofrece el entorno logrado aprendizajes significativos y un proceso al poder involucrar diferentes aspectos personales desde procesos básicos tales como la percepción hasta los más complejos.

En consecuencia y a fin de reconocer las características de estudiantes con pensamiento creativo, se debe evaluar inicialmente la capacidad de adaptación a situaciones nuevas con gran tolerancia al cambio, logrando encontrar soluciones a diferentes obstáculos con iniciativa propia. Dichas cualidades no son para nada innatas, dependen de la educación y trayectoria profesional y del entorno en el cual viven, en resumen son características funcionales basadas en la formulación, construcción y resolución de problemas en contextos diversos.

### **Características para el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo**

Entendiendo la creatividad como la capacidad de encontrar nuevas posibilidades y actuar en consecuencia, un individuo creativo debe ir más allá del análisis del problema posibilitando plantear una o varias

alternativas de solución para generar cambios. La creatividad por tanto implica ver un problema, generar una idea y hacer algo sobre ella obteniendo resultados positivos, es así como los miembros de un equipo que en este caso serán los estudiantes y docentes actuando en un escenario colaborativo fomentaran un proceso que incluye oportunidades para el uso de la imaginación, experimentación y acción. De tal forma Portilla, C. & Rugarcía, A. (1993) mencionaron algunos indicadores relacionados con el pensamiento creativo:

### **Cuadro 1. Indicadores del pensamiento creativo**

Fluidez	Concentración	Regresión	Ampliación delimites
Originalidad	Sensibilidad	Síntesis	Pensamientometafórico
Flexibilidad	Intuición	Evaluación	Definición deproblemas
Elaboración	Imaginación	Transformación	Predicción desoluciones

Tomado de Portilla y Rugarcía (1993)

Los indicadores anteriores permiten desarrollar baterías para evaluar el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo, ante lo cual Rodríguez (1990), menciona algunos rasgos de la personalidad creativa divididos en tres grandes áreas, tal como se observa en el cuadro 2.

## **Cuadro 2. Rasgos de la personalidad creativa**

<b>Área cognoscitiva</b>	<b>Área afectiva</b>	<b>Área Volitiva</b>
Fineza de percepción	Autoestima	Tenacidad
Imaginación	Soltura y libertad	Tolerancia a la frustración
Curiosidad intelectual	Pasión	Capacidad dedecisión
Capacidad de discriminación	Audacia	
	Profundidad	

Tomado de: Rodríguez (2009)

## **CONCLUSIONES**

De la revisión teórica efectuada con el fin de responder al interrogante planteado, se derivan las siguientes conclusiones:

Es posible obtener una aproximación a un modelo para desarrollar habilidades de pensamiento creativo en estudiantes de secundaria; por otra parte el aprendizaje se considera a través de las competencias de enseñanza y de aprendizaje el cual otros autores denominan como competencias de pensamiento creativo al asumir la creatividad como elemento básico y transversal en varios ámbitos, en contraposición al pensamiento racional, el creativo no sigue un proceso sistemático, ordenado y lógico, este suele transitar a partir de un camino inicial desordenado en varias vueltas y devenires, generando inicialmente una gran cantidad de ideas a partir de las cuales es posible proponer

soluciones aparentemente divergentes al proceder natural de la solución de problemas.

Respecto a los Factores que estructuran las habilidades del pensamiento creativo, puede afirmarse que las bases conceptuales del pensamiento creativo se estructuran a partir de tres factores como son: capacidad, habilidad y proceso cognitivo, las cuales permiten que el sujeto realice ajuste de sus ideas para iniciar acciones novedosas e igualmente plantear soluciones a problemas cotidianos.

Al sondear las Características para el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo, deben percibirse desde tras áreas diferentes siendo así desde el área cognoscitiva - fineza de percepción, imaginación, curiosidad intelectual y capacidad de discriminación; desde el área afectiva: autoestima, soltura y libertad, pasión, audacia y profundidad y desde el área volitiva: tenacidad, tolerancia a la frustración y capacidad de decisión.

## **REFERENCIAS**

- Arons, C. (1976). *Planteamiento de problemas complejos del pensamiento*. México D.F.: Lucena.
- Asenjo, C. (2021). Búsquedas Estratégicamente Efectivas: Operadores Booleanos. *Biblioteca de la Universidad de Puerto Rico Vol. 2 No. 1*, 15-17.
- Baez, J., & Onrubia, J. (2015). A review of three models for teaching thinking skills in the school context . *Perspectiva Educacional, tesis*

*Doctoral Universidad Católica de Valparaíso, 35-70.*

- Beaudot, A. (1980). *La Creatividad*. Madrid: Narces.
- Chaverra, D., & Gil, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo. *Rev. Univ. Pedagógica Nacional Vol. 5 No. 45*, 3-12.
- Hernández, J., Jiménez, Y., & Rodríguez, E. (2018). Desarrollo de competencias de pensamiento creativo y práctico para iniciar un plan de negocio: diseño de evidencias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, Vol. 9 No. 17*, 125.
- Kitchenham, R. (2014). Procedures for Performing Systematic Reviews. *Keele U Vol. 1 No. 33*, 1-26.
- Martínez, J. (2021). *Propuestas para el desarrollo del pensamiento creativo en un plantel de educación básica*. Cuenca, Ecuador: Publicación de la Universidad de Cuenca.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Las tareas de la educación en el marco de la competitividad*. Santiago de Chile: Lumen.
- Schnarch (2012). *Living research: thoughts on educational research as a moral practice*. England: Mc Graw Hill.
- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista de innovación educativa, Vol. 3 No. 4*, 48-56.
- Velásquez, J. (2017). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad. *Estrategias de enseñanza creativa, Unisalle 3(5)*, 11

## **Gestión estratégica en la escuela: una aproximación teórica en la integración educativa**

Strategic management at school: a theoretical approach in educational integration

**Jhon Eduard Muñoz Martínez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

[jemuma2003@gmail.com](mailto:jemuma2003@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5223-2370>

### **RESUMEN**

Los procesos administrativos en las instituciones educativas van relacionados con las acciones que tanto los directivos, docentes y comunidad educativa en general puedan ejecutar para logran cambios positivos en todos sus miembros y en especial la calidad de la educación tan pregonada a nivel mundial, el presente artículo se enmarca en una revisión documental sobre gestión estratégica en la escuela: una aproximación teórica en la integración, el propósito es proponer lineamientos teórico prácticos para la gestión estratégica en la integración escuela-comunidad. Se realizó un análisis de 10 fuentes documentales que ayudaron como aporte para este estudio. La metodología se fundamenta en el análisis documental. esto permitió hacer una contrastación vinculante de conceptos rigurosa y de análisis sobre la importancia de los procesos administrativos. Se concluye que una búsqueda rigurosa de fuentes confiables permite obtener resultados objetivos y acordes al fenómeno de investigación.

**Palabras clave:** gestión estratégica; integración escuela-comunidad; instituciones educativas

## **ABSTRACT**

The administrative processes in educational institutions are related to the actions that both managers, Teachers and the educational community in general can implement to achieve positive changes in all its members and especially the quality of education so much touted worldwide, this article is part of a documentary review on strategic management in schools: a theoretical approach to integration, the purpose is to propose practical theoretical guidelines for strategic management in school-community integration. An analysis was made of 10 documentary sources that helped as input for this study. The methodology is based on documentary analysis. This allowed a binding comparison of rigorous concepts and analysis on the importance of administrative processes. It is concluded that a rigorous search for reliable sources allows us to obtain objective results in line with the research phenomenon.

**Key words:** strategic management; school-community integration; educational institutions

## **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad los procesos administrativos en las instituciones educativas van relacionadas con las acciones que tanto los directivos, docentes y comunidad educativa en general puedan ejecutar para logran cambios positivos en todos sus miembros y en especial la calidad de la educación tan pregonada a nivel mundial. Estos tiempos exigen mayores retos y compromisos que llenen de satisfacción a cada individuo como componente de una comunidad educativa y con ello se

logre el éxito en las instituciones educativas.

No obstante, la mayor dificultad para lograr el éxito deseado en las instituciones educativas pudiese radicar especialmente en la desunión y las posiciones unilaterales que tanto directivos como comunidad en general vienen realizando; Atribuido posiblemente a que el directivo posee practicas antiguas de administración olvidando que posee un equipo que lo acompaña y rodea para dirigir su institución, la comunidad educativa a su vez se desliga de la institución, se desprende de sus obligaciones dejando todo en manos de directivos y docentes.

Sin embargo, los sistemas educativos han centrado sus ojos en lograr una excelente calidad educativa en sus instituciones desde los primeros años de escolaridad hasta terminar en las universidades, para tal fin los expertos hablan de la reflexión frente a la forma de gerenciar las instituciones. Al respecto la UNESCO (2007), menciona que uno de los enfoques más frecuentes es asimilar calidad con la planeación y la acción, para considerar entonces la educación como un beneficio y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios.

Así mismo, Pozner (2000), en su teoría señala que el reto de los sistemas educativos es el rediseño de las escuelas, una vez se revise la discordia existente entre lo específicamente pedagógico y

genéricamente organizacional. Con lo antes mencionado es necesario lograr una gestión del directivo para la integración de los procesos educativos, es decir una gestión educativa estratégica para alcanzar esos objetivos estratégicos como desafíos a la educación: calidad, equidad, pertinencia del currículo y la profesionalización de las acciones educativas. En otras palabras, se requiere de una organización que desde la gestión se oriente a una articulación permanente con el entorno.

Así como lo afirma la UNESCO (2010), al tomar la opinión de Mintzberg y Stoner (1995), quienes asumen el término gestión como la habilidad para organizar los recursos de un individuo o grupo para obtener los efectos deseados. En otras palabras, se refiere a la habilidad de poder anticiparse al cambio, con el objetivo de crear estrategias tácticas para sustentar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado. En este sentido, la gestión educativa debe apuntar al aprendizaje de ciertos procesos como la motivación, la comunicación y el trabajo colectivo los cuales deben permitir la estabilidad y proyección de la institución con su comunidad.

Por lo anterior, Latinoamérica no se queda atrás, los gobiernos a través de los Ministerios de Educación han elaborado lineamientos y

directrices para avanzar en el tema de la gestión en las instituciones educativas y mantener su liderazgo a favor de las transformaciones institucionales; esto impone transitar del presente modelo de administración escolar que se sustenta en un estilo de administración antiguo, hacia un modelo actual proyectado al futuro: la gestión educativa estratégica.

En ese sentido, Loera (2007) menciona que “mientras los directores dediquen más tiempo a los aspectos administrativos, en lugar de los académicas, o aquellas ajenas a las necesidades de la escuela, existirá una reducción significativa de la calidad de la gestión escolar”, así mismo, la calidad de la gestión directiva progresa significativamente si el director o directivo docente se propone gestionar por la infraestructura; si maestros y directores analizan conjuntamente problemas de la enseñanza y el aprendizaje; si el directivo es buen pedagogo y permanece en la escuela por un buen número de años.

En Colombia se comienza a conocer esta necesidad de cambio para evolucionar en la manera de dirigir las instituciones educativas, a partir de la participación protagónica de los nuevos gerentes educativos para lograr avances pedagógicos y administrativos a través de un trabajo en equipo. En este orden, se debe lograr que los directivos de las escuelas sean individuos entusiastas, comprometidos con el cambio y la

transformación social desde su institución; una persona que involucre a toda su comunidad educativa. Por tales motivos, el plan decenal de educación (2016-2026) de Colombia contempla una educación enfocada en la equidad e inclusión: acceso, permanencia, calidad; que pretende garantizar y promover por parte del Estado, a través de políticas públicas el derecho y asimismo el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad, la permanencia, la pertinencia e inclusión en todos los niveles del sistema educativo: inicial, básico, medio y superior.

En este sentido, se necesita una transformación de la gestión en la escuela para optimizar la calidad de la educación básica; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, basado en las prácticas pedagógicas y administrativas de todos los que en ella intervienen: directivos, docentes, estudiantes, representantes, supervisores, personal de apoyo y asesores, lo cual permite mejorar la eficacia mediante la innovación, así como la eficiencia, dando a todos el sentido de equidad, inclusión, la pertinencia y la preeminencia de la acción educativa como principios universales.

Por otra parte, la gerencia educativa no debe estar alejada de los nuevos paradigmas de la administración, se centra en los objetivos educativos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN),

por lo tanto, es necesario que los directivos docentes correspondan sus prácticas gerenciales con la integración de la escuela y su comunidad para así cumplir con los lineamientos educacionales. Así mismo, la exigencia de relacionar lo administrativo con lo comunitario radica en que la comunidad es un componente de gran requerimiento para lograr la calidad educativa, por eso es imperante liderar procesos integradores y participativos por parte del directivo docente para que la brecha que hoy separa la escuela de la comunidad sea cada vez menor.

## **MÉTODO**

Los fundamentos de este artículo de investigación, tiene sus bases en sondeos metodológicos sostenidos en una revisión sistemática y la búsqueda minuciosa en bases de datos reconocidas sobre gestión estratégica en la escuela: una aproximación teórica en la integración, de las cuales se consultaron en Dialnet, Scielo, Science Research, Redalyc y Google Académico; las palabras clave a considerar fueron gestión estratégica, integración escuela-comunidad, instituciones educativas. En esta revisión bibliográfica se obtuvo una total de (10) documentos entre tesis de grado artículo, buscando siempre obtener documentos recientes que brinden información actualizada y acorde a los procesos administrativos de un contexto educativo, tratando de ubicar documentos dentro del contexto colombiano, latinoamericano.

## RESULTADOS

Entre las referencias consultadas se encontró que para Faria (2010), en su estudio “Gestión escolar estratégica y autonomía institucional en las organizaciones educativas”. Tuvo como propósito determinar la relación entre la gestión escolar estrategia y autonomía institucional en las organizaciones educativas. La importancia de este artículo es que permite identificar debilidades en la gestión estratégica educativa y su interacción con la comunidad, lo que implica que es necesario implementar estudios al respecto, diseñar elementos teóricos que permitan la cohesión entre la teoría y la práctica como director. Así mismo, Montaña (2009), en su trabajo “Planificación estratégica y gestión de calidad en instituciones de educación inicial”, determina la relación entre Planificación Estratégica y Gestión de Calidad en las Instituciones de Educación Inicial.

Sin embargo, su investigación muestra correspondencia con la actual debido a que evidencia la dependencia que tiene la planificación estratégica con aspectos de la institución educativa, demostrándose que cuando existen prácticas o acciones positivas en la planificación estratégica, éstas permiten mayores resultados institucionales. Godoy (2011), en su planteamiento sobre el “Direccionamiento estratégico e integración escuela comunidad en el personal directivo de

organizaciones educativas”, El aporte de estas investigaciones a este documento radica en la identificación de la relación abierta que existe entre la escuela y la comunidad, permitiendo así direccionar que existen posibilidades armoniosas entre las dos esferas constructoras de sociedades, lo que posibilita concertar un trabajo mancomunado, un compromiso colectivo para lograr cambios conductuales y académicos muy positivos.

## **CONCLUSIONES**

El análisis e interpretación de la información recopilada para este artículo presenta las siguientes conclusiones: se definieron los tipos de gestión estratégica desarrollada por los directivos que logran integrar a la comunidad educativa en las escuelas, se concluye a veces se puede describir el tipo de gestión utilizado por los directivos docentes, ello porque no se evidencian acciones claras de gestión integradora, participativa ni comunitaria por parte de los rectores o coordinadores que permitan unificar a la comunidad educativa.

Los resultados de este estudio permitieron formular sugerencias a modo de recomendaciones para el fortalecimiento de la gestión estratégica e integración escuela-comunidad en las escuelas, las cuales van referidas especialmente a la variable gestión estratégica debido a

que en la actualidad las sociedades exigen calidad educativa y esta va ligada al liderazgo, los valores y actitudes, que los directivos y comunidad en general puedan aportar desde su rol a la institución educativa y con ello a la educación de sus hijos, por ello el tema está en la mira de todas los estamentos ya sean públicos o privados, concluyéndose que la educación es compromiso de todos, por eso se ha precisado en hablar de la dupla escuela – comunidad, como mecanismo que permite asociar energías, en pro de la calidad educativa, integrando la escuela - comunidad bajo la dirección de una gestión estratégica.

## REFERENCIAS

- Faria (2010). Gestión escolar estratégica y autonomía institucional en las organizaciones educativas. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo – Venezuela.
- Godoy (2011). Direccionamiento estratégico e integración escuela comunidad en el personal directivo de organizaciones educativas. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo – Venezuela.
- Loera, A. (2007). Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas escuelas públicas mexicanas. México.
- Montaña (2009). Planificación estratégica y gestión de calidad en instituciones de educación inicial. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo – Venezuela.
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos.  
<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>

## **Desarrollo de las capacidades lógico matemáticas desde el horizonte de las inteligencias múltiples**

Development of logical mathematical capabilities from the horizon of multiple intelligences

**Orlando Perea Campo**

Escuela Normal Superior Santa Ana, Baranoa, Colombia

orlandoperea015@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0610-7012>

### **RESUMEN**

Un infante desarrolla sus capacidades lógico matemáticas cuando tiene vivencias significativas desde su realidad, donde cae en cuenta del poder de esta inteligencia en su cotidianidad. De ahí que, actividades, aparentemente sencillas, como comprar, jugar, cantar, bailar, sembrar, dibujar, entre otras, potencien esas capacidades. En ese orden, el objetivo del estudio apunta a desarrollar las capacidades lógico-matemáticas en los niños mediante mediadores fundamentados en las inteligencias múltiples. Este proyecto cualitativo etnográfico se implementó con estudiantes de Jardín entre 3 y 4 años, cuya información obtenida mediante diferentes técnicas (observaciones, entrevistas, encuestas, revisión documental), fue interpretada desde determinadas categorías. Por su parte, acciones como: salidas de campo, juegos de roles, simulaciones, etc., desarrollaron en los niños capacidades relacionadas con la inteligencia lógica matemática (establecer relaciones, representaciones, conocer objetos, organización espacio-temporal). Demostrando así, lo significativo de los mediadores en el desarrollo cognitivo cuando se estructuran desde el horizonte de las inteligencias múltiples.

**Palabras clave:** capacidades lógico matemáticas; herramientas

pedagógicas; inteligencias múltiples

## **ABSTRACT**

An infant develops his logical-mathematical abilities when he has meaningful experiences of his reality, where he realizes the power of this intelligence in his daily life. Hence, apparently simple activities, such as shopping, playing, singing, dancing, sowing, drawing, among others, enhance these abilities. In this order, the objective of the study is to develop logical-mathematical abilities in children through mediators based on multiple intelligences. This qualitative ethnographic project was implemented with kindergarten students between 3 and 4 years old, whose information obtained through different techniques (observations, interviews, surveys, documentary review), was interpreted from certain categories. On the other hand, actions such as field trips, role-playing, simulations, etc., developed in the children capacities related to mathematical logical intelligence (establishing relationships, representations, knowledge of objects, spatial-temporal organization). Thus demonstrating the significance of mediators in cognitive development when they are structured from the horizon of multiple intelligences.

**Keywords:** logical-mathematical skills; pedagogical tools; multiple intelligence

## **INTRODUCCION**

La problemática llevó a reflexionar sobre la necesidad de buscar herramientas pedagógicas que conjugaran ese interés de los niños con el desarrollo de las capacidades lógico-matemáticas. Esas herramientas, entendidas como los mediadores que posibilitan múltiples maneras de trabajar con los estudiantes, desde los referentes que nos brinda la

cultura y su entorno (Vygotski, 2009), están basadas en las inteligencias múltiples (IM) (Gardner, 1997). Desde esta teoría, la inteligencia no es vista solamente como una habilidad en especial, sino como un conjunto de competencias distintas, implícitas en el currículo escolar, y que pueden interrelacionarse (Gardner, 1997). Entre ellas se distinguen: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

La inteligencia lógico-matemática se encuentra bien fundamentada en los estudios de Piaget, quien considera que esta capacidad deriva previamente de las acciones del niño sobre los objetos de su entorno para formarse expectativas sobre cómo se comportan en otras circunstancias (Viera, 1996; Gardner, 1997; Antunes, 2014). Desde las IM se entiende la inteligencia lógico-matemática como la capacidad para hallar soluciones a situaciones que exijan ciertas dosis de intuición y reflexión, así como el empleo de determinadas nociones lógicas y matemáticas (Gardner, 1997; Viera, 1996).

En ese orden, se trabajaron los siguientes cuatro campos de aprendizaje vinculados de manera directa con lo lógico-matemático: desarrollo de la capacidad de razonar, desarrollo de la capacidad de representación, desarrollo de la capacidad de conocer objetos y establecer relaciones de cualidad y cantidad, y desarrollo de la

capacidad de organizarse en el espacio y el tiempo (Viera, 1996). Dichos campos se articularon en la propuesta de intervención con las herramientas puestas en acción.

Ferrándiz y otros (2008), estudiaron el pensamiento lógico-matemático de los niños desde el modelo de las IM, y resaltan su impacto en aquellos infantes de ambientes desfavorables. Destacan que las IM en general, y el razonamiento lógico-matemático, en especial, ofrecen ventajas cuando se evalúan con actividades abiertas. Batista y otros (2015), buscaron determinar estrategias orientadas a potenciar las IM en niños de Preescolar. Sus resultados indican que se fortaleció el desarrollo cognitivo del estudiante, permitiendo un mejor desempeño en su rendimiento académico.

Sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Centro Educativo Montessori, el equipo investigador, apoyado por diferentes técnicas cualitativas, observó que la maestra titular de Jardín realizaba actividades que son muy habituales en este nivel, como el colorear números, recortar siluetas de objetos, entre otros; las cuales, no se constituyen en potenciadores de las capacidades lógico-matemáticas de los niños (Viera, 1996). En esa fase diagnóstica, los padres de familia en un cuestionario reconocieron dificultades en sus hijos al momento de resolver situaciones relacionadas con estas capacidades. Hecho

corroborado con actividades, donde los estudiantes tuvieran que clasificar, seriar, ordenar y seguir un patrón con los objetos dados.

En cuanto al estudio, su propósito apunta a desarrollar las capacidades lógico-matemáticas en los niños mediante herramientas pedagógicas fundamentadas en las IM. Dada las dificultades que presentan en sus capacidades para resolver problemas donde intervenga esta inteligencia. Estos elementos sentaron las bases para planificar las estrategias de la propuesta de intervención, por medio de la cual se logró dar respuesta al principal interrogante del proyecto: ¿cuáles herramientas pedagógicas favorecen el desarrollo de las capacidades lógico matemáticas en los niños del Jardín del Centro Educativo Montessori?

## **MÉTODO**

El estudio es de corte cualitativo con un enfoque etnográfico, por la inmersión del equipo de trabajo en la vida del aula para recuperar lo significativo de ese espacio, y situarlo en un marco social y conceptual más general (Rockwell, 2009). En la recolección de datos se emplearon técnicas como: observación, entrevista, revisión documental, encuestas. El estudio se desarrolló en el Centro Educativo Montessori de Baranoa (Atlántico), cuya población de 350 estudiantes se distribuye del

Preescolar hasta la Básica Primaria. La investigación contó con una muestra de 20 estudiantes de Jardín. Dicho grupo fue asignado a los maestros en formación por la Coordinación de Práctica Pedagógica de la Escuela Normal Superior Santa Ana.

La observación directa de las clases, permitió tener un acercamiento a las formas de interactuar del grupo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las características del entorno físico. El diario de campo sirvió de soporte para plasmar gran parte de la información recolectada, incluso la obtenida durante la implementación de la propuesta. Por su parte, las entrevistas sostenidas con la maestra titular, a manera de diálogos formales e informales, permitió ahondar en el conocimiento de sus prácticas de enseñanza y de las formas como aprendían los infantes.

La revisión documental del Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo Montessori, permitió conocer aspectos importantes sobre la visión, la misión, metodología, y otros aspectos del deber ser. A esto se une la información dada por los padres de familia sobre sus hijos en un cuestionario relacionado con las IM; complementado con el evento la “Feria diagnóstica”, dirigido a los estudiantes con el propósito de mirar sus desempeños en diferentes retos vinculados con las IM.

El análisis de datos se centra en la inducción, lo analítico y la triangulación. En la primera, se busca sentido y regularidades a las diferentes visiones que surjan sobre el objeto de estudio (Villarruel, 2016; Martínez, 2006). Una vez categorizada la información (fase analítica), se inició un trabajo de reconstrucción parcial de los datos (Bonilla y Rodríguez, 1997), alrededor de tres categorías: las inteligencias múltiples, las herramientas pedagógicas y las capacidades lógicas, para dar respuesta a las preguntas centrales del estudio. Por su parte, la triangulación permitió la comparación de diferentes datos sobre la realidad en particular (Pérez, 1994b).

## RESULTADOS

Durante la implementación de la propuesta se realizó una salida a un parque natural donde los niños en interacción con la naturaleza pudieron comparar diferentes árboles, mostrándose muy atentos y curiosos. Hicieron uso de expresiones como: “este árbol es grande y este es pequeño”, “este árbol está en mi casa” “estas hojas son circulares”, “estas palmeras están donde mi abuela” “mi *shampoo* tiene esa matica”. Exploración donde los estudiantes, a partir del material que iban encontrando en el suelo, trabajaron en equipo construyendo figuras geométricas sugeridas por los orientadores. Estas conexiones que

establecían los niños con imágenes mentales son muestra de que están ejercitando el pensamiento naciente a partir de su inteligencia naturalista, en un contexto que les permitía desarrollar su inteligencia interpersonal e intrapersonal.

En la actividad “Proyecto y construyo mis ideas”, el mediador fue el juego de roles. Aquí los niños se convirtieron en arquitectos de sus propias ideas. Se les mostraron figuras geométricas como el triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo, que los estudiantes identificaron. Se les explicó que con estas figuras se podían construir distintos objetos (casa, carro, castillo, etc.). En una hoja en blanco, realizaron sus planos, y con diferentes materiales construyeron lo representado. Evidenciando el poder de la inteligencia espacial e interpersonal como mediador en el desarrollo cognitivo. Durante el proceso distintos niños de cada grupo se mostraban líderes, usando expresiones como: “hagamos el techo así”, “lo hago yo”, “tú haces las ventanas”. Aquí, como en las restantes acciones, aflora la actividad mental del infante cuando hace representaciones de objetos y situaciones del entorno.

“Nos vamos al súper”, implementada en un supermercado de la localidad, los niños recorrieron diferentes secciones, entre ellas la de frutas y verduras. En esta área se mostraron muy interesados por tamaños, colores y variedades de frutas. Cuando encontraron plátanos

en racimos, ante la petición de contarlos, lo hicieron de manera secuencial. Llama la atención que uno de los niños analizó el racimo, y destacó el plátano más grande. En otras secciones como las de carne, comida para animales, electrodomésticos, los niños preguntaban y establecían comparaciones en la forma, el tamaño, y caían en cuenta que muchos productos estaban organizados por su tamaño (ollas de cocina). Denotando, un manejo de los números y el establecimiento de relaciones cuantitativas desde sus capacidades lingüísticas.

De regreso a la Institución se simuló lo vivenciado con diferentes módulos, y se adquirían los productos con figuras geométricas (un *shampoo* con cinco círculos). Con el tema de las frutas se organizó un picnic (ver figura1), donde los niños reconocían cualidades de las frutas y verificaban las cantidades, las organizaban y cortaban en pedacitos para poder compartirlas. En la actividad “Marionetas musicales”, se les presentaron diferentes instrumentos musicales, donde cada niño escogía uno y lo tocaba, y a partir de un conteo realizaban determinados movimientos llevando el ritmo. Estas experiencias aportaron elementos para desarrollar la capacidad de organizarse en el espacio-tiempo a partir de la inteligencia musical y kinestésica que ellos poseen.



**Gráfico 1.** Los estudiantes de Jardín del Centro Educativo Montessori de *picnic* con las maestras en formación del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Santa Ana.

## CONCLUSIONES

La implementación de herramientas pedagógicas fundamentadas en las inteligencias múltiples, como las salidas de campo, los juegos, las simulaciones, etc., permitió el desarrollo de la capacidad de establecer relaciones lógicas, el desarrollo de la capacidad de conocer objetos y establecer relaciones de cualidad y cantidad, el desarrollo de la capacidad de representación, y el de organizarse en el espacio y el tiempo. Como el despliegue de estas capacidades parte de la relación que tengan los niños con su entorno, dichas interacciones se aprovecharon para potenciar otras inteligencias como: lingüística,

espacial, naturalista, musical, interpersonal, kinestésica, intrapersonal.

## REFERENCIAS

- Antunes, C. (2014). *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Alvarez, E y. Colorado, D. (2017). *Estrategias metodológicas para estimular las inteligencias múltiples en el Preescolar*. [Documento en línea]. Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Disponible: <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6115/1/25-SISTEMATIZACI%C3%93N%20%20%20DIANA%20SANTA%20COLORADO.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 25]
- Batista, A., Medina, Y., García, Y. y Barcasnegras, D. (2015). *Desarrollo de las inteligencias múltiples en los estudiantes de Preescolar*. [Documento en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad de Cartagena. Disponible: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/2551/DESARROLLO%20DE%20LAS%20INTELIGENCIAS%20M%C3%93LTIPLES%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20DEL%20GRADO%20PREESCOLAR%20DE%20LA%20CORPORACI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2022, Octubre 24]
- Bonilla, E. y Rodriguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M. y Prieto, M. (2008). *Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples*. [Documento en línea]. Disponible: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42731/41041> [Consulta: 2022, Octubre 24]
- Gardner, H. (1997) *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencia multiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa LTDA.
- Mejía, J. (2012). *Estrategias metodológicas para estimular las inteligencias múltiples en el Preescolar*. [Documento en línea]. Tesis

de Licenciatura no publicada, Corporación Universitaria Lasallista.  
Disponible:

<http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/handle/10567/872>

[Consulta: 2022, Septiembre 25]

Pérez, G. (1994b). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Viera, A. (1996). *Matemáticas y medio. Ideas para favorecer el desarrollo cognitivo*. Sevilla: Diada.

Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villarruel, M. (2016). Fundamentos epistémicos en el novel investigador: una aproximación crítica a su formación científica en las Ciencias Sociales. *Relmecs*, 6 (2), 1-19. Disponible en:

<http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse010>

[Consulta: 2022, Septiembre 25]

## **Transformación de la Práctica Docente Universitaria: como experiencia de cambio del ser humano integral en el contexto de la educación superior**

Transformation of the university teaching practice: as an  
experience of change of the integral human being in the  
context of higher education

**Maira Alejandra Pino Lobo**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela  
m50\_a50\_p50@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8833-4280>

**Aida Yamile Pachón**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela  
aidayamile2003@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6074-3920>

**Ángela Consuelo Rodríguez Gaitán**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela  
ancoroga@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7584-5417>

### **RESUMEN**

La práctica pedagógica se entiende cómo el docente reflexiona sobre su saber individual como colectivo para llevarlo a su discurso y metodología en el ámbito profesional. En el presente documento se analiza el diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas de aula realizadas por los estudiantes de las licenciaturas en educación de la Universidad Santo Tomás de Medellín. La metodología tuvo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y se desarrolló en tres fases:

primera: revisión documental; segunda: aplicación de entrevistas y tercera: triangulación de lineamientos del MEN. Se caracterizaron las prácticas pedagógicas de aula realizadas por los estudiantes de licenciatura de la Universidad Santo Tomas de Medellín durante el año 2021, adicionalmente se identificó la importancia del manejo de las TIC. Para finalizar es importante mencionar que como resultado se logró realizar un recorrido amplio por la dimensión epistémica de las prácticas pedagógicas para fortalecer los ambientes de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** práctica pedagógica; enseñanza; mediaciones didácticas; TIC

## **ABSTRACT**

Pedagogical practice is understood as how the teacher reflects on his individual knowledge as a collective to take him to his discourse and methodology in the professional field. This document analyzes the design, execution and follow-up of classroom pedagogical practices carried out by students of the bachelor's degrees in education of the Santo Tomás University of Medellín. The methodology had a qualitative approach of descriptive type and was developed in three phases: first: documentary review; second: application of interviews and third: triangulation of guidelines of the MEN. The classroom pedagogical practices carried out by the undergraduate students of the Santo Tomas University of Medellín during 2021 were characterized, in addition the importance of ICT management was identified. Finally, it is important to mention that as a result, a comprehensive study was made of the epistemic dimension of pedagogical practices to strengthen teaching-learning environments.

**Keywords:** pedagogical practice; teaching; didactic mediations; TIC

## **INTRODUCCIÓN**

La investigación tiene como fin hablar de práctica pedagógica en relación con los docentes y con los estudiantes en formación. Es realmente interesante, ya que, se analizan dos posturas, dos tipos de enfoque y dos formas de ver lo concerniente con la praxis educativa, desde la experiencia y desde los intentos primarios de las prácticas iniciales como docentes.

Por tanto, es necesario desde la formación y el ejercicio de la docencia, que se lleven a cabo prácticas pedagógicas, didácticas, innovadoras y tecnológicas. La problemática observada durante la investigación da hecho a cuestionarse sobre cómo es el diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas de aula realizadas por los estudiantes de las licenciaturas en educación durante el año 2021.

Es por ello que se hace necesario realizar este estudio con el fin de determinar cómo los estudiantes de las licenciaturas en educación, están realizando sus prácticas educativas y como desde las instituciones educativas de educación superior están diseñando y ejecutando dichas prácticas.

Al respecto Zuluaga (1987), sostiene que “la práctica pedagógica hace referencia a ésta como una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía”.

A nivel nacional, se encontraron diversas investigaciones sobre prácticas pedagógicas, una de ellas es la de Zuluaga, Molina, Velázquez y Osorio (1993) en torno a la pedagogía de John Dewey, se trata de un artículo de investigación de la Universidad de Antioquia, el cual contó con el asesoramiento de Olga Lucia Zuluaga para poder crear el Liceo John Dewey en Pereira, por lo cual se realizó un estudio histórico-practico, este trabajo llevó a comprender alguna prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta para lograr instituciones educativas sólidas, en donde el maestro cumple un papel importante y deben permitir el pleno desarrollo de los estudiantes, para que estos adquieran la capacidad de razonar y pensar, es así que los maestros tienen que evitar ser simples repetidoras de textos y crear nuevas dimensiones en la práctica educativa que permita una nueva experiencia personal y vital, por otro lado la educación debe ser renovada para lograr cambios en la vida social.

Por su parte, De Zubiria (2013) realizó un trabajo llamado “el maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI” artículo de investigación, la cual tuvo como objetivo reconocer como los maestros deben asumir un compromiso repensando el sentido y la función de la escuela en la época actual, para lo cual propuso ocho desafíos centrados en la práctica pedagógica, los cuales fueron: brindar un privilegio al desarrollo frente al aprendizaje, para que en el aula no solo se transmita conocimiento sino que también se dote a los individuos de habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y sociales, por otro lado se debe hacer un abordaje del ser humano desde su complejidad, es decir buscar que los estudiantes desarrollen sus diversas dimensiones.

De acuerdo a lo anterior, es importante ir mejorando las competencias para la enseñanza y la principales mediaciones que utilizan docentes y estudiantes en el aula, involucrando a su vez las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) evidenciándose otros aspectos como calidad educativa, currículo, didáctica, evaluación, políticas públicas educativas, recursos, entre otros, que permitirán entender las prácticas pedagógicas en el aula por parte de los estudiantes de licenciatura de CAU-Medellín.

Complementando lo anterior, vemos que las tecnologías de información y comunicación (TIC) están transformando nuestra vida personal y profesional. Están cambiando las formas de acceso al conocimiento y de aprendizaje, los modos de comunicación y la manera de relacionarnos, a tal punto que la generación, procesamiento y transmisión de información se está convirtiendo en factor de poder y productividad en la "sociedad informacional" (Castells, 1997). La productividad y la competitividad dependen cada vez más de la capacidad de generar y aplicar la información basada en el conocimiento.

## **MÉTODO**

Esta investigación se centra bajo el enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo y, a través de las técnicas, la entrevista, la observación y grupos focales e instrumentos como ficha RAE, revisión documental y prácticas pedagógicas.

Se desarrolló de tres fases: fase documental, fase de caracterización y fase de análisis:

- Primera fase: Identificar diversas posturas epistémicas sobre las prácticas pedagógicas de aula.

- Segunda fase: Caracterizar el proceso de diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas de aulas llevadas a cabo por los estudiantes de licenciaturas del CAU-Medellín durante el año 2021.
- Tercera fase: Determinar la pertinencia de las prácticas pedagógicas de aula llevadas a cabo por los estudiantes de licenciaturas del CAU-Medellín durante el año 2021 a partir de las perspectivas abordadas y de las significaciones adquiridas, conforme a la investigación cualitativa de tipo descriptivo donde se realizó una interpretación del fenómeno.

## **RESULTADOS**

Para el desarrollo de análisis de resultados se realizó un acercamiento práctico, a partir de las tres categorías analizadas, como son: prácticas pedagógicas, competencias para enseñar y mediaciones, para evidenciar la interrelación, de estas tres categorías, nos enfocamos en realizar la observación de las sesiones donde se realizaron diferentes prácticas pedagógicas y se determinó que falta integrar competencias tecnológicas que mejoren la praxis educativa, integrando un currículo atractivo que incorpore más trabajo de campo y que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se encontraron varios hallazgos donde se evidencia que se debe

realizar una transformación en la práctica pedagógica y mejorar los modelos metodológicos, encaminados a la innovación. En el momento de educar para ser competente, vemos que hoy día se necesita estar a la vanguardia de las nuevas tecnologías y esto genera que la práctica educativa cada día se apropie de nuevos conceptos que ayuden a mejorar la calidad de la educación.

De acuerdo a los resultados obtenidos se evidencia que falta más acompañamiento en las prácticas pedagógicas, integración e innovación de las tecnologías en los modelos curriculares que ofrece la universidad Santo Tomas de Medellín, teniendo cuenta que el diseño y la ejecución deben ir de la mano en el desarrollo de las practicas pedagógicas dentro del aula, ya que, es importante que haya coherencia en estas dos dimensiones pues se corre el riesgo de planear una cosa y hacer otra, o caer en el error de no mejorar las prácticas en el aula, por ello, la practica pedagógica es de constante seguimiento.

## **CONCLUSIONES**

De acuerdo al objetivo planteado en esta investigación, el cual es analizar el diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas de aula realizadas por los estudiantes de las licenciaturas en educación durante el año 2021, esta se caracterizó por la importancia de las competencias para enseñar y las mediaciones pedagógicas, didácticas,

instrumentales y tecnológicas, en cuanto al diseño de la didáctica durante el año 2021, se desarrollaron estrategias para el mejoramiento de la práctica pedagógica en el currículo de la universidad desde el primer semestre de las licenciaturas en educación, se realizó el acompañamiento y seguimiento de las experiencias a través de asesorías de personal especializado.

Igualmente, se logró realizar un recorrido amplio por la dimensión epistémica de las prácticas pedagógicas, encontrando que, es necesario una comprensión y reflexión desde la concepción que se tiene de éstas en cuanto a sus aspectos estructurales, metodológicos, formativos y sociales, en donde se favorezcan ambientes de enseñanza-aprendizaje reflexivos, críticos y propositivos, y en donde, además de lograr aprendizajes significativos, el maestro desarrolle competencias de enseñanza pertinentes y relevantes.

## **REFERENCIAS**

- Achillo, E. L. (2000). Aprendizajes y práctica docente. Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza, 18-25.
- Agudelo, J, Salinas, D y Ramírez, Y. (2012). Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil. Proyecto de Grado para la Licenciatura. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. Revista UNIMAR, 31 (2), pp. 99-113. Colombia.
- Álvarez, M. (2007). Competencias para la enseñanza de las ciencias

- sociales. Las concepciones del alumnado como punto de partida. En Ávila, R; López, R y Fernández, E. (eds.). Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao. Disponible en <https://www.ehu.eus/documents/1530678/1576062/Parte20l.pdf>. [Consulta: 25 de octubre de 2022]
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 49, pp.9-22.
- Bedoya, J. (2017). Caracterización de las prácticas pedagógicas universitarias. *AGLALA*, 8 (1), 161-182.
- Bello, C. (2011). Prácticas pedagógicas del profesor de formación general (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.
- Borg, M. (2004). Key concepts in ELT the apprenticeship of observation. *ELT journal*, 58(3), 274-276. Disponible en: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/58/3/274.pdf>[Consulta: 25 de octubre de 2022]
- Boso, P. (2013). Pedagogical practice way of connecting pedagogical theory and practice. *IJCRSEE*, 1(2).
- Briceño, Y; Castro, J; Parra, S y Torres, N. (2015). La Práctica Pedagógica: ¿Una utopía o una realidad en la formación de los futuros licenciados? [Tesis de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Recuperado en <https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/>
- Castells, M. (1997). *La Sociedad Red (La Era de la Información; T.1)*. 2ª edición. Madrid: Alianza.
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40 (1), Disponible <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>[Consulta: 25 de octubre de 2022]
- Gvirtz, Silvina, S. Larripa y A. Oría (2009). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para

- repensar la relación entre el saber y la escuela. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea. En Metodología de la investigación. (pp. 24-30). Disponible en [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf). [Consulta: 25 de octubre de 2022]
- Sánchez, A. (2010). Sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 29, 1-7.
- Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (2001). El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia

## **Evaluación de Proyectos Transversales en las Instituciones Educativas del Tolima IET José Joaquín García**

Evaluation of Transversal Projects in the Educational Institutions of Tolima IET José Joaquín García

**Patricia Barrero Martínez**

IET San Miguel

pabama32@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3166-8586>

### **RESUMEN**

Los establecimientos educativos se convierten en el lugar en donde además de enseñar lo disciplinar, se apropian aprendizajes para la vida, conocimientos básicos de los cuales debe disponer toda persona para convivir y ejercer su ciudadanía. La investigación que se muestra a continuación se elabora con la finalidad de evaluar el desarrollo que tienen los Proyectos Pedagógicos Transversales en cuanto a su implementación frente a las pautas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en el documentos de trabajo “Sentidos y Retos de la Transversalidad” (Colombia Aprende, 2014, p. 1) y los documentos de trabajo de los proyectos pedagógicos transversales: Educación para el ejercicio de los derechos, educación ambiental y educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía elaborados por la I.E.T General José Joaquín García. La fundamentación teórica del trabajo se sustenta en los conceptos de evaluación realizados por Santos, (2003) y de proyectos transversales de Magendzo, (2014) quien es autor de una extensa bibliografía sobre transversalidad y currículos. El referente teórico que soporta la metodología de la presente investigación, se apoya en el documento de trabajo del Ministerio de Educación Nacional

“Sentidos y Retos de la Transversalidad” (Colombia Aprende, 2014, p. 1). Este documento establece criterios específicos para la implementación y ejecución de los proyectos pedagógicos transversales en la Instituciones Educativas de Colombia con miras a establecer los lineamientos que permitan evaluar su desarrollo tanto a nivel institucional como de Entidad Territorial.

**Palabras clave:** evaluación; evaluación educativa; proyectos pedagógicos transversales; currículo

## **ABSTRACT**

Educational establishments become the place where in addition to teaching the discipline, they appropriate learning for life, basic knowledge that everyone must have to live together and exercise their citizenship. Research shown below is prepared in order to evaluate the development of Transversal Educational Projects in their implementation against the guidelines established by the Ministry of Education in the working documents "Sense and Challenges Transversality" issued (Colombia Learns, 2014, p. 1) and the working documents of the transversal educational projects: education for the exercise of the rights, environmental education, sexuality education and citizenship-building developed by IET General Jose Joaquin Garcia. The theoretical foundation work is based on the concepts of evaluation by Santos Guerra (2003) and Magendzo, (2014), who is the author of an extensive bibliography on mainstreaming and curricula. The theoretical reference that supports the methodology of this research is based on the working paper Ministry of Education "Sense and Challenges Transversal" (Colombia Learns, 2014, p. 1). Which establishes specific criteria for the implementation and execution of cross educational projects in the Educational Institutions of Colombia with a view to establish guidelines to assess their development both institutional and Territorial Entity.

**Keywords:** evaluation; educational evaluation; educational projects transverse; transversal and curriculum

## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos que implica la formación en temas transversales tiene que ver con tratar problemáticas que afectan a las comunidades: vulneración de derechos individuales, colectivos y del medio ambiente, conflictos socioculturales y la búsqueda de soluciones pertinentes por parte de sus miembros. Esta situación ha contribuido a cambiar marcos institucionales de política pública y a fortalecer programas que favorezcan la formación ciudadana a través de la participación activa, democrática, equitativa e inclusiva de los miembros de la sociedad.

En este sentido, para el sector educativo es una tarea, un gran reto y una responsabilidad la formación que garantice que niños, niñas y jóvenes recibirán una educación pertinente con su entorno y de calidad. Las Instituciones Educativas deben implementar Proyectos Pedagógicos Transversales en cuanto a las necesidades que se visualicen en su entorno de acuerdo con las pautas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en el documento de trabajo “Sentidos y Retos de la Transversalidad” (Colombia Aprende, 2014, p. 1).

Desde esa perspectiva, se realizó este trabajo investigativo cuyo primer motivo se justificó en que estos proyectos necesitan ser evaluados y ejercer sobre ellos un seguimiento.

En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (2014) publica el documento de trabajo “Sentido y Retos de la Transversalidad” con el cual se recogen algunas reflexiones y discusiones que han realizado los equipos de los Programas Transversales e invita a las Secretarías de Educación y a los Establecimientos Educativos para que en el marco de los procesos de autonomía institucional revisen lo planteado hasta ese momento y se aporten experiencias desde el propio contexto. Sin embargo, existe la posibilidad de que el Ministerio de Educación Nacional se haya dado cuenta de que los Proyectos Pedagógicos Transversales no han impactado la formación del individuo como estaba proyectado en la norma jurídica porque no se conocen documentos de registro y sistematización. Muchos pueden ser los factores, uno de ellos podría ser la falta de seguimiento institucional a su implementación y ejecución.

A partir de dicho documento nos preguntamos ¿Cuál es el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales en las Instituciones frente a las fases propuestas por el MEN? Para responder a la anterior pregunta

es necesario tratar el tema de la evaluación, el cual ha generado un merecido reconocimiento por diversos autores que le han dado aplicabilidad desde diversos campos de las actividades del ser humano.

### **La evaluación como punto de partida para el seguimiento de los proyectos pedagógicos transversales**

Lo fundamental de la evaluación, no es hacer la evaluación, ni siquiera hacerla bien. Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y al servicio de quien se pone. Santos, (2003).

Santos Guerra (2003), propone unos principios generales de la evaluación. De esta manera, cuando se evalúa se deben establecer los mecanismos que permitan determinar las habilidades que evaluadores y evaluados deben conocer, hasta donde las competencias propuestas por unos fueron interiorizadas por otros y puestas en uso en la cotidianidad de los aprendices. Al no ser un “fenómeno aséptico”, debe tener en cuenta las condiciones del entorno, las condiciones biopsicosociales de evaluadores y evaluados y la manera como dichos aprendizajes son aprehendidos significativamente. La forma como puestos en un contexto cotidiano son asumidos y llevados a la práctica.

El concepto de Programas Pedagógicos Transversales ha sido elaborado desde muchos autores, Magendzo indica que la

“transversalidad se instala en las políticas públicas de educación y en el curriculum como resultado de un proceso de convergencia social.” (Magendzo, Transversalidad y Currículum, 2003). También la Ley General de Educación en Colombia establece como obligatorios los contenidos transversales relacionados con la democracia, la protección del ambiente y la sexualidad y les da apertura en espacios dentro de la estructura organizacional del sistema educativo a través de programas para el desarrollo y la institucionalización de estos temas y sus problemáticas.

El primer referente sobre una propuesta de ejes temáticos transversales en educación, que forma parte de las políticas públicas de muchos países, originalmente se conoció como “elementos que cruzan el currículo” (CCE) (Magendzo, 1997). Estos elementos se agruparon de la siguiente manera:

- Dimensiones transversales: crean un clima escolar apropiado, de igualdad de condiciones y oportunidades para todos.
- Habilidades transversales: habilidades de comunicación, de cuantificación, de estudio, de resolución de problemas: personales, sociales, de tecnología informatizada.
- Temas transversales: la comprensión económica industrial, la educación para una carrera y orientación vocacional, la educación

ambiental, la educación en salud y la formación ciudadana.

Es a partir de lo anteriormente expuesto que se incorpora la transversalidad vista desde la perspectiva de Magendzo (1998), como un concepto que, en su relación con el currículo escolar, ha tenido importantes variaciones en el tiempo. .

Desde una mirada tecnológica, los proyectos pedagógicos trasversales se vinculan con el desarrollo de competencias y habilidades trasversales que preparan al estudiante para la eficiencia social y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas: familiar, laboral, profesional, social, económica, etc. (Magendzo, 1998).

El presente proyecto correspondió a una investigación de tipo cualitativo-descriptivo ya que evaluó el desarrollo de los proyectos trasversales: educación para el ejercicio de los derechos, educación ambiental y educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía insertos en el PEI de la IET General José Joaquín García, del mismo modo que realizó un seguimiento a la implementación de los mismos en la Institución y a la apropiación por parte de docentes de los contenidos propuestos en el plan de estudios.

El trabajo de investigación que se presenta a continuación se ejecuta

bajo la orientación del documento de trabajo “Sentidos y Retos de la Transversalidad” divulgado por el Ministerio de Educación Nacional, (2014) el cual contempla los lineamientos necesarios para implementar y desarrollar los proyectos pedagógicos transversales en las Instituciones Educativas de Colombia. También forman parte del presente proyecto investigativo los documentos de trabajo con la propuesta de los proyectos pedagógicos transversales elaborados por los docentes de la I.E.T General José Joaquín García de Casabianca.

Para esta investigación la información fue aportada por los docentes que orientan en los niveles de pre-escolar, básica primaria, secundaria y media técnica en la IE que para el año 2016 son 36 docentes.

Para la presente investigación se utilizaron dos técnicas: el análisis documental se presenta mediante tablas. La segunda técnica de la presente investigación es la encuesta a los docentes de la Institución a través de un cuestionario con el cual se obtuvo la información concerniente a las otras fases de la implementación de los proyectos pedagógicos transversales.

Las categorías de análisis tomadas para la presente investigación son las mismas fases que propone la cartilla “sentidos y retos de la transversalidad” (MEN,2014. p.26) (cuadro 1).

### Cuadro 1. Categorías de análisis en el diseño de investigación

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORIAS
Sensibilización y vinculación	De la comunidad educativa en la formulación de los proyectos pedagógicos transversales de la I.E.T General José Joaquín García.	-Proyectos implementados. -Necesidades-problemas priorizados. - referentes conceptuales
Diseño participativo	En la formulación de los proyectos pedagógicos transversales. Esta categoría es el objeto del análisis documental desarrollado a través de las tablas	-Nombre -Lectura del contexto. -Identificación del problema y posibles causas -Propuesta pedagógica. -planeación -participación -proyecto
Ejecución de los proyectos pedagógicos transversales	Y su conceptualización	Acciones que articulan los contenidos de los proyectos pedagógicos transversales. -Temas que faltan por incorporar.
Proceso para el seguimiento de los proyectos pedagógicos transversales por parte de la I.E.	Mecanismos de intervención de la I.E para el seguimiento de los proyectos pedagógicos transversales	.-Mecanismos de intervención actuales. -Mecanismos de interacción faltantes.
Avances y limitaciones en la implementación de los proyectos pedagógicos transversales.	Conceptualización	Causas Consecuencias
Sugerencias y propuestas	Conceptualización	Alternativas

Como resultados de la investigación se encontró que en la mayoría de las instituciones hay una propuesta de proyectos transversales implementados y articulados como temas - ejes en cada uno de los grados y periodos académicos e incluidos en el plan de estudios. En cuanto al diseño de los proyectos pedagógicos transversales se destaca la participación de los docentes de todas las áreas del conocimiento del plan de estudios de la Institución. Aunque faltó vincular al resto de la comunidad educativa en su formulación. Sin embargo, respecto a la primera fase de implementación, se encuentra en estado incipiente, dado que ninguno de los proyectos se ha acercado a la primera fase de implementación propuesta por el MEN, la cual consiste en sensibilización y vinculación de la comunidad educativa. A pesar de que la propuesta de diseño curricular fue elaborada por los docentes (quienes son un componente de la comunidad educativa), se considera que esta fase no se ha cumplido en su totalidad. Los docentes tienen claro que los Proyectos Pedagógicos Transversales, deben orientarse para dar cumplimiento a las políticas educativas formuladas desde el MEN.

Aunque no se encuentra información sistemática, sí se promueven algunas acciones y actividades a nivel de aula que involucran docentes de todas las áreas, estudiantes y sectores como la salud y la

Administración Municipal presentes en cada Municipio y en las Instituciones. En cuanto al diseño participativo, se encontró evidencia de su desarrollo, ya que todos los proyectos pedagógicos transversales involucran todas las áreas del conocimiento contenidas en el plan de estudios de la Institución. Lo anterior demuestra que ha habido transversalidad de contenidos y se han generado estrategias para la interdisciplinariedad de sus temas.

A partir de lo anterior, se analizaron las otras fases: planeación, sistematización y generación de conocimiento encontrando que no hay evidencias de que se hayan desarrollado en su totalidad como lo propone el documento de trabajo del MEN. Los temas priorizados están enfocados a dar respuesta a la generalidad de las problemáticas conocidas universalmente. Sin embargo, no se centran en la realidad de algunos contextos debido a que son muy generales y no se asumen como propias del entorno institucional.

Respecto a las estrategias vinculadas para la implementación del desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales, los documentos de trabajo evidenciaron la propuesta pedagógica que hacen los docentes al momento de la planeación de clase. Sin embargo, algunos de ellos manifiestan su descontento por la falta de articulación con los contenidos disciplinares, lo cual puede deberse a la errada priorización

de las problemáticas del entorno.

Se estableció que no hay periodicidad para la evaluación de los proyectos pedagógicos transversales desde que se plantea su diseño en el plan de estudios. Se concluye que la propuesta metodológica formulada por el equipo de docentes institucional no realiza el seguimiento periódico a los mismos y su propuesta para reenfocarse si es necesario. De esta manera no se programa e implementa una evaluación sistemática y periódica de los proyectos pedagógicos transversales; es decir, desde que se plantea su inclusión en el plan de estudios, no se ha realizado ninguna formalmente. No se encuentra información detallada y escrita sobre espacios institucionales diseñados y las personas encargadas de ejecutar dicha evaluación.

Respecto a la sistematización del desarrollo e impacto de los proyectos a nivel de comunidad educativa y la generación de conocimiento, no se encuentra información que demuestre que se han desarrollado en su totalidad como lo propone el documento de trabajo del MEN. No se le hace seguimiento a su aplicabilidad y resultados en el entorno institucional. Se concluye que no hay unidad de criterio por parte de los docentes y directivos, respecto a la priorización de necesidades y problemas del entorno en la formulación de los proyectos pedagógicos transversales. Lo anterior, también explica el por qué no se evidencian

resultados sistematizados con la generación y apropiación de conocimientos en los educandos dado que tampoco está planteado desde los proyectos. Los docentes tienen claro que los Proyectos Pedagógicos Transversales, deben orientarse para dar cumplimiento a las políticas educativas formuladas desde el MEN. Además, se asumen otros proyectos que forman parte de la normativa nacional. En cuanto a los referentes conceptuales, tampoco hay claridad debido a que ninguno de los encuestados menciona las líneas y enfoques comunes en el tema de articulación de programas y proyectos transversales, los cuales se muestran en el documento de trabajo del MEN “Sentidos y Retos de la Transversalidad”.

En relación a la ejecución de los proyectos pedagógicos transversales, se concluye que no hay claridad sobre la forma como deben desarrollarse las acciones que articulan los proyectos transversales con los contenidos disciplinares en el aula de clase. Se evidencian como acciones desarticuladas ya que como los mismos docentes plantean en las limitaciones, les falta tiempo para su desarrollo. Además de que afirman es necesario agregar los temas relacionados con el la paz, el Municipio y los valores en la sexualidad, lo cual conllevaría a aumentar la dificultad en cuanto al tiempo de ejecución.

Para efectuar el seguimiento de los proyectos pedagógicos transversales por parte de la institución, se recomienda que se asuman los mecanismos de control y seguimiento de clase como instrumentos para hacer evaluación y seguimiento a las temáticas planteadas en cada proyecto transversal. Sin embargo, se considera que no hay mecanismos de intervención, evaluación y seguimiento directo sobre la pedagogía para la apropiación de aprendizajes y para la articulación de aprendizajes con los contenidos disciplinares. Es evidente que se hace necesario darles participación a todos los estamentos de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes) para que también realicen la evaluación y seguimiento de los proyectos pedagógicos transversales y su impacto en la comunidad.

Es necesario replantear los proyectos en cuanto a las lecturas de contexto y la identificación de problemáticas y posibles causas que las originan, teniendo en cuenta que este es uno de los primeros elementos que conlleva la implementación de los proyectos pedagógicos transversales en las instituciones educativas, debido a que facilita la pertinencia de los proyectos con el PEI del Establecimiento Educativo, su apropiación y logro de objetivos por parte de los estudiantes. Se recomienda realizar mesas de trabajo con la participación de los padres de familia, estudiantes y comunidad adicional a los docentes y directivos docentes para elaborar las lecturas de contexto y priorizar las

necesidades y problemas, así como sus posibles causas. Así mismo realizar la sistematización de la evaluación con la elaboración de documentos que registren dichos resultados y crear carpetas de los proyectos pedagógicos transversales

Otra recomendación, es realizar una reestructuración de fondo a las propuestas de los proyectos pedagógicos transversales para clarificar y definir metas a corto y mediano plazo. Así mismo, para establecer acciones pedagógicas conjuntas para llevar a cabo la ejecución y apropiación de las temáticas transversales. En jornadas de desarrollo institucional, realizar jornadas pedagógicas para unificar criterios en cuanto a las líneas y enfoques comunes que tienen los proyectos pedagógicos transversales a nivel institucional frente al referente del MEN. Por último, establecer un comité evaluador de proyectos pedagógicos transversales (todos los que se encuentran institucionalizados) que cada seis meses sólo evalúe y haga seguimiento a los avances y proponga la realización de ajustes cuando sean necesario.

## **REFERENCIAS**

- Colombia Aprende. (s.f.). Principios del Programa de Proyectos Transversales. Disponible: <https://n9.cl/sz0e8> (s.f.). [Consulta: 2016, julio 7]
- Colombia aprende. Transversalidad. Disponible: <https://n9.cl/wsou6>  
Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, (1991). [Consulta:

- 2016, junio 20)
- Currículo y transversalidad. Editorial Magisterio. 2ª Edición. Bogotá. Mc Cormick, R. & Ames, M. (1997). Disponible: <https://n9.cl/l869z> [Consulta: 2016, agosto 20]
- El análisis documental como disciplina docente en la formación de profesionales de la Documentación en España. Ciencias de la Documentación. Vol. 1, 67-84. Disponible: <http://www.uv.es/macass/T5.pdf> Ruiz, J. (2004). [Consulta: 2016, Agosto 19]
- Evaluación del cumplimiento del desarrollo de los proyectos pedagógicos obligatorios. Ley 115 de 1994 en el núcleo educativo No.2. Magendzo, A. (1996). Disponible: [http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3023/2/El\\_Curri%CC%81culo%2CFundamentos\\_Teoricos\\_Contenido\\_10\\_09\\_2019.pdf](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3023/2/El_Curri%CC%81culo%2CFundamentos_Teoricos_Contenido_10_09_2019.pdf). [Consulta; 2016, agosto 12]
- Jiménez, F. (2014). Sentidos y retos de la transversalidad. Disponible: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/14.pdf> Lozano, H. [Consulta: 2016, junio 20]
- Los Objetivos Fundamentales Transversales, Editorial Librería Universitaria. Magendzo, A. (1998). Disponible: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf> [Consulta: 2016, Agosto 20]
- Ministerio de Educación Nacional, (2013). Proyectos transversales. Disponible: <http://transversalidadensi.blogspot.com.co/p/fundamento-legal.html> Montes, J. (2001). [Consulta: 2016, agosto 19]
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas Documento N° 3. Cartillas PESCC Educación para la sexualidad módulos 2 y 3. Disponible: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles172204_recurso_1.pdf). [Consulta: 2016, agosto 19]
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido y Retos de la Transversalidad. Disponible: <http://www.santillana.com.co/www/pdf/sentido-y-retos-de-latrasversalidad.pdf> . [Consulta: 2016, agosto 18]

## **M-Learning como estrategia para fortalecer la comprensión lectora desde el nivel argumentativo**

M-Learning as a strategy to strengthen reading comprehension from the argumentative level

**Maira Asalia Chamorro Madera**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela  
maiasalia@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4809-980X>

### **RESUMEN**

La comprensión lectora es una de las habilidades básicas para los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y desde la práctica docente es importante fomentar estrategias enfocadas a mejorarla; partiendo de esto, se propone como objetivo fortalecer la comprensión lectora en un nivel argumentativo mediante el uso del m-learning como estrategia pedagógica en los estudiantes de grado tercero en una institución educativa de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia. La metodología empleada tiene un enfoque cualitativo, y se apoya en las técnicas de la observación la entrevista y la prueba evaluativa de entrada y salida. Los resultados dejan clara la presencia de debilidades asociadas a la comprensión lectora y las mejoras significativas derivadas de la implementación de una unidad didáctica que utiliza el M-learning como herramienta principal. Se concluye que la incorporación de esta estrategia en el proceso educativo potencia en ellos la motivación y el interés hacia la comprensión lectora.

**Palabras clave:** comprensión lectora; m-learning; tecnología; unidad didáctica; argumentación

## **ABSTRACT**

Reading comprehension is one of the basic skills for students in their learning process, also from teaching practice, it is important to promote strategies focused on improving it; Based on this, the objective is to strengthen reading comprehension on an argumentative level by using m-learning as a pedagogical strategy in third grade students at an educational institution in Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia. The methodology employed has a qualitative approach and is based on the techniques of observation the interview and the evaluative test of entry and exit. The results make clear the presence of weaknesses associated with reading comprehension and the significant improvements derived from the implementation of a teaching unit that uses M-learning as a main tool. It is concluded that the incorporation of this strategy in the educational process enhances their motivation and interest in reading comprehension.

**Keywords:** reading comprehension; m-learning; technology; didactic unit; argumentation

## **INTRODUCCIÓN**

La lectura es una actividad de gran importancia en el desarrollo académico de los estudiantes, en la medida que se vuelve una habilidad transversal a todas las áreas del conocimiento (Unesco, 2017). Por tal motivo, desde los primeros grados escolares, los estudiantes deben estar atentos a potencializar al máximo esa competencia lectora desde todos los niveles asociados a su comprensión, no solo en el nivel literal, sino en el nivel crítico, donde la reflexión y el análisis permiten una adecuada argumentación de lo leído (González et al., 2017).

Frente a lo anterior, es necesario señalar, que investigaciones internacionales, nacionales y regionales dan cuenta de una especial debilidad en el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, y de los efectos positivos de integrar las tecnologías para lograr una mejora en este aspecto. En el caso de Orduz (2017) se evidencia que existe una relación significativa entre el uso de las TIC y la comprensión lectora; del mismo modo, Gómez (2018) explica que, al usar herramientas digitales para leer, es posible mejorar la comprensión lectora y la lectura realizada, dado que el estudiante se involucra aún más en el proceso.

Por otra parte, González y Muñoz (2016) detallan que el uso de las tecnologías permite potencializar las prácticas de aula de los docentes, lo que es apoyado por Villalba y Holguín (2019) quienes concluyeron que a través de guías didácticas mediadas por la tecnología es posible mejorar la comprensión lectora, la motivación de los estudiantes, su participación y rendimiento académico. Finalmente, para el cierre de estas investigaciones se encontró que Guerra y Lyons (2020) demostraron que al implementar estrategias de lectura con ayuda de aplicaciones móviles se mejoraron los tipos de lectura y la comprensión de los estudiantes, pasando de una lectura silábica a una corriente, y de un nivel de comprensión literal a uno crítico con ayuda de estas estrategias.

Al respecto, es importante mencionar que dichas investigaciones presentan problemáticas similares a las encontradas en la población objeto de estudio, como lo es la desmotivación y desinterés hacia la lectura, falta de hábitos lectores, pocas estrategias docentes enfocadas a las prácticas lectoras, entre otras situaciones que logran generar una debilidad en las aulas de clases. Partiendo de este hecho, la investigación realizada tuvo como objetivo fortalecer la comprensión lectora en un nivel argumentativo mediante el uso del m-learning como estrategia pedagógica en los estudiantes de grado tercero en una institución educativa de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia.

Ahora bien, la estrategia pedagógica implementada hace uso del m-learning, la innovación y de acciones pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, lo que le permite al docente de la básica primaria contar con un recurso de apoyo que va más allá de la mera interacción, pues motiva a los mismos a imaginar, crear y leer de una manera diferente.

Para Cassany (2006) la lectura es una práctica cultural que permite que los individuos vayan evolucionando y crezcan en cuanto al conocimiento de su contexto y la construcción de significados desde su acervo cultural; sin embargo, es claro que la lectura debe ser un hábito, puesto que a los niños se les enseña a leer a través del ejemplo y las

prácticas frecuentes de la lectura (Ferreiro, 2012). En lo que respecta a la comprensión lectora, Sánchez (2013) la entiende como la capacidad de captar el sentido de los mensajes que el autor desea revelar, por tanto, la especial atención que debe poner el receptor.

Así pues, partiendo de lo expuesto hasta este punto, se establece la necesidad de idear estrategias favorables que sirvan como ejemplo replicable en otros cursos y en otras instituciones educativas, donde el m-learning sirva como mediador en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes.

## **MÉTODO**

La metodología tiene un enfoque cualitativo, puesto que este permite analizar los datos a profundidad, una mayor riqueza interpretativa y argumentativa y mayor flexibilidad (Hernández et al., 2015). Para el diseño, se tuvo en cuenta la investigación acción, en la medida que permite ir dando respuesta a problemáticas concretas que se van planteando en el transcurso de la investigación (Colmenares y Piñeros, 2008).

La población seleccionada corresponde a los estudiantes de una institución educativa pública del municipio de Ciénaga de oro, Córdoba

(Colombia), que en su grado tercero cuenta con 30 integrantes cuyas edades oscilan entre los siete y los diez años. La selección de dicha muestra se realizó a través del tipo de muestreo no probabilístico por los principios de proximidad, accesibilidad y conveniencia.

Las técnicas empleadas fueron: una prueba diagnóstica desarrollada en dos etapas la cual permitió establecer los saberes previos de los estudiantes; la observación, desarrollada con ayuda de un diario de campo en donde se registraron todas las actividades desarrolladas desde el inicio de la investigación, analizando cambios y transformaciones en la motivación y desempeño de los estudiantes. También se aplicó una entrevista con ayuda de un formulario electrónico, y finalmente, se aplicó una prueba de salida para medir los avances obtenidos después de la implementación.

La estrategia consistió en un conjunto de actividades desarrolladas a través de una unidad didáctica, donde se hace uso de diversos recursos electrónicos, tecnológicos y educativos, para acercar a los estudiantes al proceso lector. Todas las estrategias estuvieron diseñadas para que los estudiantes pudieran trabajar con ayuda de sus padres, esto, con el fin de crear en los estudiantes hábitos lectores que les permitan tener un verdadero aprendizaje significativo.

## **RESULTADOS**

La presentación de los resultados se realiza en tres momentos determinantes; un momento inicial, donde se aprecian amplias debilidades de los estudiantes, reveladas en la prueba diagnóstica donde se puede apreciar un nivel básico de comprensión lectora, al ubicarse estos en un nivel literal, donde difícilmente logran realizar inferencias de lo leído, ni presentar argumentos o reflexiones sobre las posiciones tomadas por el autor. Este hecho puede asociarse a la falta de hábitos lectores de los estudiantes y al poco acompañamiento por parte de los padres (González y Muñoz, 2016).

En lo que respecta al análisis de la entrevista semi estructurada se puede apreciar que los estudiantes no tienen hábitos lectores y no se encuentran de acuerdo con la forma en la cual los docentes proponen las estrategias para practicar la lectura, al ser estas aburridas y poco interesantes; se deja en evidencia que la institución educativa cuenta con recursos suficientes para implementar estrategias que involucren el uso de las tecnologías, sin embargo, los estudiantes manifiestan poco interés hacia la lectura. Ferreiro (2012) explica que, si el estudiante no cuenta con el ejemplo en casa, es más difícil que este se acerque a la lectura.

En el momento intermedio se presentó la aplicación de la estrategia propuesta, inicialmente se pudo apreciar por parte de los estudiantes desinterés y apatía, a pesar de estar vinculando las tecnologías en este proceso; la observación permitió entender que más allá de las actividades, los estudiantes eran renuentes a responder las preguntas que se planteaban al finalizar la lectura, por tanto, no mostraban interés en participar en la actividad. Sin embargo, en la medida que fue avanzando la implementación de la unidad didáctica se fue viendo mayor apropiación por parte de los estudiantes en el manejo de las herramientas y los contenidos propuestos.

Varias de las actividades desarrolladas se realizaron de forma virtual, lo que puede llevar a no identificar elementos distractores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, después de la segunda actividad, se notaron mejoras significativas en cuanto a las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, argumentaciones y reflexiones realizadas. Gómez (2018) establece que la implementación de las tecnologías debe ser de manera continua a fin de lograr mejorar representativas, pues al ser aislado su uso los resultados no tienen el mismo efecto.

Finalmente se debe señalar, que los resultados obtenidos con la

implementación de la unidad didáctica que involucra actividades con M-learning fue bastante favorable y da cuenta de un impacto positivo en los estudiantes, dado que al menos un 68% de los estudiantes del grado tercero lograron un nivel de comprensión argumentativa, 17% de ellos se quedaron en un nivel inferencial y solo un 15% se mantuvo en el nivel literal.

## **CONCLUSIONES**

Se concluye que la incorporación del M-Learning en educación, ayudan a reducir las brechas de acceso de la información permite el desarrollo de competencias necesarias para mejorar el desempeño de los estudiantes. Así mismo, la aplicación del m-learning y el uso de nuevas tecnologías es una estrategia que logra llegar a los estudiantes y motivarlos, por la cercanía que ellos tienen con la tecnología, debido a su condición de nativos digitales y esto potencia la comprensión lectora en su nivel argumentativo.

Se encontró también que una de las debilidades observadas en este proceso y que pasa a hacer eje de futuras investigaciones, es la falta de competencias docentes en el área de tecnología, dado que se evidencia el poco aprovechamiento de los entornos virtuales como classroom, o de aplicaciones basadas en el M-learning para mejorar la práctica educativa

y aumentar la motivación de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colmenares, A., y Piñeros, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, [Revista en línea] 14(27), 96–114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006> [Consulta: 2022, octubre 13]
- Ferreiro, E. (2012). Leer y escribir en un mundo cambiante. Organización de Estados Iberoamericanos. [Documento en línea]. Disponible en: [www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf) [Consulta: 2022, octubre 13]
- Gómez, G. (2018). *El desarrollo de la Comprensión Lectora en el Nivel Secundario a partir del uso del Software Cmap -Tools*, Tesis de grado Universidad Tecnológica Nacional.
- González, J. y Muñoz, P. (2016). Recursos Educativos abiertos para apoyar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado primero Tesis de maestría Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2896> [Consulta: 2022, octubre 13]
- González, S., Peñaranda, D., y Helena, P. (2017). La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria. *Africa's Potential for the Ecological Intensification of Agriculture*, [Revista en línea] 53 (9), 1689–1699. Disponible: [http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTI\\_C/article/view/1870/1919](http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTI_C/article/view/1870/1919) [Consulta: 2022, octubre 13]
- Guerra, S. y Lyons, J. (2020). *Aplicaciones móviles como herramientas*

- didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de la institución educativa ranchería de Sahagún, Córdoba*, Tesis de maestría Universidad de Santander.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Ed. McGraw Hill.
- Orduz, M. (2017). Uso de las TIC y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de primaria I.E. Fabio, año 2016, Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener. Disponible en: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1345> [Consulta: 2022, octubre 13]
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de La Ciencia*, [Revista en línea] 3(5), 31. Disponible en: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.5.73> [Consulta: 2022, octubre 13]
- Unesco. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. [Documento en línea]. Disponible en: <uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf> [Consulta: 2022, octubre 13]
- Villalba, M. y Holguín, M. (2019). Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Juan Pablo I de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander. *PAIDEIA* [Revista en línea] (24), 110-122. Disponible en: <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1726> [Consulta: 2022, octubre 13]

## **Competencias para la optimización de la gerencia escolar**

Competencies for school management optimization

**Arnobis Gómez Monterroza**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.  
argom1111@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8897-3269>

### **RESUMEN**

La investigación que se presenta a continuación tiene como propósito identificar las competencias que permiten la optimización de la gerencia escolar en educación básica. Es una investigación de enfoque cualitativo de tipo documental. El análisis e interpretación de la información indican como hallazgos que la propuesta hecha por Hellriegel, Jackson y Slocum (2009) engloban ampliamente el conjunto de competencias que son necesarias para optimizar la gerencia escolar, a saber: competencia para la comunicación, competencia para la planeación y gestión, competencia para el trabajo en equipo, competencia para la acción estratégica, competencia multicultural y competencia para la autoadministración. Por lo tanto, son un referente que puede servir como punto de partida para orientar la gerencia escolar y mejorar la calidad de los procesos educativos.

**Palabras clave:** competencias gerenciales; gerencia escolar

### **ABSTRACT**

The research presented below aims to identify the skills that allow the school management in basic education. It is research of qualitative approach of documentary type. The analysis and interpretation of the

information indicate as findings that the proposal made by Hellriegel, Jackson and Slocum (2009) widely encompass the set of skills that are necessary to optimize school management, namely: communication skills, planning skills and management, teamwork competence, strategic action competence, multicultural competence and self-management competence. Therefore, they are a reference that can serve as a starting point to guide school management and improve the quality of educational processes.

**Keywords:** managerial skills; school management

## **INTRODUCCIÓN**

La gerencia educativa es un elemento esencial, no solo para el logro del funcionamiento efectivo de la estructura organizativa de cualquier institución escolar, sino también para el éxito de todos los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios que en ella se lleven a cabo. Sin embargo, la eficiencia con que se lleven a cabo dichos procesos depende, por supuesto, con la manera de concebir, entre otras cosas, la función de la educación y de las instituciones escolares. Además, hay que tomar en cuenta que las realidades actuales; caracterizadas por dinámicas sociales complejas y cambiantes, marcadas por los avances tecnológicos que condicionan el funcionamiento de la vida cotidiana, educativa y laboral exigen otras perspectivas, otras concepciones para administrar las instituciones escolares.

Por lo tanto, se hace necesario asumir la gerencia escolar desde una

visión más compleja y pertinente, que rompa con la concepción de limitar dicha gestión educativa al cumplimiento de procesos burocráticos administrativos. Como bien lo plantea Sierra (2017) la educación para el siglo XXI “obliga a buscar la relación entre lo educativo y lo organizacional como una gestión integrada y sistémica, con visión de futuro, lo que conlleva a pensar en las capacidades de quién debe liderar esos procesos educativos” (p. 117). Esto lleva a centrar la mirada en las competencias gerenciales que debe tener quien lidera un centro escolar, porque debe poseer un conjunto de competencias personales y profesionales que le permita dinamizar las escuelas en pro de alcanzar los objetivos y metas. Es decir, debe desarrollar un conjunto de conocimientos, destrezas, aptitudes, para ser eficiente y desempeñar labores gerenciales (Hellriegel, Jackson y Slocum, 2009).

Los planteamientos dan lugar al propósito de esta investigación, el cual es identificar las competencias que permiten la optimización de la gerencia escolar en educación básica, tomando en cuenta, como ya se ha mencionado, que estas constituyen una herramienta esencial, para lograr el alcance de metas y objetivos planteados para el alcance de un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **MÉTODO**

Morales (2003) señala que la investigación documental tiene utilizar como una fuente primaria de insumos documentos escritos en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales. En este marco de acción se desarrolló la presente investigación, enmarcada en el enfoque cualitativo. Como referentes teóricos para la realización del análisis se tomaron las investigaciones ejecutadas por los siguientes autores: Nuñez y Díaz (2017); Chen y Ruiz (2020); Montoya (2017) y; Flores, López, Llange y Flores (2022). Su selección se basó, en primer lugar, a que son artículos de investigación publicados en revista científicas que son arbitradas y, en segundo lugar, a la pertinencia con el objeto de estudio, el cual es las competencias gerenciales educativas.

Los documentos son todos en formato digital y para su búsqueda fueron utilizados en buscadores de internet como: Google Académico, Scielo, Redalcy y Dialnet. El procedimiento para elaborar la investigación se sustentó en las etapas propuestas por Morales (2003): se delimito el tema a investigar, se hizo el acopio de fuentes de información, se organizaron los datos para su análisis, interpretación y construcción de significados y, finalmente, se presentaron las

conclusiones surgidas de los hallazgos.

## RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos, en principio, se hizo mención a la investigación denominada *Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas* (Núñez y Díaz, 2017). El propósito propuesto fue elaborar y valorar un perfil por competencias gerenciales para los directivos de las Instituciones Educativas de Educación Básica en el contexto de la mejora continua de la educación sustentada en las normas internacionales y los modelos de calidad. En sus hallazgos se describe que dentro de las competencias gerenciales que deben tener los directivos de las instituciones educativas de educación básica son 1) el manejo de dirección, necesaria para procesos de gestión escolar académicos y administrativos; 2) el liderazgo comprometido con iniciativa, creatividad, visión de futuro y sólidos valores a nivel personal y profesional, 3) gestión del cambio, a través de actividades y proyectos innovadores para alcanzar las metas institucionales, con objetivos estratégicos definidos, responsabilidad y abordando diferentes contextos para el mejoramiento continuo de la institución educativa.

Por su parte Chen y Ruiz (2020), en su estudio *Competencias que potencian la capacidad gerencial en las personas directivas para el*

*trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y de Educación en el sistema educativo costarricense*, se propusieron analizar las competencias que potencian la capacidad gerencial de las personas directivas de centros educativos para el trabajo efectivo con las juntas de educación y juntas administrativas en el contexto educativo. Logrando identificar cinco competencias principales, a saber: liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo y delegación, las cuales potencian la capacidad gerencial del personal directivo.

Mientras que el propósito de la investigación de Montoya (2017) titulada *Competencias Gerenciales del Directivo Escolar en Base a la Inteligencia Emocional*, fue generar un análisis de las competencias gerenciales del directivo escolar en base a la inteligencia emocional. Se destaca en este estudio la importancia de que el personal directivo desarrolle buena inteligencia emocional ya esto se refleja en mayor seguridad, entusiasmo y compromiso con su trabajo. Además, les permite canalizar mejor las emociones para la conducción de los colaboradores, así como para tomar las decisiones apropiadas, lograr contagiar confianza y fomentar la colaboración entre los docentes con el fin de lograr los éxitos esperados.

Finalmente, Flores, López, Llange y Flores (2022), recientemente llevaron a cabo un trabajo investigativo que se titula *Gerencia educativa*

y visión empresarial: una mirada crítica y cuyo objetivo fue describir la visión empresarial de la gerencia educativa desde un enfoque crítico.

Los resultados que obtuvieron los llevan a plantear que toda gerencia exitosa debe reconocer el talento humano y de igual forma debe saber cómo desarrollarlo para obtener mejores niveles de calidad. Para eso la gerencia educativa tiene que enfocarse en el aprendizaje continuo, principalmente enmarcado en la creatividad y la innovación. Asimismo, resulta clave fomentar la participación activa de los colaboradores, fomentar valores como la negociación, flexibilidad y la diversidad, para aumentar los niveles de integración e identidad en las acciones emprendidas para el cumplimiento de las metas y los objetivos y obtener mayor calidad y compromiso educativo y social.

Ahora Bien, en atención a los planteamientos de los diversos autores descritos en los párrafos anteriores, se puede sintetizar que las competencias gerenciales requeridas para la gestión escolar incluyen: liderazgo, comunicación, negociación, trabajo en equipo, delegación, desarrollo de la inteligencia emocional, capacidad para tomar decisiones, motivación, iniciativa, innovación, buen manejo de relaciones interpersonales, saber fomentar valores y conocimientos suficientes relacionados con el quehacer propio de la docencia. Competencias que se corresponde con las planteadas por la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). En dicho documento se establece como competencias para la gestión educativa: “trabajo en equipo, gestión y perspectiva estratégica; comunicación en las organizaciones; procesos de delegación y negociación; resolución de problemas; prácticas de liderazgo; proyección y construcción de escenarios alternativos; y atención a la participación y demanda educativa” (p. 31).

De igual forma, puede observarse la relación con las competencias señaladas por Hellriegel, Jackson y Slocum (2009), quienes definen las competencias gerenciales como el conjunto de conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que debe poseer la persona que administra alguna organización, incluyendo las organizaciones escolares. En este sentido, sugieren seis competencias de gran relevancia: competencia para la comunicación, competencia para la planeación y gestión, competencia para el trabajo en equipo, competencia para la acción estratégica, competencia multicultural y competencia para la autoadministración. Cada una de estas competencias incluye aspectos necesarios para su adecuada apropiación.

Según los autores citados, la *competencia comunicativa* incluye el manejo de la comunicación informal; la comunicación formal y la

negociación. Abarca las habilidades y destrezas necesarias para el desenvolvimiento comunicativo por medios de tecnológicos. La *competencia para la planeación y gestión* implica recolección de información, análisis y solución de problemas; planeación y organización de proyectos; administración del tiempo, y elaboración de presupuestos y administración financiera. La *competencia para el trabajo en equipo* requiere saber diseñar equipos de forma correcta, crear entornos que apoyen a los equipos y administrar bien la dinámica de los equipos. en cuanto a la *competencia para la acción estratégica* demanda conocimientos de la institución, de organización y de acción estratégica. La *competencia multicultural* se requiere conocimiento y comprensión de distintas culturas, así como apertura y sensibilidad cultural. Finalmente, la *competencia para la autoadministración* comprende integridad y conducta ética; ímpetu y flexibilidad personales; equilibrio entre la vida laboral y personal y; conocimiento y desarrollo de uno mismo.

Este conjunto de competencias representa opciones para guiar la gerencia escolar. La exhortación es a que los gerentes educativos realicen ejercicios introspectivos con los cuales puedan identificar aquellas competencias donde presenta debilidades a nivel personal y colectivamente para trabajar en ellas y seguir cultivando aquellas que tienen fortalecidas.

## CONCLUSIONES

Con los enunciados antes presentados se puede tener una idea clara de las competencias que son necesarias para optimizar la gestión escolar, siendo las más completas las propuestas por Hellriegel, Jackson y Slocum (2009). Por lo tanto, son un referente que puede servir como punto de partida para orientar la gerencia escolar y mejorar la calidad de los procesos educativos, ya que con la apropiación y desarrollo de dichas competencias los gerentes de los centros educativos pueden gestionar y liderizar de manera efectiva todos los procesos pedagógicos-administrativos demandados por triada institucional escuela-familia-comunidad.

## REFERENCIAS

- Chen, E. y Ruiz, W. (2020). Competencias que potencian la capacidad gerencial en las personas directivas para el trabajo efectivo con las Juntas Administrativas y de Educación en el sistema educativo costarricense. *Revista Innovaciones Educativas* [Revista en línea], 32. Disponible: [https://www.researchgate.net/publication/342373528\\_Competencias\\_que\\_potencian\\_la\\_capacidad\\_gerencial\\_en\\_las\\_personas\\_directivas\\_para\\_el\\_trabajo\\_efectivo\\_con\\_las\\_Juntas\\_Administrativas\\_y\\_de\\_Educacion\\_en\\_el\\_sistema\\_educativo\\_costarricense/link/5ef186b592851ce9e7fccaba/download](https://www.researchgate.net/publication/342373528_Competencias_que_potencian_la_capacidad_gerencial_en_las_personas_directivas_para_el_trabajo_efectivo_con_las_Juntas_Administrativas_y_de_Educacion_en_el_sistema_educativo_costarricense/link/5ef186b592851ce9e7fccaba/download) [Consulta: 2022, Septiembre 22]
- Flores, F., López, F. (2022). Gerencia educativa y visión empresarial: una mirada crítica. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* [Consulta: 2022, Septiembre 21], 98. Disponible: <https://scholar.archive.org/work/h5k4ph5l6zcf3pbegxdudvzz54/acces>

- s/wayback/https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/download/37848/41702/ [Consulta: 2022, Septiembre 21]
- Hellriegel, D, Jackson, S y Slocum, J. (2009). *Administración. Un Enfoque Basado en Competencias*. [Libro en línea]. Cengage Learning Editores. Disponible: [https://uachatec.com.mx/wp-content/uploads/2019/09/Administracion\\_un\\_enfoque\\_basado\\_en\\_c omp.pdf](https://uachatec.com.mx/wp-content/uploads/2019/09/Administracion_un_enfoque_basado_en_c omp.pdf) [Consulta: 2022, Septiembre 18]
- Montoya, Y. (2017). Competencias Gerenciales del Directivo Escolar en Base a la Inteligencia Emocional. *Revista Scientific* [Revista en línea]. Disponible: [https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/download/86/83](https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/download/86/83) [Consulta: 2022, Septiembre 20]
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos\\_investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 2022, Septiembre 29]
- Núñez, N. y Díaz, D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios Pedagógicos* [Revista en línea], 2. Disponible: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art13.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 23]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. [Documento en línea]. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155?posInSet=139&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c> [Consulta: 2022, Septiembre 20]
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN* [Revista en línea], 81. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 28]

## **Alfabetización digital en el contexto de la postpandemia**

Digital literacy in the post-pandemic context

**Yennifer Karina Herrera Varela**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela  
yenniferherreravarela@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5805-2186>

### **RESUMEN**

En Colombia actualmente en las comunidades rurales se presenta dificultades en cuanto al manejo y uso de las herramientas tecnológicas por lo que se habla de una falta de inclusión digital lo que ha llevado en aumento del analfabetismo digital, es por esto que el presente estudio busca analizar los contenidos relacionados la alfabetización digital postpandemia teniendo en cuenta la importancia de disminuir la brecha tecnológica en estas comunidades. Este artículo de revisión documental se realizó bajo un enfoque cualitativo, por medio de la interpretación y la reflexión sobre las realidades del contexto lo que permite comprender la situación de los actores educativos. Por lo cual, la pandemia fue un catalizador para la innovación educativa, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación —TIC— pasó de ser una opción o una modalidad de la educación a la única alternativa posible para continuar prestando el servicio educativo.

**Palabras clave:** alfabetización digital; inclusión digital; analfabetismo digital; innovación educativa

### **ABSTRACT**

In Colombia currently in rural communities there are difficulties in the

management and use of technological tools, So there is talk of a lack of digital inclusion, which has led to an increase in digital illiteracy, this is why the present study seeks to analyze the contents related to post-secondary digital literacy taking into account the importance of reducing the technological gap in these communities. This documentary review article was carried out under a qualitative approach, by means of interpretation and reflection on the realities of the context which allows understanding the situation of educational actors. Therefore, the pandemic was a catalyst for educational innovation, the incorporation of information and communication technologies -ICT-went from being an option or a modality of education to the only possible alternative to continue providing the educational service.

**Keywords:** digital literacy; digital inclusion; digital illiteracy; educational innovation

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad encontramos que en algunas regiones del país especialmente en las zonas rurales la necesidad de vincular las tecnologías bien sea por falta de recursos económicos de la población o el mismo estado no permite tener acceso a ellos. Debido a la pandemia los padres de familia se han visto en la obligación de aprender y dominar las nuevas tecnologías para poder ayudar a sus hijos en las clases virtuales. Pero no todos tienen la oportunidad de acceder a este servicio y así lo expresa (CEPAL & UNESCO 2020, citado por Cabrera y Ochoa, 2021), quienes consideran que “La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas

preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento” (p. 7). Por tal razón, esta investigación documental busca analizar los contenidos de estudio sobre la alfabetización digital luego de la pandemia teniendo en cuenta los hallazgos más relevantes que permitan evidenciar la importancia de disminuir la brecha tecnológica en las comunidades rurales.

Lo mencionado anteriormente es la cruda realidad que atraviesan muchas personas, debido a que viven en zonas rurales, tienen bajos recursos económicos o presentan un bajo nivel de instrucción. Esta fractura no solo desencadena un desinterés por los procesos educativos de sus hijos en esta materia, sino que ha generado la percepción de inferioridad por parte de los padres (Solano y Viñarás, 2013).

Por consiguiente, según lo planteado por Miranda (2021), las competencias digitales permiten a las personas utilizar los diferentes dispositivos de forma efectiva en sus espacios comunes. Respecto a los padres de familia y/o cuidadores, estas brindan las oportunidades de ejecutar sus roles de una forma rápida y sencilla. Es por esta razón que Astorga (2018) afirma que en América Latina los padres de familia presentan dificultades con el manejo de las diversas tecnologías, ya que presentan limitaciones en la familiarización con estas.

Si bien existen diversas definiciones de alfabetización digital, todas apuntan a las habilidades necesarias para resolver problemas de información y comunicación en ambientes digitales (Ananiadou y Claro, 2009; Ferrari, 2013; Van Dijk y Van Deursen, 2014). Al respecto, Ng 2012, como se citó en Matamala, 2018; propone un modelo de alfabetización digital a partir de tres dimensiones: i) dimensión técnica, referida a las habilidades operativas de uso de TIC; ii) habilidades cognitivas, referidas a la capacidad crítica de búsqueda, evaluación y selección de información; y iii) habilidades socioemocionales, referidas al uso responsable de Internet. (Matamala 2018).

Según lo planteado en su proyecto por Moreno, et al (2017) menciona que: El proyecto de alfabetización digital se soporta conceptualmente en el modelo ecológico indicando como los sistemas concéntricos en los que se encuentra inmerso el ser humano, desde las relaciones más cercanas como la familia en el microsistema, hasta los aspectos socioculturales e históricos que se encuentran en el macro y el crono sistema, influyen en la conducta de este.

Por lo tanto, en el diseño del programa TIC cabe plantear nuevas herramientas y estrategias en el aula que motiven la participación por parte de los estudiantes en la comunidad educativa y que integre nuevos conocimientos en materia de tecnologías educativas. (Gómez y

Williamson 2018).

Según lo planteado por Sánchez et al (2017):

La investigación reafirma la necesidad de formular e implementar políticas públicas que articulen acciones para la dotación, ampliación y mejora de la infraestructura tecnológica, con estrategias que garanticen su uso apropiado, diferenciado y proclive al desarrollo de una alfabetización digital armonizada con las necesidades y contextos de docentes y estudiantes. (p.140)

Con lo anterior, las necesidades de algunas comunidades llevan a no conocer las nuevas tendencias tecnológicas por la falta de recursos o apoyo de las entidades gubernamentales lo que ocasiona un analfabetismo digital. En apoyo de esto lo menciona García, 2017 “la brecha digital hace referencia al internet y los dispositivos mediante los que se ingresa a él, pero no sólo por el lado de la tenencia y lo que económicamente significa, sino también, por las limitaciones que se tienen para acceder a servicios básicos, a los que cualquier ciudadano tiene derecho”. (p. 68)

## **MÉTODO**

Este artículo de revisión documental se realizó bajo un enfoque cualitativo, por lo que por medio de la interpretación y la reflexión sobre las realidades del contexto rural de las comunidades se evidencian

hallazgos que permiten comprender la situación de los actores educativos. De esta manera, “el análisis documental consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema.” (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). En este sentido, en el presente estudio se busca analizar los contenidos relacionados la alfabetización digital pospandemia teniendo en cuenta la importancia de disminuir la brecha tecnológica en las comunidades rurales.

Para la consecución desarrollo del mismo se tomó como referente 9 documentos científicos entre artículos e investigaciones con relación a la alfabetización digital en pospandemia, tomado de las bases de datos de Google Académico, Redalyc, Scielo, entre otros. En cuanto, a la cantidad de la muestra Hernández (2010), afirma que en las investigaciones de carácter cualitativo

No es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. De esta manera, se considerarán los factores que intervienen para “determinar” o sugerir el número de casos que compondrán la muestra. (p. 392)

Los instrumentos utilizados para el momento de registro de la información fueron la ficha temática donde se resaltaron aspectos relevantes de los textos. En el momento de la organización y análisis de la información se elaboraron cuadros los cuales contenía información

acerca de los datos generales de la investigación como son autor (es), nombre del artículo y palabras claves. En el segundo contenía la metodología empleada en el estudio, el enfoque y los autores. Luego, para la elaboración de este artículo se realizó en varios momentos. El primer momento, se realizó la búsqueda de artículos e investigaciones científicas con la palabra clave acerca de alfabetización digital, donde se tuvieron en cuenta la pertinencia de los 9 artículos. Para esto se hizo la visita de varios buscadores académicos Redalyc, Scielo, Google académico, entre otros (*cuadro 1*). Como segundo momento, se organizó la información encontrada a través de cuadros y fichas temáticas lo cual permitió clasificar la información por medio de una lectura de exploración y selección para comprobar lo útil que era para la redacción de dicho documento. Finalmente, se realizó el análisis de todos los documentos encontrados realizando una lectura de reflexiva y crítica la cual permita cruzar la información y así detectar información relevante para confrontarla con la realidad de la comunidad estudiada.

**Cuadro 1. Documentos analizados**

<b>Tipo de documentos</b>	<b>País</b>	<b>Referencia</b>	<b>Título</b>
Artículo teórico en revista indexada	España	Travieso y Ribera (2008)	La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica
Artículo teórico en libro	Buenos aires	Agosta, et al. (2020)	Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene
Artículo teórico en revista indexada	España	González y Manjón (2022).	Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19
Artículo teórico en revista indexada	Colombia	Cuervo (2021)	Repensando la educación para un mundo pospandemia
Libro	España	Migueláñez, et al. (2022).	La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia.
Tesis de grado	Ecuador	Pita (2021)	Alfabetización digital en contexto rural mediada por estrategias de aprendizaje vinculadas al uso herramientas informáticas educativas, periodo 2020 – 2021
Tesis de grado	Colombia	Forero (2021)	Comunidad de aprendizaje como estrategia orientada hacia la alfabetización digital en la escuela de padres.

### **Cuadro 1. Documentos analizados (cont.)**

<b>Tipo de documentos</b>	<b>País</b>	<b>Referencia</b>	<b>Título</b>
Artículo teórico en revista indexada	Colombia	Rodríguez y Saavedra (2018)	Las TIC: Una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza en el marco del modelo escuela nueva
Artículo teórico en revista indexada	Colombia	Becerra, et al. (2021)	Evaluación del proceso de gestión educativa para la integración de modelos didácticos mediados por TIC: un estudio de caso múltiple

## **RESULTADOS**

Para empezar este análisis debemos partir de que la alfabetización digital se puede definir, de un modo general, como “la capacidad para comprender y utilizar las fuentes de información cuando se presentan a través del ordenador”, especificando que “la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas” (Gilster, 1997; Gutiérrez Martín, 2003, citado por Travieso y Ribera, 2008). Así mismo para comparar lo dicho cabe resaltar a Ajmechet en su artículo citado por Agosta, et al. (2020) donde menciona que:

...no parece suficiente saber leer y escribir para no ser analfabeto. Tanto es así que una preocupación actual en muchas sociedades es la del analfabetismo digital, que describe la situación de quienes tienen un alto nivel de desconocimiento de las nuevas tecnologías y que, por lo

tanto, no pueden acceder a las posibilidades que da interactuar con estas. (p. 148)

Por lo anterior, es importante conocer que a partir de la inclusión de las tecnologías por los avances o los cambios presentados por la pandemia en las instituciones educativas se debe señalar que lo mencionado por Travieso y Ribera (2008) como:

Elementos clave de exclusión podemos observar que los mayores, las amas de casa, los parados y los residentes de zonas rurales se conectan a Internet cada vez menos, mientras que el número de hogares con banda ancha o la población que usa habitualmente Internet es creciente ... (p. 2).

Por consiguiente, con la situación derivada de la pandemia – y especialmente durante los periodos de confinamiento donde niños y niñas no podían ir a la escuela-, se han puesto de relieve tanto la desigualdad de oportunidades educativas como el impacto negativo que ha tenido especialmente para la población infantil en contexto de vulnerabilidad. Pero, al mismo tiempo, han surgido prácticas educativas resilientes como respuesta a las necesidades que emergían, desde un enfoque colectivo y participativo, impulsando procesos de cocreación e innovación educativa. (Migueláñez, et al., 2022). Es por esto que, la pandemia fue un catalizador para la innovación educativa, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación — TIC— pasó de ser una opción o una modalidad de la educación a la

única alternativa posible para continuar prestando el servicio educativo. Sin lugar a dudas esta transición forzada al mundo digital generó un impacto en la calidad de la educación en el que tan solo algunos pocos salieron bien librados, creando un impacto negativo mayor en la educación básica primaria y secundaria que en la educación terciaria. Varios organismos multilaterales empiezan a estudiar el impacto de la pandemia en los resultados de aprendizaje, desafortunadamente los resultados no son los mejores (Cuervo, 2021).

Es por esto que, una de las barreras más visibles ha sido las dificultades de conectividad que se presenta a menudo en la educación rural, donde los escasos espacios que de conexión a internet no cubren la demanda que se requiere para realizar las actividades necesarias con el uso de las herramientas virtuales. Las instituciones educativas deben adaptarse a la realidad de la comunidad, así también, los docentes buscan alternativas para promover el desarrollo de la educación haciendo uso de la virtualidad. (Pita, 2021; Rodríguez y Saavedra, 2018) lo cual lleva a que toda la comunidad educativa debe adaptarse a los cambios tecnológicos y estos deben ser involucrados en las instituciones educativas para familiarizarse y adaptarse a ellos para fortalecer el uso de estas herramientas para toda la comunidad.

Con lo anterior, se hace énfasis en el contexto educativo colombiano

mencionado por Becerra, et al. (2021) ya que realizó un diagnóstico donde fueron identificadas en el profesorado débiles competencias respecto al reconocimiento y manejo de las TIC, su interés para cualificarse a partir del uso de modelos didácticos utilizando este andamiaje y los criterios de uso y efecto para optimizar los procesos de aprendizaje aportaron en el desarrollo y fortalecimiento de competencias didácticas y tecnológicas; es por esto que la falta de estos conocimientos en las instituciones lleva a los docentes acudir a otros medios de enseñanza para tratar de disminuir la brecha de la alfabetización digital o dejan de lado la enseñanza de estos para evadir el manejo de estas temáticas. Precisamente, la competencia digital del profesorado ha sido uno de los aspectos más cruciales a la hora de continuar con la docencia virtual durante la pandemia.

A lo largo de los años, varios autores y organismos han definido el concepto “competencia digital del profesorado” y han descrito algunos de los elementos competenciales que la componen. Coinciden en que se trata de una competencia profesional que permite diseñar, implementar y evaluar acciones formativas en las que el profesorado emplea de forma didáctica las TIC. El desarrollo de esta competencia desafía al profesorado en dos niveles: deben desarrollar sus propias competencias digitales para, después, posibilitar el desarrollo de actividades educativas que doten al alumnado de las competencias

necesarias para desarrollarse en un mundo digitalizado. (González y Manjón, 2022).

Cabe resaltar que Forero (2021) menciona que es necesario desarrollar actividades de aprendizaje que permitan a estudiantes y padres de familia crear explícitamente vínculos con otros aprendizajes, otras disciplinas y otros contextos de la vida cotidiana, sustentados en cada escuela de padres. Con el uso de nuevas tecnologías, estos podrán transferir su nuevo aprendizaje y generalizarlo a cualquier contexto relevante. Tomando como pilares de que la participación, la comunicación y la interacción debe ser claros para que sus miembros puedan construir una historia e identidad común. Lo que se convierte en un referente para la alfabetización desde el contexto educativo haciendo partícipes a los padres de familia para fortalecer el aprendizaje de la virtualidad.

## **Discusión**

Luego del análisis documental realizado, en primera medida a modo de conclusión se debe precisar que la alfabetización digital pospandemia lleva a las instituciones educativas a innovar con las tecnologías por lo que los docentes, estudiantes y padres de familia deben asumir retos que lleven a potenciar las habilidades y las

competencias digitales, para esto es importante mirar el contexto educativo de las comunidades.

Por otro lado, la pandemia llevo a la educación a un cambio gradual con relación a la forma como los docentes imparten las clases, ya que las antiguas metodologías fueron reemplazadas por estrategias innovadoras primando el aprendizaje activo en el aula, adoptando plataformas digitales que permitieron transformar el sector educativo. Por lo que los docentes deben estar capacitados para entrar a indagar en los nuevos modelos tecnológicos que podrían ser aplicados en la enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa. En relación a esto cabe resaltar a Gutiérrez, 2016 citado por Pita (2021) quien menciona que... "la integración de Internet, bien como recurso, bien como contenido, en el desarrollo curricular ha de responder a unos objetivos educativos previamente fijados". (p.5)

En tercer lugar, se puede concluir que la motivación de los docentes que tienen dificultades en el manejo de las herramientas permiten ser multiplicadores para el alumnado y hasta para los padres de familia y así disminuir la brecha digital, pero falta más apoyo de las entidades gubernamentales para dotar a las escuelas de aparatos tecnológicos que permitan a los profesores hacer usos de los mismos en el aula e incluirlo en el currículo de la institución.

Finalmente, involucrar las nuevas tecnologías en el contexto rural ha sido un desafío por lo que son insuficientes las inversiones en cuanto a infraestructuras, así como también en la formación mediadas por las TIC que hacen en estas comunidades, por ende, si se cumpliera esto, permitiría formar a personas competentes y que desarrollen de forma productiva su creatividad y potencien la innovación

## REFERENCIAS

- Agosta, R. D., Levy Yeyati, E., Guilera, S., & Oszlak, O. (2020). *Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene*. Disponible en: <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4570/1/Libro%20completo.pdf>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Astorga, C. (2018). Programa de formación en competencia comunicativa para padres de familia que promueve el uso apropiado de las TIC en el hogar. (Tesis maestría). Universidad del Norte, Colombia. Disponible en: <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8687/138130.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultada: 2022 - 10 - 06].
- Becerra, I. J., Ghotme, K. A., Romeiro, A. E., & Bernal, L. R. P. (2021). Evaluación del proceso de gestión educativa para la integración de modelos didácticos mediados por TIC: un estudio de caso múltiple. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3ChyncnsZdwyqdjQcVzCFyG/?format=pdf&lang=es>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Cabrera, V., & Ochoa, S. (2021). Familia y tecnología en la educación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 552-571. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019919>. [Consultada: 2022 - 10 - 06].

- Cuervo, D. M. M. (2021). Repensando la educación para un mundo pospandemia. *Revista Perspectiva Empresarial*, 8(2), 3-6. Disponible en: <https://revistas.ceipa.edu.co/index.php/perspectiva-empresarial/article/view/711/965>. [Consultada: 2022 - 10 - 01].
- Forero Rodríguez, C. A. (2021). Comunidad de aprendizaje como estrategia orientada hacia la alfabetización digital en la escuela de padres. Disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16770>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- García Ávila, Susana (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98),66-81. ISSN:1605-4806. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199553113006>. [Consultada: 2022 - 10 - 01].
- Gómez E. y Williamson G. (2018). Autonomía y tic en el aprendizaje de jóvenes y adultos. Pedagogía socio-crítica a través de talleres de Scratch. *Praxis Educativa* Vol. 22, N.º 3 - ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 71-82. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220308>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- González, A. T., & Manjón, B. F. (2022). Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19. *Documentos de Trabajo*, 68, 2ª. Disponible en: <https://n9.cl/vy476> [Consultada: 2022 - 10 - 04].
- Hernández, F. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de [http: file:///C:/Users/Home/Downloads/107%20Sampieri%20version%202010%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/Home/Downloads/107%20Sampieri%20version%202010%20(2).pdf)
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>. [Consultada: 2022 - 10 - 04].
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40(162), 68-85. Disponible en:

- <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-68.pdf>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Migueláñez, S. O., Conde, M. J. R., Bartolomé, A., Salinas, J., Esteban, F. J. F., & Peñalvo, F. J. G. (2022). *La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia*. Ediciones Octaedro. Disponible en: <https://n9.cl/9ordb>. [Consultada: 2022 - 10 - 03].
- Miranda Velásquez, Betzi (2021). Las competencias digitales que poseen los padres de familia en el uso de herramientas virtuales propuestas en el contexto de una educación a distancia con niños y niñas de 4 años de una IE pública de Magdalena del Mar. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Disponible en: [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19312/MIRANDA\\_VELASQUEZ\\_BETZI\\_ANTUANE\\_Lic.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19312/MIRANDA_VELASQUEZ_BETZI_ANTUANE_Lic.pdf?sequence=1&isAllowed=y). [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Moreno, N., González, A., Torres, A., & Araya, J. (2017). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. *Alteridad: revista de educación*, 12(1), 8-19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5972126> [Consultada: 2022 - 10 - 03].
- Pita Merejildo, F. A. (2021). *Alfabetización digital en contexto rural mediada por estrategias de aprendizaje vinculadas al uso herramientas informáticas educativas, periodo 2020– 2021* (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2021). Disponible en: <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6657>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Rodríguez, S. y., & Saavedra, C. E. (2018). Las TIC: Una oportunidad para fortalecer procesos de enseñanza en el marco del modelo escuela nueva. *Revista Espacios*, 39(49). Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394933.html>. [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Sánchez, L., Reyes, A. M., Ortiz, D., & Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia.

- Calidad en la educación*, (47), 112-144. Disponible: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00112.pdf> [Consultada: 2022 - 10 - 04].
- Solano, M., y Viñarás, M. (2013). Las nuevas tecnologías en la familia y la educación: retos y riesgos de una realidad inevitable. Fundación Universitaria San Pablo CEU. Disponible en: <https://n9.cl/u043l> [Consultada: 2022 - 10 - 05].
- Travieso, J. L., & Ribera, J. P. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, (6), 7. [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:e05ANHZ6af8J:scholar.google.com/+alfabetizaci%C3%B3n+digital+&hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:e05ANHZ6af8J:scholar.google.com/+alfabetizaci%C3%B3n+digital+&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1) [Consultada: 2022 - 10 - 03].
- Useche-Aguirre, M. C., Pereira-Burgos, M. J., & Barragán-Ramírez, C. A. (2021). Retos y desafíos del emprendimiento ecuatoriano, trascendiendo a la pospandemia. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(22), 271-286. Disponible en: [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S139086182021000200271&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S139086182021000200271&script=sci_arttext). [Consultada: 2022 - 10 - 02].

## **Lineamientos para contextualización curricular de instituciones educativas rurales, municipio de Luruaco, Atlántico**

Guidelines for curricular contextualization of rural educational institutions, municipality of Luruaco, Atlántico

**Yeris Alfonso Passo Utria**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

yealpaut@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-9246-486X>

### **RESUMEN**

Los territorios rurales han estado rezagados, respecto de los urbanos en términos de desarrollo humano y bienestar. En gran medida, esto se debe al entendimiento generado con relación a lo rural, permeando así el enfoque educativo de estas poblaciones. Con esta investigación se espera generar lineamientos teóricos para fortalecer el currículo de una institución educativa rural. Posteriormente se desea impactar otras instituciones con características similares a la inicial, teniendo en cuenta las particularidades de cada establecimiento educativo. La investigación se lleva a cabo bajo el paradigma interpretativo, con tipo de investigación cualitativa y diseño de investigación abierto y flexible. Se emplearon técnicas cualitativas como la entrevista, a través de la entrevista estructurada, así como el análisis documental, mediante el uso de planillas de análisis, observaciones, documentos y registros. Los resultados muestran que, en los documentos de referencia de la institución, no aparece de manera específica la conexión entre el perfil del estudiante a formar y la realidad del entorno. En conclusión, se deben resignificar los documentos institucionales como paso inicial para conectarlos con la realidad del

contexto institucional.

**Palabras clave:** rural; currículo; lineamientos; contextualización

## **ABSTRACT**

Rural territories have lagged behind urban ones in terms of human development and well-being. To a large extent, this is due to the understanding generated in relation to the rural, thus permeating the educational approach of these populations. This research is expected to generate theoretical guidelines to strengthen the curriculum of a rural educational institution. Subsequently, it is desired to impact other institutions with characteristics similar to the initial one, taking into account the particularities of each educational establishment. The research is carried out under the interpretative paradigm, with qualitative research type and open and flexible research design. Qualitative techniques such as interviewing were used, through structured interviewing, as well as documentary analysis, using analysis sheets, observations, documents and records. The results show that, in the reference documents of the institution, the connection between the profile of the student to form and the reality of the environment does not appear specifically. In conclusion, institutional documents should be resignified as an initial step to connect them with the reality of the institutional context.

**Keywords:** rural; curriculum; guidelines; contextualization

## **INTRODUCCIÓN**

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2019) los territorios rurales de América Latina y sus habitantes han estado rezagados por décadas, respecto de los urbanos en términos de desarrollo humano y bienestar. En gran medida, esto se

debe al entendimiento y concepción que se ha generado con relación a lo que es rural. Con respecto a esto, leemos lo que menciona Suarez (2019):

La manera en que se ha entendido lo rural en América Latina es relevante, especialmente por las consecuencias que dicha comprensión tiene en las decisiones de política pública, así como en las inversiones privadas y en las decisiones de las personas que configuran sus proyectos de vida con base en lo que creen que es posible o no en el lugar donde habitan. (p.7)

De esta visión podemos empezar a entender la dimensión de la problemática que enfrentan en general las zonas rurales. Incluso podemos hacer un abordaje desde lo etimológico. El término “rural” es definido por la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2021) como un adjetivo para determinar que “algo pertenece o es relativo a la vida del campo y a sus labores”. De lo anterior, podemos deducir que los procesos ligados a la ruralidad deben tener unos rasgos propios y distintivos de ese sector de la sociedad. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, no deben ser la excepción a esta regla. Según el MEN (Ministerio de Educación, 2009) Desafortunadamente podemos observar con tristeza, que los planes curriculares diseñados para abordar contenidos académicos en diferentes niveles y grados del sistema educativo colombiano, no está teniendo en cuenta las particularidades de la ruralidad.

Tratando de entender el tema de la contextualización curricular, se empezó por hacer una indagación de lo que otros autores han mencionado con relación a esto. En la revisión de trabajos previos encontramos las ideas de Flórez (2007), quien declaró que “la educación como estrategia privilegiada para el desarrollo del proyecto de hombre y de sociedad, así como desde los vertiginosos cambios de orden sociocultural y la evolución de las ciencias naturales y sociales, se originan tomas de decisión diferentes a las tradicionales para los diseños curriculares”. También encontramos las ideas de Beraza (2012) afirmando que “la contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán”.

Por su parte Velásquez (2007), indica que “surge la necesidad de comprender cómo se instala el proceso de contextualización del currículum a nivel institucional en sus fases de diseño y desarrollo curricular, para facilitar a las instituciones educativas y a sus propios agentes el conocimiento comprensivo”. Finalmente Perilla (2018), en su aseveración de que “los procesos de diseño curricular son el eje transversal de la educación, dado que en el currículo confluyen todos los elementos que consolidan las experiencias de formación, en él se encuentran los objetivos curriculares y educativos, el enfoque para

materializarlos, las estrategias pedagógicas y metodologías, así como los modelos de evaluación para generar mediciones con diferentes propósitos”. Las posiciones de los autores mencionados resaltan la importancia de la contextualización a la hora de desarrollar currículos para instituciones educativas ubicadas en zonas rurales. Aquí adquiere relevancia esta investigación ya que apunta directamente a la creación de lineamientos teóricos que le permitan a un establecimiento determinar el nivel de coherencia entre su currículo y su contexto.

Lo mencionado anteriormente nos lleva a la idea de que se deben plantear cambios profundos en la manera que se percibe y entiende la ruralidad, así como en las políticas públicas que promueven el avance de este importante sector de la sociedad, tal como lo menciona la FAO (2021)

La actual situación rural de Colombia afronta transformaciones sustanciales determinados por los cambios sociales, políticos y ambientales, la dinámica de la implementación de las políticas públicas y la entrada en escena del proceso de paz y el postconflicto que junto con tendencias nacionales y globales impactan en la sostenibilidad ambiental, la acción colectiva y calidad de vida de los pobladores rurales, la estabilidad de las instituciones gubernamentales y la construcción de una paz estable y duradera, entre otros. (p. 8)

En sumo, las comunidades rurales necesitan empezar a jugar un papel protagónico en los asuntos del desarrollo social y cada vez deben

ser vistas de manera más integrada a las diferentes dinámicas globales.

Con relación a ello, Naranjo y Carrero (2017) aportan lo siguiente:

La educación rural se entiende como la posibilidad de ampliar oportunidades para las comunidades que pertenecen a los contextos rurales, la categoría de educación rural implica la circunscripción a un territorio mas no se limita a un territorio aislado o delimitado por una vereda o un municipio, sino en interacción con las dinámicas globales (p.10)

El estudio propuesto en esta investigación tiene como propósito establecer lineamientos teóricos para contextualizar el currículo de las instituciones educativas rurales del departamento del Atlántico. Para llevar a cabo esta investigación se contará con el recurso humano de las instituciones (directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia), docente tutor del proyecto y el investigador de este proyecto. Además, emplearemos recursos materiales (documentos del Ministerio de educación Nacional, documentos institucionales) También se emplearán instrumentos de recolección de información (encuestas, planillas). Entre los elementos técnicos financieros se establece que el proyecto educativo se llevará a cabo en las instituciones educativas rurales, de carácter oficial, a través de recursos económicos propios del investigador.

A continuación, se muestran los objetivos planteados en este

proceso de investigación, entre ellos: a) Mejorar la coherencia entre el currículo de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico y la realidad del contexto de las comunidades en las que se ubican. b) Caracterizar las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico, de acuerdo con la coherencia entre su implementación curricular y la realidad del contexto. c) Hacer revisión de los documentos institucionales de una institución para determinar la coherencia entre estos y el contexto de esta; d) Establecer lineamientos teóricos que permitan encontrar coherencia entre el currículo de las instituciones educativas y la realidad del contexto de la comunidad donde se ubica; e) Implementar acciones de mejora en el diseño curricular y aplicar los aprendizajes en las demás instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico.

Cómo interrogante de la investigación se propuso: ¿Cómo se puede contextualizar el currículo de las instituciones educativas rurales del municipio de Luruaco, Atlántico y la realidad del contexto de las comunidades en las que se ubican?

El municipio de Luruaco está ubicado en el departamento del Atlántico, región caribe colombiana. Tiene una población de 24.860, de los cuales el 51,71% vive en la zona rural. Se encuentran 11 Instituciones Educativas Públicas, distribuidas en 15 sedes, de las

cuales 8 sedes son rurales. Esto equivale a un 53% de las sedes educativas oficiales del municipio.

Encontramos que la planeación curricular para las escuelas rurales no responde a la realidad del contexto escolar. Esto se refleja en el énfasis que algunos tienen, en la proyección de los estudiantes egresados, la relación entre las escuelas y las autoridades de nivel local y departamental y en el escaso acceso a tierra, herramientas e insumos para llevar a cabo procesos de enseñanza aprendizaje que efectivos. “El desarrollo productivo requiere personas cada vez más capaces de reproducir y mejorar las condiciones de vida individuales y colectivas”(García y Pozuelos, 2017).

## **MÉTODO**

En esta investigación se aplicó el paradigma interpretativo y diseño de investigación abierto y flexible. Se emplearon técnicas cualitativas como la entrevista, a través de la entrevista estructurada, así como el análisis documental, mediante el uso de planillas de análisis, observaciones, documentos y registros. La investigación consta de cuatro fases.

## **RESULTADOS**

En la primera revisión de los documentos institucionales: Proyecto

Educativo Institucional (PEI), Sistema de Evaluación de Estudiantes (SIEE), mallas y planes de área, no aparece de manera específica la conexión entre el perfil del estudiante a formar y la realidad del entorno.

De las entrevistas también pudimos determinar que la institución no cuenta con un terreno para llevar a cabo las prácticas relacionadas con el énfasis en agropecuaria, mediante el cual se gradúan los estudiantes. También aparece abiertamente la necesidad de adquirir herramientas e insumos para hacer más eficientes los procesos y generar mayor motivación en los estudiantes.

De 24 docentes encuestados, el 75% manifestaron que esporádicamente hacen transversalización de sus contenidos encaminados hacia el énfasis de la institución.

## **CONCLUSIONES**

En conclusión, se deben resignificar los documentos de referencia como paso inicial para conectarlos con la realidad del contexto institucional. Este proceso de resignificación debe involucrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Una tarea puntual es hacer un proceso de revisión riguroso de los documentos institucionales a la luz de lo que establece la norma

educativa colombiana en cuanto a educación rural y enmarcado en el ideal de dar respuesta a las necesidades puntuales del contexto educativo de la institución.

También se deben iniciar los procesos de gestión frente a las autoridades de nivel local, departamental y nacional, con el fin de avanzar en la consecución de terreno e infraestructura, basados en lo que establece el fundamento legal sobre el establecimiento de una institución educativa de naturaleza rural.

Un material de consulta obligado para abordar el tema de la contextualización rural es el *proyecto de educación rural PER*. Es el principal programa del Ministerio de Educación Nacional encaminado a brindar una atención educativa pertinente a los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales y de difícil acceso. El proyecto cuenta con cuatro líneas de acción. (i) Cobertura con Calidad, que se ejecuta a través de la implementación de modelos pedagógicos. (ii) Fortalecimiento Institucional, que brinda herramientas para que los municipios y departamentos identifiquen y prioricen sus necesidades e implementen soluciones sostenibles (iii) Convivencia Escolar, que busca el desarrollo de proyectos encaminados a mejorar las condiciones de convivencia, participación y la solución pacífica de conflictos de las instituciones y las comunidades educativas rurales (iv) Media Técnica Rural, donde se

diseñaron los lineamientos generales de política. (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Otro aspecto que es importante anotar es la disposición de los directivos para llevar a cabo iniciativas de mejora con relación a la contextualización su institución educativa. En sus declaraciones manifiestan su interés de participar en actividades que conduzcan a tener un currículo más coherente con la realidad institucional.

## REFERENCIAS

- Beraza, M. Z. (2012). *Territorio , cultura y contextualización curricular*. 33(22), 6–33.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL. *Repositorio*, 1–15.
- FAO. (2021). Colombia. *Colombia Fortaleciendo El Desarrollo Rural y La Seguridad Alimentaria*. <https://reliefweb.int/report/colombia/fao-colombia-fortaleciendo-el-desarrollo-rural-y-la-seguridad-alimentaria>
- Flórez, C. M. (2007). *La contextualización del currículo : Cognición y no verbalidad*. 5(1).
- García, F. J., & Pozuelos, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45(1), 7–14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060640>
- Ministerio de Educación. (2009). La educación en contextos rurales. *Especialización Superior En Educación Rural*, 1(1), 1–6. <https://www.guatemala.gob.gt/wp-content/uploads/2019/07/Acuerdo-Ministerial-No-1811-2019-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Nota técnica*.

- Naranjo, D. C., & Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva*, 95–120. <https://doi.org/10.25100/PRTS.V0I24.4546>
- Perilla, J. S. (2018). *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas* (E. de E. U. S. Arboleda (ed.)).
- RAE. (2021). *rural* | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE. <https://dle.rae.es/rural?m=form>
- Suarez, F. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. *Repositorio*, 1–15.
- Velásquez, D. (2007). *La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia*. 11, 31–46

## **Prácticas docentes en educación alimentaria transformadoras de currículos en instituciones de educación básica y media**

Teaching practices in food education transforming curricula in basic and secondary education institutions

**Lauren Paola Umaña Cabezas**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

laurenpauma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4573-4270>

### **RESUMEN**

El objetivo de la presente investigación se enfocó en develar las prácticas docentes que enmarcan la educación alimentaria en las instituciones de educación básica y media, transformando los currículos institucionales; partiendo del reconocimiento de la seguridad alimentaria y nutricional (SAN), como un derecho fundamental, y su incumplimiento podrá conducir a la inseguridad alimentaria y nutricional en las poblaciones más vulnerables, perpetuando la desigualdad socio-económica. La metodología, de tipo documental con enfoque cualitativo; en el que se abordaron y analizaron desde la hermenéutica ciertos antecedentes legales y tesis relacionadas con esta temática de seguridad alimentaria y prácticas docentes enfocadas en este tópico. Al finalizar el análisis hermenéutico de las investigaciones; el estudio arrojó la importancia de vincular la educación y cuidado ambiental en la resignificación de las prácticas docentes alimentarias en el marco de la construcción de los currículos institucionales; el fomento de cultura autosustentable y transformadora del entorno de nuestros estudiantes, desde la educación alimentaria en contexto.

**Palabras clave:** educación alimentaria; seguridad alimentaria y nutricional; prácticas docentes alimentarias; nutrición

## **ABSTRACT**

The objective of this research focused on revealing the teaching practices that frame food education in basic and secondary education institutions, transforming institutional curricula; based on the recognition of food and nutrition security (FNS), as a fundamental right, and its non-compliance may lead to food and nutrition insecurity in the most vulnerable populations, perpetuating socio-economic inequality. The documentary-type methodology with a qualitative approach; in which certain legal antecedents and theses related to this topic of food safety and teaching practices focused on this topic were addressed and analyzed from hermeneutics. At the end of the hermeneutic analysis of the investigations; the study showed the importance of linking education and environmental care in the redefinition of food teaching practices within the framework of the construction of institutional curricula; the promotion of a self-sustaining and transforming culture of the environment of our students, from food education in context.

**Keywords:** food education; food and nutrition security; food teaching practices; nutrition

## **INTRODUCCIÓN**

La seguridad alimentaria y nutricional (SAN) ha cobrado importancia en nuestro país; y desde el Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional –OBSAN-UN–, desde su aparición en los años 50 –*anteriormente llamada seguridad alimentaria*–; es considerada como un derecho fundamental, y las implicaciones de no cumplirse con sus

horizontes y metas, conducirán a la inseguridad alimentaria y nutricional en las poblaciones vulnerables (OBSAN, 2006); por ello, urge claridad y ejecución de políticas públicas, que superen y anticipen estas problemáticas, y a su vez proporcionen calidad de vida, en los ámbitos y etapas del ser humano en su condición individual, social y territorial.

La falta de lineamientos curriculares sobre educación alimentaria en los derechos básicos de aprendizaje de las ciencias naturales de educación básica y media en Colombia; si bien aparecen aspectos relacionados con el cuidado del cuerpo y de la salud a través del ejercicio, además del respeto y cuidado por los seres vivos y el entorno, -en los niveles de básica primaria-; y de toma de decisiones en cuanto a la alimentación y práctica del deporte como aspecto que favorezca la salud del ser humano en los niveles de octavo a noveno; no son claros ni descriptivos los estándares ni competencias para lograr al final de cada nivel o grado, ni en el componente de los entornos vivo, ni físico, ni de ciencia tecnología y sociedad (CTS), que componen al área de las ciencias naturales.

Las Instituciones Educativas del sector oficial deben generar estrategias didácticas, pedagógicas, teórico-prácticas, significantes, que vinculen prácticas alimentarias de forma transversal en las diferentes áreas del plan de estudios y, desde una participación y empoderamiento

entre miembros de la comunidad educativa; reconocer la educación alimentaria como uno de los pilares en la construcción de una vida digna, que ayude a disminuir la brecha de acceso igualitario a los alimentos; y estos lineamientos se conviertan en la base de formación de competencias y habilidades formativas para los estudiantes (Martínez, M. Carballo, L. 2013).

### **Arqueo de fuentes**

Para el abordaje e inclusión de la educación alimentaria en la escuela, es importante, según Pardo (2018), plantear nexos entre los espacios urbanos y rurales que generen procesos de gobernanza y fortalecimiento de la presencia del Estado, unidos a procesos de empoderamiento de mujeres y jóvenes rurales (Ortega y Rivera-ferre, 2010). Se propone la construcción de estrategias para la intervención de sectores rurales en la vereda de Buenavista, desde la soberanía alimentaria, a partir de diferentes diagnósticos y de un ejercicio participativo con un grupo representativo de la localidad, evidenciando las desigualdades entre los dos sectores. Postulado relacionado con la importancia de la agricultura familiar, Rodríguez y Coelho (2013), desde la autonomía del hogar, y la necesidad que las familias conozcan y reconozcan el proceso alimentario, desde su producción, hasta su consumo y comercialización; además de las ventajas y desventajas de

la agricultura empresarial vs agricultura tradicional.

De la Cruz Sánchez (2018), en perspectivas creativas en el abordaje de la educación alimentaria y nutricional en educación inicial en Venezuela; interpreta la realidad pedagógica y el abordaje creativo de la alimentación; y concluye que las estrategias aplicadas de forma estratégica en el aula, trascenderán al contexto de los estudiantes, fomentarán hábitos y rutinas; y habilidades creativas en los niños, aprovechando las propiedades y características de los alimentos y su impacto en la salud y el medio que lo rodea; acorde con el planteamiento De La Cruz Sánchez y Rojas Piñango (2016); sobre la actualización y adecuación de los contenidos en básica primaria, sobre alimentación y nutrición; con el fin de reducir la tendencia de mal nutrición y enfermedades no transmisibles en la niñez, de acuerdo a los seis grados que integran la Educación Primaria en el Sistema Educativo Bolivariano; sin olvidar la consonancia con Martínez Pacheco y Carballo Carrillo (2013), al abordar la realidad de los contextos educativos rurales nicaragüenses y beliceños, y la necesidad de una educación ambiental en los estudiantes de primaria, que garantice la transformación de los currículos en prácticas saludables del cuidado de su entorno, que protejan el planeta; a través de estrategias pedagógicas ambientalistas que fortalezcan su cultura y comunidad para prosperar una economía en desarrollo.

La dimensión ambiental y los programas ecológicos y de cuidado del entorno, analizados por Álvarez y Aguiar (2012), enfatizan la importancia de la formación docente y de investigación ambiental en los estudiantes de pregrado, en los cursos del currículo del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio; generando una educación de autocuidado, preservación y conservación del medio ambiente y sus recursos. Sin olvidar, que deben trazarse las políticas públicas en la generación de estrategias metodológicas que propendan por la resignificación de currículos, Navarrete-Canchón (2016) en su investigación, *la seguridad alimentaria en la primera infancia en Colombia*.

## **Referentes teóricos**

### ***Educación Alimentaria***

La sinergia de estrategias, recursos técnicos, administrativos y financieros entre ministerios, entidades y organizaciones comprometidas con la educación alimentaria y nutricional; para llevar a buen término políticas públicas de estado de mantener la seguridad alimentaria en las poblaciones colombianas. Y no continuar con la reducción de la prevalencia de la desnutrición aguda y el incremento de la prevalencia de sobrepeso, junto con la prevalencia moderada de desnutrición

crónica y la prevalencia elevada de anemia (ICBF, 2010; OMS, 2003 y OMS, 2015). La educación alimentaria y nutricional ha sido reconocida en las últimas décadas como elemento fundamental en diversos planes de seguridad alimentaria, como la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional, en conjunto con el Plan Decenal de Salud Pública, el Plan Decenal de Lactancia Materna y el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional, así como en la Ley 1355 del 2009. No obstante, su información disponible es limitada.

### ***Seguridad e inseguridad alimentaria***

Aplicar estrategias que ayuden a mejorar la seguridad alimentaria en las escuelas, sobre todo en sectores vulnerables, es comprender su concepto; la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN), entendida en la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional como: “la disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad por parte de todas las personas, bajo condiciones que permitan su adecuada utilización biológica, para llevar una vida saludable y activa” (CONPES 113 de 2008), refiere por tanto un marco amplio en el cual el Estado colombiano viene desarrollando acciones concretas en la dinamización de una gestión pública que responda al posicionamiento en las agendas de gobierno de la dimensión de SAN tanto en el nivel

nacional como en el nivel departamental y municipal (MINSALUD, 2015 p. 7).

### ***Prácticas docentes transformadoras***

Dentro de las buenas prácticas en programas de educación alimentaria y nutricional; se encuentran la capacitación de nutricionistas, de dietistas, de profesionales de la salud, de la educación, de la agricultura en materia de educación alimentaria (FAO, 2011 – 2013). López, Torres y Gómez (2017), enfatiza que el entorno escolar infantil se relaciona con el tipo de alimentos que se venden en las cafeterías escolares (ley 1355/2009, formulada por el MEN); e impulsará en gran medida la dieta escolar del menor dentro y fuera de la escuela. Formular actividades alternativas alimenticias, dentro del aula, como ingesta de frutas, verduras, cereales y agua; entrenamiento deportivo; con estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato; además de actualizar y adecuar sus contenidos temáticos (De La Cruz Sánchez y Rojas Piñango, 2016).

### **MÉTODO**

El enfoque cualitativo de la investigación, radica en la búsqueda de la comprensión de una problemática educativa que afecta a los

estudiantes y a la comunidad educativa, como son las prácticas docentes en la comprensión de la soberanía alimentaria y el acceso libre a una alimentación sana y saludable; que incluyan la educación alimentaria; enseñando a los estudiantes a cuidar su entorno, a saber alimentarse y nutrirse adecuadamente, desde la escuela; no solo para formar habilidades y competencias en nuestros estudiantes; con la capacidad de replicar de forma crítica estas estrategias en su contexto socio-económico. El método de la hermenéutica; Ángel (2011), permitió el análisis e interpretación de los postulados de los documentos teóricos utilizados en la investigación, como reflexión sobre la interpretación adoptada de los fenómenos sociales, enmarcados en el contexto escolar del abordaje de las prácticas de la educación alimentaria; que dieron lugar a los hallazgos y consideraciones finales del tema abordado en el artículo.

## **RESULTADOS**

Vincular la educación y cuidado ambiental en la resignificación de las prácticas alimentarias en el marco de la construcción de los currículos institucionales; en la educación ambiental en niños, adolescentes y jóvenes, es la garantía para lograr un desarrollo sustentable (Martínez, M. Carballo, L. 2013), con ciudadanos comprometidos con el cuidado del ambiente, utilizando saberes vistos en la escuela, que trascienden en el

hogar y en sus prácticas cotidianas. Es necesario, el fomento de cultura autosustentable y transformadora del entorno, la educación alimentaria, desde procesos de formación educativa, por parte de los docentes y directivos (De la Cruz Sánchez, E. 2018).

Reconocer dentro de las prácticas docentes alimentarias el buen uso del suelo, como principal componente de la producción alimentaria y la educación ambiental; como motor de las buenas prácticas alimentarias; sin desconocer la finalidad intermedia del consumo responsable, adaptando diferentes estrategias didácticas, hacia prácticas autosustentables y ecológicas, como reutilización de los desechos orgánicos, ya sea en prácticas de compostaje, reciclaje, obtención de sub-productos, y actividades agroecológicas de protección y transformación bioenergética (Martínez y Carballo, 2013).

## **CONCLUSIONES**

En la construcción de las buenas prácticas docentes alimentarias para vincular en la escuela, es necesario reconocer las fases de una buena nutrición, enfermedades vinculadas y asociadas a la malnutrición (Navarrete, 2013), estrategias de alimentación y nutrición de estilos dirigidos a una vida saludable; reconocer los proyectos de seguridad y soberanía alimentaria a nivel local, capacitación a docentes y

estudiantes sobre conservación del medio ambiente en torno al cuidado de los sub-productos del consumo alimentario, y abanderar procesos alternos de emprendimiento en los estudiantes y sus familias, como enfoque de trascendencia curricular en contexto (De la Cruz Sánchez, 2018).

Para la construcción de propuestas innovadoras en el currículo desde la educación alimentaria y ambiental, es necesario una participación multidireccional (Martínez y Carballo, 2013) con los actores que conforman las instituciones educativas, desde un enfoque multidisciplinar que construya aprendizajes significativos en contexto, que motiva a la investigación en el aula, acercando la agroecología a la escuela urbana (Pitta-Paredes y Acevedo-Osorio, 2019), sin dejarla excusivamente en el sector rural (Rodríguez y Coelho, 2013), desacelerando la inseguridad alimentaria (FAO, 2019; Navarrete, 2013).

Estas propuestas deben implementar las prácticas productivas como excusas pedagógicas de aprendizaje (Fernández y Peña, 2011), en las que los estudiantes obtengan cercanías teórico-prácticas del proceso de producción, consumo y reutilización alimentaria, con la interacción escuela-familia-sociedad (De la Cruz, E. 2016) desde la interdisciplinariedad en el abordaje en la escuela (MEN, 2006) con una formación pertinente y constante de todos los integrantes

comprometidos con la resignificación e inclusión de las buenas prácticas alimentarias en el currículo (De la Cruz Sánchez, 2018).

## REFERENCIAS

- Álvarez, E., Odreman, Y., & Aguiar, A. (2012). La dimensión ambiental en la formación cognitiva e investigativa en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Investigación y Postgrado*, 27(2), 219-232.
- Ángel Pérez, Darío Alberto (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44),9-37. ISSN: 0121-3628. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379846115002> Fecha de acceso: Octubre de 2022.
- Decreto 136 de 2013. Disponible en: <http://historico.villavicencio.gov.co/Transparencia/Normatividad/Decretos/Vigencia%20a%C3%B1o%202013/DECRETO%20No%20136%20DE%2016%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.pdf> Fecha de acceso: Septiembre 2022.
- De La Cruz Sánchez, E. E., & Rojas Piñango, A. J. (2016). Adecuación y pertinencia de los contenidos en alimentación y nutrición para el nivel de educación primaria: Sistema educativo venezolano. *Revista de Investigación*, 40(89), 13-45.
- De la Cruz Sánchez, E. (2018). Perspectivas creativas en el abordaje de la Educación Alimentaria y Nutricional en Educación Inicial. *Revista de Investigación*, 42(94).
- FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. 2017. El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2017. Fomentando la resiliencia en aras de la paz y la seguridad alimentaria. Roma, FAO.
- FAO, (2019). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2019. Protegerse frente a la desaceleración y el debilitamiento de la economía*. Roma, FAO. Disponible en: <https://www.fao.org/3/ca5162es/ca5162es.pdf> Fecha de acceso: Septiembre 2022.
- FAO, (2013). Buenas Prácticas en Programas de Información,

- Comunicación y Educación en Alimentación y Nutrición (ICEAN). Informes sobre las características de los programas de ICEAN en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Disponible en: <https://www.fao.org/3/as503s/as503s.pdf> Fecha de acceso: Octubre 2022.
- Fernández Lizarazo, J. C., y R.A. Peña Venegas (2011). *La práctica productiva: una excusa pedagógica para el aprendizaje*. Revista de la Universidad de La Salle, (55), 189-200.
- Guevara, C., (2017). Mejoramiento en la atención en Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) para la población del municipio de Villavicencio Meta. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD ESCUELA-ECACEN. Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/14069/40438299.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Fecha de acceso: Septiembre 2022.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012). *Informe cualitativo de avances en asistencia técnica en seguridad alimentaria y nutricional*. Dirección de Nutrición. Disponible en: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informe\\_cualitativo\\_de\\_avances\\_en\\_asistencia\\_tecnica\\_en\\_seguridad\\_alimentaria\\_y\\_nutricional.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/informe_cualitativo_de_avances_en_asistencia_tecnica_en_seguridad_alimentaria_y_nutricional.pdf) Fecha de acceso: Octubre 2022.
- Lineamiento Nacional de Educación Alimentaria y Nutricional, (2017). Disponible en: [https://www.icbf.gov.co/system/files/lineamiento\\_nacional\\_de\\_educacion\\_alimentaria\\_y\\_nutricional\\_validacion\\_ctean.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/lineamiento_nacional_de_educacion_alimentaria_y_nutricional_validacion_ctean.pdf) Fecha de acceso: Septiembre 2022.
- López, G. A., Torres, K. & Gómez, C. F. (2017). La alimentación escolar en las instituciones educativas públicas de Colombia. Análisis normativo y de la política pública alimentaria. *Revista Prolegómenos Derechos y Valores*, 20, 40, 97-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/prole.3043>
- Martínez Godínez, V. L. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica*. Disponible

- en: [https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)  
Fecha de acceso: Noviembre 2021.
- Martínez, M. Carballo, L. (2013). La educación ambiental rural desde las escuelas básicas y por estas. *Revista electrónica EDUCARE*, 17(2), 69-79.
- MEN, (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional. Primera edición Mayo de 2006, 50.000 ISBN 958-691-290-6 Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf) Fecha de acceso: Noviembre 2021.
- Navarrete-Canchón, D. C. (2016). *Consideraciones sobre la seguridad alimentaria en la primera infancia en Colombia*. *EduSol*, 16(57), 1-13.
- OBSAN -UN-, (2010). Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional. Universidad Nacional De Colombia Facultad de Medicina Departamento de Nutrición Humana. Disponible en: <http://obssan.unal.edu.co/wordpress/wp-content/uploads/2017/07/Libro-OBSAN-UN-5-A%C3%B1os-de-Trayectoria.-Reflexiones-2005-2010.pdf> Fecha de acceso: Septiembre 2022.
- Ortega M., & Rivera-Ferre, M. G. (2010). Indicadores internacionales de Soberanía Alimentaria: nuevas herramientas para una nueva agricultura. *Revibec: revista de la Red Iberoamericana de Economía Ecológica*, 14, 0053-77.
- Pardo, E., (2018). *Lineamientos para la construcción de alternativas al problema de inseguridad alimentaria en la vereda Buenavista del municipio de Villavicencio – Meta*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Pitta-Paredes, M. J., & Acevedo-Osorio, Á. (2019). *Contribuciones de la agroecología escolar a la soberanía alimentaria: caso Fundación Viracocha*. *Praxis & Saber*, 10(22), 195-220.

Reciclaje por alimentos, un gana a gana completo en Villavicencio. (FAO en Colombia, 2019). Disponible en:

<https://www.fao.org/colombia/noticias/detail-events/ru/c/1183560/>

Fecha de acceso: Septiembre 2022.

Rodríguez, S. Coelho, G. (2013). *Agricultura familiar: mercantilización y su repercusión en la seguridad alimentaria y nutricional familiar*. Perspectivas Rurales. Nueva época, Año 12, N° 24, ISSN: 1409-3251.

## **Pedagogías Decoloniales del Sur**

Decolonial Pedagogies of the South

**Carlos Giovanni Campiño Rojas**

Institución Educativa Nuestra Señora Del Carmen, Municipio El Rosario-Nariño. Centro de Estudios e Investigaciones de Directivos Docentes del Departamento de Nariño– Colombia  
ccampinorojas@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9589-6337>

### **RESUMEN**

“Pedagogías decoloniales del sur” es un artículo resultado de investigación que pone en el radar de la discusión el acontecimiento pedagógico y cultural decolonial en el contexto latinoamericano. En este orden de ideas, la disertación en mención se ampara en los cimientos del enfoque socio crítico, que permite conceptualizar y problematizar el trasegar de la pedagogía decolonial al interior de la anatomía y arquitectura educativa. Todo ello con el fin de dimensionar sus alcances e implicaciones, junto con los retos y desafíos propios de un mundo híbrido, multicultural y epistemológicamente complejo como el nuestro. Con base a lo expuesto y en sintonía con los objetivos de investigación: diagnosticar, describir y demostrar, se pretende evocar el locus de enunciación de la pedagogía decolonial en el sur de Nariño como un modelo educativo contestatario y emergente capaz de dar hospitalidad al paradigma otro y vincular los saberes ancestrales territoriales dentro del currículo real y oculto.

**Palabras clave:** *epistemologías del sur; pedagogía decolonial; interculturalidad; otredad*

## **ABSTRACT**

"Decolonial pedagogies of the south" is a reflection article that puts in the discussion's radar the decolonial pedagogical and cultural event in the context of Abya Yala (Latin American), Nariñense partiality. In this order of ideas, the mentioned dissertation is based on the foundations of the social-critical approach, which allows conceptualizing and problematizing the decolonial pedagogy's transfer to the interior of the Latin American anatomy and educational architecture with the purpose of dimensioning its scopes and implications, together with the challenges of a hybrid, multicultural and epistemologically complex world like ours. Based on the above and in line with the research objectives (to diagnose, describe and demonstrate), we intend to evoke the locus of enunciation of the decolonial pedagogy in southern Nariño as a contestatory and emerging educational model capable of giving hospitality to the other paradigm and linking the territorial ancestral knowledge. Finally, it is expected to evidence the positive impact of the decolonial pedagogical approach within the design and Latin American curricular development, in order to incorporate this knowledge as a transversal, intercultural and holistic matter, capable of emancipating the social fabric and generating critical and disruptive thinking. Those who may be interested in the decolonial pedagogical issue -which includes the recovery of collective memories, understood as beneficent pedagogical practices-, will find it of vital importance for the creation of southern epistemologies that are far from western hypermodernity and Eurocentric rationalist options that increase the ego of the master's discourse.

***Palabras clave:*** *epistemologies of the south; decolonial pedagogy; interculturality; otherness*

## **INTRODUCCIÓN**

El nacimiento de las llamadas “epistemologías emergentes” o geopedagogías en los últimos años, han marcado el trasegar del siglo XXI, como una época de transformaciones significativas con innegables impactos en los modos de pensar, actuar y asumir el devenir de la existencia. Los desplazamientos paradigmáticos, que de ahí se derivan, sacuden las estructuras de pensamiento y acción que otrora se creían definitivas y estables para afrontar, sin anacronismos fácticos o simbólicos, un mundo exigente en constante devenir y metamorfosis, plagado de incertidumbres. En este escenario mundial, la educación entendida campo de combate, conocimiento y de acción social, pasa a sustentar un protagonismo autónomo anidado en su naturaleza compleja, multifacética, como entidad y fuerza sociocultural, que exige revisar el papel de las instituciones, sus programas, currículos logocéntricos, sus relaciones con el orden establecido y, en especial, sus niveles de incidencia, en el tejido de comunidades con enfoque etnodiferencial. Se trata, como ha planteado uno de sus exponentes, de un paradigma-otro de pensamiento desde la historia de la colonialidad (Mignolo, 2003).

En este orden de ideas, el pensamiento decolonial se estructura,

especialmente, desde dos categorías insertas en la vigencia de los colonialismos: la colonialidad del poder y la diferencia colonial. La primera, desarrollada por el sociólogo Quijano (2011) y la segunda, hace mirar el lugar de la exclusión creada, del extrañamiento radical, que marca las fisuras sociales y humanas donde se produce el marco comprensivo de la misma colonialidad del poder y de los conocimientos fronterizos y transfronterizos. Por ello, en el presente trabajo se buscan definir los fundamentos teóricos que permiten desbordar el cauce de la Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes que permitan establecer relaciones entre educación y decolonialidad, así como sus implicaciones en la ética, la política y el entramado cultural.

Más allá de un paradigma, escuela, corriente, autor o teoría, no se debe caer en radicalismos enfermizos que rayen en posiciones epistemológicas tóxicas, precisamente porque constriñen la otredad e hinchan su egocentrismo con su objetividad total. En pedagogía, - aunque suene temerario y de paso paradójico - debemos ser sentipensantes, complejos, holísticos, interdisciplinarios y eclécticos para incluir la diferencia y vincular al otro.

## MÉTODO

El presente artículo científico fue el resultado de una investigación cualitativa que teorizó y discernió las pedagogías coloniales y decoloniales presentes en la anatomía educativa latinoamericana. En este orden de ideas, la investigación en mención, se ampara en los cimientos metodológicos del paradigma naturalista, enfoque cualitativo, con un tipo de investigación documental.

Según Alfonso (1995, p 67), el estudio documental, es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema que conduce a la construcción de conocimientos. En atención a lo anterior, se seleccionó un corte transversal o vertical, en la medida en que apuntó a un momento y tiempo definido. Así mismo se utilizó un diseño no experimental que se realizó sin manipular deliberadamente variables, utilizando la observación natural in situ de fenómenos educativos, tecnológicos y socioculturales inmiscuidos en el tejido estudiantil.

Finalmente se tomó como referencia unidades de estudio y revisión documental con un índice bibliométrico: *Scimago Journal Rank* (SJR) de

10 autores identificados en buscadores académicos especializados como: Scopus (1), Scielo (4), Latindex (2) y Publindex (3), en el cual se incluyeron los criterios de inclusión y exclusión textual respectivamente, entre los cuales se puede resaltar, criterios de inclusión: delimitación espacio temporal del estudio, unidad de análisis, publicación en revista arbitrada e indexada, afinidad temática con teorizantes, metodología cualitativa, autores, resumen, conclusiones y palabras clave. Criterios de exclusión utilizados: investigaciones diferentes al tema objeto de estudio, contexto educativo europeo o norteamericano, unidad de análisis propia de población universitaria internacional, no afinidad temática, metodológica y bibliográfica.

Entre los autores destacados dentro de las revisiones sistemáticas realizadas, se encontró autores referentes de larga data y trascendencia que se enuncian de manera cronológica ascendente: Marcuse (1969), Dussel (1969), Foucault (1979), Wallerstein (1979), Vattimo (1986), Barbero (1987), Sartori (1998), Fanón (1998), Castells (1999), Walsh (2004), Castro (2007), Mignolo (2007), Arguello y Perea (2014), Esmeral y González (2015). Finalmente se plantearon las siguientes categorías de investigación afines al objeto de estudio: pedagogías, decoloniales, antirracionalismo, epistemologías del sur, geoepistemologías

## **RESULTADOS**

### **De la educastración a las pedagogías decoloniales del sur del galeras**

Según Palermo (2014), no hay "pedagogía" a secas, puesto que "la pedagogía sin cultura es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más eficientes". Dicha apreciación se ve ratificada por Esmeral y González (2015) que sostienen que existe una simbiosis entre la pedagogía y la interculturalidad capaz de ofrecer criterios dialógicos de las realidades socioeducativas latinoamericanas que consienten ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación como operación y acción epistemológica encaminada a desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial.

En este orden de ideas, pensar la decolonialidad de la educación en una sociedad post-pandemia que le apuesta a la nueva normalidad, al modelo de alternancia y el aislamiento selectivo, implica entre otras cosas crear un plan de contingencia capaz de integrar la coyuntura del momento, los contextos del afuera, las subculturas, la tecnología, la pedagogía crítica y las epistemologías del sur en la que la praxis emanciparía de las comunidades afro descendientes, raizales,

palanqueras, ROM, pueblos indígenas, andinos y originarios, sus pensares, sentires y actuares configuran la pedagogía decolonial y la interculturalidad, desde una perspectiva opuesta al promontorio del amo en la que prima el mito, la cosmovisión andina, la tradición oral, el conocimiento empírico, el saber ancestral, la oralidad y la diáspora de la cultura originaria como complemento a la educación tecnócrata, capitalista, neoliberal y eurocéntrica.

En contrapartida, las pedagogías decoloniales del sur que bien podríamos bautizar desde un neologismo sugestivo como “pedagogía del galeras o pedagogías del nudo de los pastos” son inicialmente saberes emergentes que trasgreden los límites del centro para privilegiar el flujo de la periferia, apostando por el despliegue de los saberes locales y territoriales, el sentido de pertinencia y la identidad pasto, lo cual implica entre otras cosas reconocer el territorio epistémico de la (auto) crítica y la conversación prolongada de saberes ancestrales no occidentalizados que parten del presupuesto de su propia posibilidad y existencia, de la polifonía del docente de la orilla y de las prácticas pedagógicas autóctonas (etnomatemática, arqueastronomía, mito, juegos tradicionales, carnaval de negros y blancos, oralidad, etnoliteratura, cosmovisión andina, cosmogonías, pensamiento andino, lengua materna, la minga , el trueque y la chagra) presentes en los mapas parlantes del contexto educativo del sur de Nariño.

Para ello, resulta más que necesario, comprender la pedagogía más allá de la alfabetización y escolarización y comenzar a conceptualizar las pedagogías decoloniales del sur como un caleidoscopio que permite ver de manera crítica (endógena y exógenamente) la historia que pasa, así como la historia que *nos* pasa. Ver el acontecimiento educativo desde el lente de la pedagogía en clave decolonial, desde lo que no se dice, lo censurado y clausurado por el imperio de la razón, más allá de las etiquetas, o de los titulares, de los discursos del yo eurocéntrico, implica interpretar los silencios y entender desde una posición escéptica y cuestionadora que hay detrás de las formas “políticamente correctas”.

Para ejercitar el principio de decolonización del saber, en términos didácticos, resulta oportuno el uso crítico y alternativo de medios que permitan desideologizar los aparatos que vigilan y castigan al corpus decolonial educativo; por tanto, el hacer ver, hacer valorar, hacer apreciar, desde los ámbitos educativos, formales y no formales un pensamiento otro implica subvertir los panópticos tecnológicos y desbordar el pensamiento pedagógico andino del afuera, que resulta apremiante en estos tiempos de escuela en redes y vigilancia monitoreada.

En consecuencia, las prácticas educativas decoloniales latentes en

las territorialidades sureñas como Nariño (Colombia) o el Carchi (Ecuador), están convocadas a inundar la autoliberación, el multiculturalismo, la lengua propia, como tal la emancipación intelectual al mejor estilo de Ranciere, lo cual implica entre otras cosas concebir la pedagogía crítica como antídoto frente al malestar educativo colonial, y entender lo emergente, alternativo, incluso exótico como materia prima para gestar una licuefacción o disrupción histórica colonial en la que se logre descolonizar el ser y autoformar al sujeto nariñense desde la veta del saber tradicional y autóctono, complementario al plan de estudios oficial y al currículo formal establecido por el ministerio de educación Nacional de Colombia.

Visibilizar la contracara de la historia dentro de los currículos enajenados por el promontorio europeo es uno de los desafíos que corresponden a la pedagogía decolonial que caracteriza a las cartografías latinoamericanas y sureñas. De otra parte resulta apremiante la labor social que adelanta la educación, si se considera que la escuela en tanto escenario convencional también debe ser reinventada y revisada en términos de apertura y circulación de epistemes, de formas distintas de conocer y comprender la vida, expresadas en la formalidad de los currículos flexibles e interdisciplinarios tal y como lo sostiene Argüello (2014), quien manifiesta que “se requieren instituciones escolares donde no predomine una

visión jerárquica o autoritaria -sea en los esquemas de organización escolar o en la misma circulación del conocimiento- y se logre una adecuación pertinente del sistema educativo frente a la realidad plural del mundo a su interculturalidad”.

Ello requiere que la decolonización pedagógica logre vincular el currículo con el contexto propio de la escuela, lo cual incluye trabajar de la mano con la transversalidad curricular, la educación inclusiva y para la diversidad y finalmente el enfoque etnodiferencial. En general articular en sinergia formas de producir y representar conocimiento, que expresen el mundo como complejidad, esto es, la pluralidad religiosa, sexual, partidista, cósmica, cultural, simbólica, de género entre otros.

El proyecto de la decolonialidad es una opción del yachay runa (saber indígena) asentada en los postulados del indigenismo andino, la multiculturalidad y el pensamiento otrédico que desborda el cauce de la diferencia, permitiendo repensar el ocurrir de la historia académica desde un proceso de revalorización histórica capaz de generar rupturas epistemológicas y conflictos cognitivos al interior de las múltiples prolongaciones coloniales que, desde los distintos globalismos de esta época, mantienen las diferencias del no-ser aunque con denominaciones y estrategias protegidas en las sutilezas del bienestar común.

La educación decolonial se hace, pues, protagonista en la construcción de un “paradigma otro” de sociedad-mundo a través de la eclosión de epistemología del sur. Manifiesta, así, el sentido crítico-proactivo ante las propias colonialidades, las cuales pueden albergarse en las falacias de la necesidad de conocer lo foráneo, negando lo local.

Es necesario ver de una manera nueva la realidad histórica de la urdiembre educativa latinoamericana, parcialidad nariñense para situarse ante ella como sujetos legitimados más allá de la ideología dominante europea. El proyecto colonial es de por sí polémico, pues se posiciona “frente a las ideologías imperiales, racistas, sexistas y no comulga con la izquierda marxista, mientras que el pensamiento decolonial es desobediente tanto epistémica como políticamente”. (Maldonado y Torres, 2007).

El asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretelado con cuestiones de ser y hacer en el mundo. Por tal razón, la propuesta pedagógica decolonial implica entre otras cosas pensar y actuar desde la humanización y descolonización; es decir, en el re-existir y revivir como procesos de recreación. De esta manera, se espera que los establecimientos educativos contagiados virtualmente por el fenómeno hipermoderno incluyan en sus currículos, planes de estudio y planes de

clase, pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero y siguiendo a Fanón (1988), pedagogías que permiten “un pensar desde la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados”, lo cual implica incorporar una nueva concepción de colonialidad del poder, saber y ser, de tal suerte que se logre cruzar el campo cosmogónico, territorial, y mágico de la vida misma. La segunda vertiente que hay que considerar, parte de la noción de pedagogías de “pensar con”. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, y que por cierto suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes en la hipermodernidad que nos induzcan a asumir con responsabilidad una transformación de la realidad social de nuestros contextos educativos latinoamericanos, desde el proyecto político, social, epistémico y ético que transita sobre la geografía misma de la interculturalidad y la educación trasfronteriza propia del contexto educativo del sur de Nariño.

## **CONCLUSIONES**

Como hemos visto a lo largo de este artículo de reflexión, resulta más que necesario apostar por una pedagogía en clave decolonial capaz de reinventar el currículo entronizado y eclosionar otras lógicas emergentes diferentes al gran relato de la hipermodernidad/colonialidad, centro y periferia pedagógica. Ello implica inevitablemente asumir el

compromiso de afincar en el ámbito pedagógico, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial, que aún permanece arraigada en los diferentes escenarios educativos latinoamericanos.

Desbordar el cauce de una epistemología no occidentalizada, antifalocéntrica y no patriarcal resulta pertinente en contextos mesoamericanos, multiculturales, matriarcales y andinos como los nariñenses. Ello requiere un trabajo tanto entre ministerio de educación, secretarías de educación, sindicatos, comunidad, directivos y docentes que simpaticen con un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear un pensamiento otro fundado en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder.

Aunque la agenda programática de una pedagogía decolonial propia del sur se encuentra en proceso de construcción, los retos y desafíos planteados ante las desigualdades se constituyan en motivo suficiente para estimular nuevos aportes que en esta perspectiva apuntalen rutas de pensamiento propio, mestizo y sincrético orientado a crear fisuras, favorecer aperturas, caminos, búsquedas, y posibilidades de un pensamiento pedagógico otro, capaz de inaugurar una política de hospitalidad en la que more a la par la otredad educativa

latinoamericana y la parcialidad nariñense en sus múltiples manifestaciones.

## REFERENCIAS

- Arguello, A. y Perea, C. (2014). Modelo de investigación de las prácticas pedagógicas decoloniales en la educación superior latinoamericana (Ponencia). *Pedagogías Decolonizadoras*. Colombia: Universidad Santo Tomás
- Castro, G. (2007), «Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro», en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita*, Buenos Aires, UDEBA. En *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*, Caracas, Nueva sociedad, 1998
- Esmeral, S. y González, L. (2015). *Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano*. Bogotá, Colombia: Kimpres
- Fanón F. (1998), *Los condenados de la tierra*, México, FCE.
- Foucault, M. (1976) .*L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard,
- Maldonado y Torres, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*, 26, 186-195
- Mignolo, W. (2003). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En: S. Castro & R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre
- Mignolo, W. (2007). *Epílogo: Después de América y Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más*. En W. Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (pp. 169-181, 201-219). Barcelona, España: Gedisa
- Palrermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires,

Argentina: Del Signo

Quijano, A. (2016). «La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana». Barcelona, España: Gedisa

Wallerstein, I. (1979), El moderno sistema mundial, tomo I, México: Siglo XXI

Walsh, C. (2004). “Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de)colonialidad”. En Catherine Walsh (ed.), Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas (pp. 13-35). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala

**PONENCIAS**  
**Eje Temático**  
*Didáctica y Educación Infantil*

# **Inteligencia Emocional y Comprensión de la Lectura en Educación Primaria**

Emotional Intelligence and Reading Comprehension in Primary Education

**Emma Margarita Porto Hoyos**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela  
portoemma8@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9498-0948>

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como propósito es reflexionar sobre la influencia de la inteligencia emocional en la comprensión de la lectura en educación primaria. Se enmarca en el enfoque cualitativo, de tipo documental. Los hallazgos reflejan indican que la capacidad de expresar y gestionar nuestros sentimientos de la manera más adecuada y eficaz, es decir, que actuar de forma emocionalmente es uno de los factores que repercute en la comprensión de la lectura porque afecta la habilidad de razonar cuando procesamos información. Se concluye que actualmente resulta insuficiente una educación enfocada en el desarrollo de competencias cognitivas porque las emociones forman parte de todos los seres humanos y su manejo puede determinar el éxito o fracaso de las personas. Situación similar ocurre con la lectura y su comprensión; es impensable un adecuado y eficiente desenvolvimiento personal y social sin tener haber adquirido una buena comprensión de la lectura.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; lectura; comprensión de la lectura; educación

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to reflect on the influence of emotional intelligence in the understanding of reading in primary education. It is framed in the qualitative approach, of documentary type. The findings reflect that the ability to express and manage our feelings in the most appropriate and effective way, That is, acting emotionally is one of the factors that affects reading comprehension because it affects the ability to reason when we process information. It is concluded that currently there is insufficient education focused on the development of cognitive skills because emotions are part of all human beings and their management can determine the success or failure of people. Similar situation occurs with reading and its understanding; it is unthinkable an adequate and efficient personal and social development without having acquired a good understanding of reading.

**Keywords:** emotional intelligence; reading; reading comprehension; education

## **INTRODUCCIÓN**

A pesar de la amplia literatura que existe actualmente sobre la adquisición del proceso de lectura en los niños y niñas, persiste el interés en investigar en este campo, ya que, por un lado, son múltiples los factores (cognitivos, familiares, sociales, educativos y emocionales, entre otros) que intervienen en él y, por otro lado, el dinamismo social, el avance científico y tecnológico originan el surgimiento de otros elementos que causan influjo en el proceso lector, así como nuevas teorías y propuestas que generan inquietudes en docentes e investigadores, lo que hace que se mantenga la búsqueda incesante por

comprender y conocer mejor este proceso para poder optimizar su enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares.

En este marco de acción, resultan relevantes y pertinentes los planteamientos de Cassany (2006), quien explica que leer es comprender el significado de un texto, pero que en el siglo XXI ya no es suficiente la concepción tradicional de lectura porque han surgido nuevas formas de leer como: leer en internet, leer en otras lenguas, leer diversas disciplinas. Por tanto, para poder realizar una comprensión de lectura en la actualidad se requiere de concepciones lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales. En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (1998), sostiene que leer es un proceso complejo, significativo y semiótico cultural con un contexto histórico situado, que va más allá de la búsqueda del significado y que configura a la persona que lee, por lo tanto, las acciones pedagógicas para abordar la lectura no pueden estar reducidas a prácticas mecánicas o técnicas instrumentales. Todo lo contrario, la escuela primaria tiene como propósito brindar una educación lingüística a los estudiantes con la cual puedan adquirir y desarrollar la competencia comunicativa para que puedan tener un pleno desenvolvimiento en su vida personal y social (Montenegro, 2010).

Ahora bien, además de los elementos antes descritos otro aspecto

que influye en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes son las emociones. Así lo demuestra un estudio realizado por Valenzuela y Portillo (2018), donde se evidencia que un adecuado manejo de las emociones es fundamental para el desarrollo de los alumnos en la escuela y reconoce la importancia que tiene la inteligencia emocional en el rendimiento académico. También, explican que en la actualidad “el referente de una calificación numérica ya no es un indicador de éxito o de un buen desempeño personal” (p. 3). Ya que existen factores sociales, emocionales y afectivos que son determinantes para la interacción y el desarrollo de competencias personales, por lo que es necesario potenciarlos.

Por su parte Jiménez, Martínez y Cuadro (2020), demostraron la significativa incidencia de la inteligencia emocional en la competencia de la lectura. Premisas que también coinciden con las de Pardo y Hernández (2021), quienes sostienen que la inteligencia emocional es un factor clave para el desarrollo de habilidades, promover un buen hábito lector, la motivación y considera la lectura como un recurso para gestionar las emociones. Lo que ratifica la relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, para lograr la formación integral y el desarrollo de todas las potencialidades de los estudiantes como bien lo plantea Goleman (2007). En tal sentido, surge la presente investigación cuyo propósito es reflexionar a partir de fuentes teóricas sobre la

influencia de la inteligencia emocional en la comprensión de la lectura en educación primaria, dada su relevancia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los escolares.

## MÉTODO

La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, es de tipo documental ya que se busca captar exhaustivamente lo que dicen los textos mediante el análisis interpretativo y comprensivo para la construcción de significados (Gómez, 2011). Se utilizaron trabajos de grado para el análisis, cuyos criterios de selección respondieron al abordaje de la inteligencia emocional y el proceso de comprensión de la lectura y, que además, fueran estudios realizados en educación primaria entre el 2017 y 2022 para tener una perspectiva actualizada sobre el tema investigado (cuadro 1).

### **Cuadro 1. Corpus del análisis**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Título</b>
Pacheco, M.	2022	<i>Inteligencia emocional y aprendizaje de lectoescritura en niños del primer grado de la I.E.P.A.C. Nuestra Señora de Fátima.</i>
Alarcón, A.	2019	<i>Desarrollo de la inteligencia emocional en la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de primaria.</i>
Palma, J.	2019	<i>Inteligencia emocional y niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado.</i>
Martín, J.	2017	<i>La Inteligencia emocional a través de la lectura mediada: análisis exploratorio en alumnado de Primaria.</i>

La búsqueda de las tesis se realizó por internet en buscadores especializado como Scielo, Dialnet y Google Académico. Se partió de palabras claves como inteligencia emocional y comprensión de la lectura en educación primaria. Para el procedimiento investigativo; primero se definió el tema de interés, luego se realizó la búsqueda digital de las tesis, después se elaboraron fichas digitales con la información relevante para la investigación, para continuar con el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos y finalmente elaboraron las conclusiones.

## **RESULTADOS**

El primer estudio contemplando Pacheco (2022), tuvo como objetivo determinar cómo es la relación de la Inteligencia emocional y el aprendizaje de la lectoescritura en niños del primer grado. Los hallazgos demostraron que existe una relación significativa positiva muy alta entre la inteligencia emocional y el aprendizaje de la lectoescritura. Por su parte Alarcón (2019), se planteó como propósito desarrollar la inteligencia emocional para que los niños aprendan a canalizar sus emociones y así adquirir y desarrollar sus habilidades de comprensión lectora. Se constató que: el propiciar el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes les permite reconocer los sentimientos

propios, el de los demás y reflexionar sobre los posibles efectos de sus acciones; las relaciones afectivas intervienen en el proceso comprensivo ya que las emociones que experimentan los niños afectan su estado emocional lo cual se refleja en la comprensión lectora y; concluye que la motivación ocupa un lugar importante ya que influye en el deseo de leer de los estudiantes y en la realización de nuevas actividades.

El autor Palma (2019) se propuso como objetivo determinar el nivel de relación existente entre inteligencia emocional y niveles de comprensión de lectora en estudiantes del sexto grado en una institución educativa del Callao. Los resultados indican que hay una relación significativa entre las variables de inteligencia emocional y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, por consiguiente, ante el aumento de la inteligencia emocional crece el nivel de comprensión de lectura de los alumnos. En cuanto a la última investigación, Martín (2017), se estableció como objetivo general realizar un análisis exploratorio de las competencias emocionales de un grupo de alumnos de primaria que recibió un programa de literatura infantil mediada dirigido a favorecer la creación y mantenimiento del hábito lector y potenciar la IE. El estudio arroja la correlación positiva entre el hábito lector y la inteligencia emocional, siendo que, a mayor existencia de hábito lector, mayor presencia de competencia emocional.

Estas evidencias corroboran los planteamientos (Pardo y Hernández, 2021; Valenzuela y Portillo, 2018; Jiménez, Martínez y Cuadro, 2020 y; Goleman, 2007) que indican que la capacidad de expresar y gestionar nuestros sentimientos de la manera más adecuada y eficaz, es decir, que actuar de forma emocionalmente es uno de los factores que repercute en la comprensión de la lectura porque afecta la habilidad de razonar cuando procesamos información. En palabras de Palacios y Cañari (2018), la armonía mental es la clave para una lectura amena y de mucho provecho. Por lo que resulta indispensable priorizar la dimensión afectiva y emocional en la educación para formar personas competentes emocionalmente (Valenzuela y Portillo, 2018).

De igual forma se corrobora en el estudio de Alarcón (2019) el papel esencial que tiene la motivación a nivel emocional. Lo que concuerda con señalado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2020) al considerar la motivación como un factor de fuerte relación con la competencia de lectura ya que las emociones positivas promueven en los alumnos el uso de diferentes estrategias de aprendizaje y trabajo autónomo al momento de leer. Y se relaciona directamente con uno de los componentes de la inteligencia emocional propuestos por Goleman (1996), como es la automotivación; que es entendida por el autor como la capacidad que nos impulsa a alcanzar las metas propuestas, haciendo uso adecuado y consciente de las

emociones.

Finalmente, los aportes del estudio ejecutado por Martín (2017), da cuenta de la reciprocidad entre la inteligencia emocional y la comprensión de la lectura, pues la lectura mejora la capacidad de percepción emocional y tiende a facilitar la regulación de las emociones (Caballero y García, 2010). En definitiva, con todos los argumentos aquí presentados, no queda lugar a duda de la necesidad de seguir desarrollando e implementando estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento del trabajo escolar con el binomio inteligencia emocional y comprensión de la lectura, aspectos medulares en la educación integral de las futuras generaciones.

## **CONCLUSIONES**

Como se ha demostrado, actualmente resulta insuficiente una educación enfocada en el desarrollo de competencias cognitivas porque las emociones forman parte de todos los seres humanos y no es algo de lo cual se pueda prescindir, todo lo contrario, su manejo puede determinar el éxito o fracaso de las personas. Situación similar ocurre con la lectura y su comprensión; es impensable un adecuado y eficiente desenvolvimiento personal y social sin tener haber adquirido una buena comprensión de la lectura. Por lo que se hace imperativo el abordaje de

la enseñanza combinada de estos aspectos que se complementan entre sí desde la educación primaria para la obtención de mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Alarcón, A. (2019). *Desarrollo de la inteligencia emocional en la comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado de primaria*. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestra no publicado, Universidad César Vallejo, Perú. Disponible: [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/45043/Alarc%c3%b3n\\_YAC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/45043/Alarc%c3%b3n_YAC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 2022, Septiembre 24]
- Caballero, A. y García, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa* [Revista en línea], 2. Disponible: <https://revistas.um.es/rie/article/download/104331/121631/506371> [Consulta: 2022, Septiembre, 27]
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial ANAGRAMA.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairóz.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. [Libro en línea]. Disponible: <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 24]
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica* [Revista en línea], 2. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815129.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 14]
- Jiménez, E., Martínez, N. y Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura* [Revista en línea], 1.

Disponible:

[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2020.19.1.2187/pdf](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2020.19.1.2187/pdf) [Consulta: 2022, Septiembre 24]

Martín, J. (2017). *La Inteligencia emocional a través de la lectura mediada: análisis exploratorio en alumnado de Primaria*. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de master no publicado, Universidad de La Laguna, España. Disponible: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7371/La%20Inteligencia%20Emocional%20a%20traves%20de%20la%20lectura%20mediada%20analisis%20exploratorio%20en%20alumnado%20de%20Primaria.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 23]

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. [Documento en línea]. Disponible: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf) [Consulta: Septiembre 27]

Montenegro, L. (2010). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. [Documento en línea]. Disponible: <http://redlei.s3.amazonaws.com/EI%20enfocoque%20comunicativo%20de%20la%20ensenanza%20de%20la%20lengua.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 24]

Pacheco, M. (2022). *Inteligencia emocional y aprendizaje de lectoescritura en niños del primer grado de la I.E.P.A.C. Nuestra Señora de Fátima, Cusco 2021*. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestra no publicado, Universidad César Vallejo, Perú. Disponible: [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81179/Ocampo\\_PM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81179/Ocampo_PM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Consulta: 2022, Septiembre 25]

Palacios, M. y Cañari, M. (2018). Comprensión de textos e inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia* [Revista en línea], 16. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570969003007/570969003007.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 26]

Palma, J. (2019). *Inteligencia emocional y niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de una institución educativa*

*del Callao*. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de maestra no publicado, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Disponible: <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9fede2fe-9536-41fc-952d-22150f2cb3a1/content> [Consulta: 2022, Septiembre 25]

Pardo, L. y Hernández, M. (2021). Comprensión de la lectura e inteligencia emocional. [Documento en línea]. Disponible: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/116488/1/09%20CL%20lectura%20y%20emociones.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 24]

Valenzuela, A. y Portillo, S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare* [Revista en línea], 3. Disponible: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-228.pdf> [Consulta: 2022, Septiembre 28]

**PONENCIAS**  
**Eje Temático**  
*Enseñanza de la Matemática y del  
Lenguaje en básica primaria y bachillerato*

## **Resolución de problemas y desarrollo del pensamiento aleatorio**

Teaching unit focused on problem solving for the development of statistical reasoning

**Daniel E. Llinás Ramírez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Venezuela

danyllinas@unimagdalena.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7841-755X>

### **RESUMEN**

El razonamiento estadístico es necesario para organizar información, analizarla y establecer conclusiones que conlleven a la toma de decisiones, sin embargo, hay evidencia de la existencia de las dificultades que presentan los estudiantes de educación superior, por lo que se propone diseñar e implementar una unidad didáctica conformada por un conjunto de actividades centradas en la resolución de problemas matemáticos para favorecer el desarrollo del razonamiento estadístico. Estas actividades están construidas de manera que promuevan los modos de razonamiento estadístico de Wild y Pfannkuch (1999) y los diferentes niveles de comprensión y lectura de gráficos de Gerber, Boulton-Lewis y Bruce (1995). Los resultados parciales sugieren que la mayoría de los estudiantes movilizan el modo de razonamiento estadístico de “Reconocer la necesidad de los datos” según Wild y Pfannkuch (1999), sin embargo, no llegan a una síntesis global ubicándose en el Nivel 3 del modelo de Gerber et al., 1995 de análisis y comprensión de gráficos.

**Palabras clave:** Resolución de problemas, pensamiento aleatorio, razonamiento estadístico, lectura de gráficos, comprensión de gráficos.

## **ABSTRACT**

Statistical reasoning is necessary to organize information, analyze it and draw conclusions that lead to decision-making, however, there is evidence of the existence of difficulties presented by students of higher education, Therefore, it is proposed to design and implement a teaching unit consisting of a set of activities focused on solving mathematical problems to promote the development of statistical reasoning. These activities are constructed in a way that promotes the statistical reasoning modes of Wild and Pfannkuch (1999) and the different levels of understanding and reading of graphs of Gerber, Boulton-Lewis and Bruce (1995). Partial results suggest that the majority of students mobilize the statistical reasoning mode of "Recognizing the need for data" according to Wild and Pfannkuch (1999), however, they do not arrive at a global synthesis located at Level 3 of the model of Gerber et al., 1995 analysis and understanding of graphs.

**Keywords:** Problem solving, random thinking, statistical reasoning, graph reading, graph comprehension.

## **INTRODUCCIÓN**

Uno de los pensamientos matemáticos empleados a diario es el pensamiento aleatorio y sistemas de datos, debido a la necesidad que existe de organizar información para realizar su análisis y a partir de un proceso reflexivo llegar a establecer conclusiones que conlleven a la toma de decisiones.

Respecto a este pensamiento, los resultados en las pruebas internacionales, nacionales e institucionales no son buenos. Hay una

clara evidencia de deficiencias y dificultades en torno al análisis e interpretación de datos, ya sea que estén organizados en tablas de frecuencias o representados gráficamente.

A pesar de la importancia de las matemáticas en la formación de profesionales, encontramos que los resultados históricos en matemáticas obtenidos por Colombia en la prueba internacional PISA, ubican al país por debajo de los países de Latinoamérica y el Caribe, los países no asociados a la OCDE y de los países asociados a la OCDE.

Esta situación no es ajena a la Universidad del Magdalena donde los resultados del módulo de razonamiento cuantitativo en los años 2019 y 2020 fueron de 148 y 140 respectivamente, 9 puntos por debajo del promedio nacional en este último año.

A nivel del programa de Licenciatura en Preescolar, en los años 2019 y 2020, los estudiantes obtuvieron 119 puntos en el módulo de Razonamiento Cuantitativo de las pruebas Saber Pro, muy por debajo de la media nacional y del promedio institucional, ubicándose en el Nivel I de desempeño de esta prueba.

Para tener una mirada del problema en el ámbito institucional se analizan los resultados de la prueba diagnóstica aplicada por la Facultad

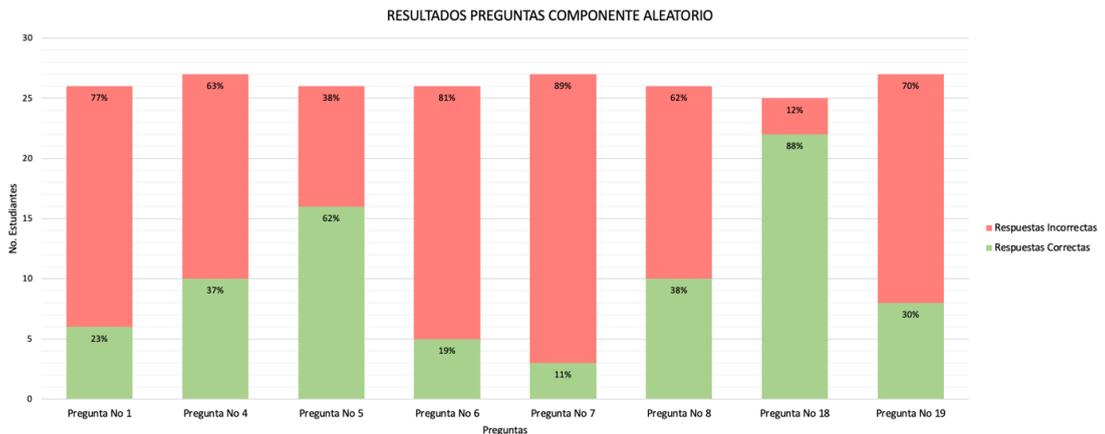
de Ciencias de la Educación en el periodo 2021-2 a los estudiantes que cursan tercer semestre en todas las licenciaturas, específicamente el programa de Licenciatura en Educación Infantil, con el fin de evaluar el estado actual de las competencias genéricas de Razonamiento Cuantitativo.

El módulo de razonamiento cuantitativo de la prueba diagnóstica contiene 20 preguntas tomadas de las pruebas liberadas saber pro de años anteriores, 7 preguntas de la competencia de Interpretación, 7 preguntas de Formulación y Ejecución y 6 preguntas de la competencia Argumentación.

En cuanto a las preguntas asociadas al componente aleatorio de esta prueba diagnóstica, se evidencia que los estudiantes tienen una mayor dificultad en el aprendizaje asociado a este pensamiento, esto se respalda al encontrar que el porcentaje de acierto de las preguntas asociadas a este componente no superó el 38%,.

Finalmente, los resultados obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica en el componente aleatorio indican que las competencias propias de este pensamiento en los estudiantes de tercer semestre del programa de licenciatura en educación infantil son deficientes, lo que amerita la implementación de acciones de mejora para solventar dichas

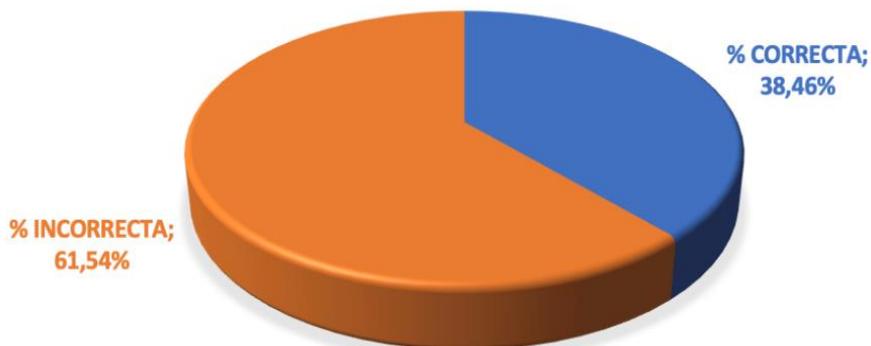
falencias, considerando que este pensamiento se constituye en una competencia básica para todos los ciudadanos y profesionales, puesto que de manera permanente estamos expuestos al desafío de leer e interpretar información estadística que surge de diversas fuentes, para tomar decisiones que afectan nuestra vida, bienestar y el de la comunidad.



**Gráfico 1. Resultados Preguntas Componente Aleatorio**

## Objetivo

Implementar un conjunto de actividades que propicien los modos de razonamiento estadístico de Wild y Pfannkuch (1999) y los diferentes niveles de comprensión y lectura de gráficos de Gerber, Boulton-Lewis y Bruce (1995) en la solución de problemas.



**Gráfico 2. Resultado General Preguntas Componente Aleatorio**

### **Marco Teórico**

La resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático ocupa un papel fundamental en la didáctica de las matemáticas y se ha convertido en un área de gran interés para investigadores de educación matemática a nivel nacional e internacional y en este sentido, el planteamiento y resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje se vuelve cada vez más valiosa y enriquecedora para la actividad matemática en el aula y para el desarrollo del pensamiento matemático. Para Polya, resolver un problema es encontrar un camino donde no se conocía previamente camino alguno, encontrar la forma de salir de una dificultad, encontrar la forma de sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado, que no es

conseguido de forma inmediata, utilizando los medios adecuados. (MEN, 1998, p. 75)

Al igual que la alfabetización estadística, la conceptualización del razonamiento estadístico es rico en aportes y se entiende en su forma más general como la capacidad individual o grupal de implementar, a situaciones o fenómenos que lo requieran, los conceptos e ideas fundamentales de la estadística.

Wild y Pfannkuch (1999), consideran el razonamiento estadístico como uno de los aspectos que se deben de alcanzar en la formación de una persona que se forme en estadística. En este sentido los autores consideran que la enseñanza de la estadística además de ser promovida mediante la realización de proyectos, requiere de un marco para la resolución de problemas que le asigne un sentido a la experiencia, conduzca a un aprendizaje y adicionalmente sirva de guía a otros resolutores. En su proyecto de investigación, identifican y caracterizan un marco de cuatro dimensiones correspondientes al pensamiento estadístico: un ciclo investigativo, un ciclo interrogativo, **modos de pensamiento** y disposiciones.

Por otro lado, Gerber, Boulton-Lewis y Bruce (1995) presenta una escala de habilidades presentadas por los estudiantes que describen

gráficas, esta escala diferencia siete niveles de comprensión de gráficos, en función de las competencias de los estudiantes para interpretarlos.

## MÉTODO

El enfoque utilizado en esta investigación es cualitativo, más específicamente corresponde al tipo de investigación- acción participativa (IAP)

Cendales (1994) define la IAP como una propuesta metodológica que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas; en este sentido, no busca solamente describir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones que estén en la línea de cambio y la transformación.

**Diseño metodológico.** Comprende 4 etapas:



**Gráfico 3.** Etapas de la propuesta según el diseño de investigación acción.

## Unidad Didáctica

La unidad didáctica se construyó a partir de estrategias y/o actividades que posibiliten el desarrollo de los modos de razonamiento estadístico de Wild y Pfannkuch (1999) y los diferentes niveles de comprensión y lectura de gráficos de Gerber, Boulton-Lewis y Bruce (1995) priorizando la resolución de problemas.

La unidad didáctica está compuesta por cuatro actividades que se desarrollaron durante el primer semestre académico del año 2022 con los estudiantes de cuarto semestre del programa de licenciatura en educación infantil de la Universidad del Magdalena.

Para la Actividad No 1 consiste en una actividad de *Exploración de Saberes Previos*, para ellos se seleccionaron las preguntas asociadas al componente aleatorio de la prueba diagnóstica aplicada por la Facultad de Ciencias de la Educación en el periodo 2021-2 a los estudiantes que cursan tercer semestre en todas las licenciaturas y se formularon en una nueva prueba como preguntas abiertas con la intención de que los estudiantes pudieran plasmar sus ideas, nociones y conceptos frente a lo que se evalúa en cada pregunta.

La Actividad No 2 está dirigida a la *Activación de Saberes Previos* a través del planteamiento de problemas que podrán ser realizados de manera colaborativa. Los problemas en esta actividad pretenden activar los modos razonamiento estadístico de “Reconocer la necesidad de los datos” y “transnumeración” en la medida en que transitan por los diferentes niveles de lectura y comprensión de gráficos.

En la Actividad No 3 se realiza el proceso de *Estructuración del nuevo aprendizaje* a través del planteamiento de problemas que realizarán los estudiantes en equipos y de manera individual. Los problemas involucrados en esta actividad pretenden activar los modos razonamiento estadístico de “Reconocer la necesidad de los datos”, “transnumeración” y “Percepción de la variación” en la medida en que transitan por los diferentes niveles de lectura y comprensión de gráficos.

Finalmente se plantea la Actividad No 4 cuyo propósito es la *valoración de los aprendizajes* que los estudiantes deben resolver de manera individual y donde se espera que se evidencien todos los modos de razonamiento estadístico y los diferentes niveles de comprensión y lectura de gráficos.

## **RESULTADOS**

El proyecto se encuentra actualmente en fase de análisis de los resultados de la implementación de la Actividad No 2 Activación de Saberes, Actividad No 3 Estructuración del nuevo aprendizaje y Actividad No 4 Valoración de los aprendizajes.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados parciales de la implementación de la Unidad Didáctica sugieren que la mayoría de los estudiantes son conscientes de que la experiencia personal o la evidencia de tipo anecdótico no es fiable basándose en la evidencia proporcionada por los datos y gráficos, lo que indica que logran movilizar el modo de razonamiento estadístico de “Reconocer la necesidad de los datos” según Wild y Pfannkuch (1999), sin embargo, no llegan a una síntesis global al no comprender algún elemento específico que es clave en la interpretación de información representada en tablas y gráficos, ubicándose en el Nivel 3 del modelo de Gerber et al., 1995 de análisis y comprensión de gráficos.

## **REFERENCIAS**

Arteaga, P., Batanero, C., Díaz, C., & Contreras, J. M. (2009). El lenguaje de los gráficos estadísticos. UNION. Revista

- Iberoamericana de Educación Matemática, 18, 93-104.
- Batanero, C., & Díaz, C. (2011). Estadística con proyectos.
- Batanero, C., Díaz, C., Contreras, J. M., & Roa, R. (2013). El sentido estadístico y su desarrollo. *Números. Revista de didáctica de las Matemáticas*, 83, 7-18.
- Gaulin, C. (2001). Tendencias actuales de la resolución de problemas. *SIGMA* N°19, 51-63.
- Gerber, R., Boulton-Lewis, G., & Bruce, C. (1995). Children's understanding of graphic representations of quantitative data. *Learning and Instruction*, 5(1), 77-100.
- ICFES. (2016). Guía de orientación Módulo de Razonamiento cuantitativo Saber T y T 2016-1. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2016). Razonamiento Cuantitativo. Bogotá: Saber T y T.
- ICFES. (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2021). Informe Nacional de Resultados del examen Saber PRO 2020. Bogotá: ICFES.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares Matemáticas. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Polya, G. (1945). *How To Solve It*. Princenton: Editorial Princenton University
- Polya, G. (1971). *How to solve it. A New Aspect of Mathematical Method*. México: Universidad de Stanford. Trillas.
- Tapiero, B., & Polanco, H. (2014). Desarrollo del razonamiento estadístico a través del trabajo por proyectos.
- Wild, C. J., & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International statistical review*, 67(3), 223-248.

## **Hacia un estudio sobre enseñanza de la probabilidad en niños con Síndrome de Asperger**

Towards a study on teaching probability in Asperger children

**Marley Cecilia Vergara Benavides**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Venezuela.  
marley.vergara@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5292-6118>

**Gerardo Serrano Díaz**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda, Venezuela  
doctorserranodiaz@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-9728-6118>

### **RESUMEN**

La educación del siglo XXI exige la formación de docentes capaces de enseñar e integrar los conceptos matemáticos y estadísticos a estudiantes regulares o con necesidades educativas especiales (NEE) en cualquier institución educativa a nivel mundial. En este trabajo encontrara un estudio documental cualitativo sobre la enseñanza del concepto de la probabilidad en estudiantes con *síndrome de Asperger* en los grados de primaria y secundaria durante los últimos 15 años; con el fin de develar las dificultades didáctico-pedagógicas que presentan los docentes cuando atienden a esta población en aulas regulares. Se accedió a bases de datos (SciELO, Dianet, etc.) confiables, de donde se escogieron 38 artículos para esta investigación. Se infiere que los docentes necesitan capacitación permanente didáctica pedagógica para trabajar con esta población, y estas capacitaciones brindaran un abanico

amplio a nuevas investigaciones pioneras en la enseñanza didáctica pedagógica de la estadística y conceptos matemáticos en niños con TEA.

**Palabras clave:** concepto de probabilidad; Síndrome de Asperger; pedagogía, didáctica

## **ABSTRACT**

Education in the 21<sup>st</sup>- century requires the training of teachers capable of teaching and integrating mathematical and statistical concepts to regular students or students with special educational needs (SEN) in any educational institution worldwide. In this paper you will find a qualitative documentary study on the teaching of the concept of probability in students with Asperger's syndrome in the primary and secondary grades during the last 15 years; in order to reveal the didactic-difficulties Teachers present teaching methods when they attend to this population in regular classrooms. Reliable databases (Scielo, Dianet, etc.) were accessed, from which 38 articles were chosen for this research. It follows that teachers need permanent pedagogical training to work with this population, and these trainings will provide a wide range of new pioneering research in pedagogical teaching of statistics and mathematical concepts in children with ASD. (Autism spectrum disorder).

**Keywords:** the concept of probability; Asperger syndrome; pedagogy, didactics

## **INTRODUCCIÓN**

Los intereses personales de ayudar a docentes que tienen en sus aulas regulares a niños diagnosticados con *Síndrome de Asperger* o Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel uno en el proceso de enseñanza de las matemáticas, específicamente en el área de la

probabilidad y la estadística, en las escuelas regulares públicas de la ciudad de Cartagena Bolívar, motivaron el desarrollo documental de esta investigación a nivel de la enseñanza del concepto de probabilidad.

Por lineamientos de la UNESCO (2004) citado por UNICEFT (2014), como producto de los altos costos económicos que representa el sostenimiento de las escuelas especializadas es educación especial; se imparte la directriz de educar en una misma aula de clases, a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y a estudiantes regulares. Esta es una de las razones por las cuales estudiantes con la condición TEA, están presentes en las aulas regulares de los colegios (públicos o privados). En este sentido, surge la primera dificultad: los docentes no han sido formados, en su mayoría para trabajar con estos jóvenes.

Autores como Mojica (2013), González & León (2016) y Torres (2016) develan en sus estudios que los docentes de educación primaria y básica secundaria, ya sea a nivel local, nacional o internacional, presentan dificultades generalizadas al momento de impartir enseñanza de la probabilidad a niños con necesidades educativas especiales (NEE), (los diagnosticados con *Síndrome de Asperger* hacen parte de esta población).

Dentro de las dificultades presentadas por estos docentes se encuentran: la falta de adaptación en planes de estudios, programas, libros de textos y micro currículos; las secuencias en los libros son incoherentes y no guardan relación entre si al momento de abordar esta temática (Elizarraras, 2005; Carballo y Ojeda, 2009; Flores, 2007; Torres, 2016); los docentes no reciben capacitaciones y actualizaciones en didáctica de la enseñanza de la estadística, tampoco en el manejo de estrategias para enseñar a niños con TEA, por esta razón desconocen las dificultades educativas a nivel cognitivo que enfrentan estos estudiantes al momento de aprender.

Dentro de los hallazgos, también se encontraron estudios que refieren la utilización de *softwares* y *apps* en el desarrollo de habilidades y destrezas en el aprendizaje matemático de estudiantes con trastorno del espectro autista; mediante la aplicación de instrucciones secuenciales y ordenadas (Hamdi, 2020) e instrucciones didácticas virtuales (Langhorne, 2017), en niños con TEA para potencializar la solución de problemas de reagrupación, y geometría respectivamente. De lo planteado anteriormente, se cree que se podría hacer una adaptación para aplicarlo en la enseñanza del concepto de probabilidad y así potencializar el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Además, se destacan los esfuerzos realizados por organizaciones internacionales dedicadas a velar por el desarrollo integral digno e igualitario de personas en condición de vulnerabilidad (por ejemplo, niños con TEA); como lo son las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia, y Cultura (UNESCO, 2008); el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF (2015); La Organización Mundial de la Salud (OMS) y Grupo del Banco Mundial (GBM), quienes dentro de sus políticas de acción, jalonan a los países miembros de sus organizaciones para que implementen políticas de desarrollo económico, social y educativo que mejoren las condiciones de vida para este tipo de comunidad.

Finalmente, Colombia como miembro de las organizaciones citadas en el párrafo anterior, ha desarrollado una serie de políticas educativas nacionales a través del Ministerio de Educación Nacional (2017) y sus entes departamentales y distritales (entre ellos el distrito de la ciudad de Cartagena) que intentan atacar y mejorar las condiciones de vida de las personas con NEE. En particular aquellas diagnosticadas con *Síndrome de Asperger*, dado que el último informe emitido por el Departamento Administrativo Distrital de Salud (DADIS) de la ciudad de Cartagena, manifiesta, que esta ciudad posee alrededor de 14,402 personas discapacitadas con limitaciones y restricciones parecidas a las de Autismo; además afirma que 11,4641 de ellas pertenecen a los estratos

socioeconómicos más pobres ( estrato 1, 2 y 3) (DADIS 2015, p.19-26), razón por la cual la mayoría de estos estudiantes solo podrían acceder a los estudios ofrecidos en escuelas públicas de la ciudad y ser atendidos en aulas regulares por docentes de matemáticas, que deberán enseñarles los conceptos de probabilidad; ya que no poseen recursos económicos suficientes para estudiar en escuelas privadas o especializadas.

## **MÉTODO**

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación se considera documental de tipo cualitativo. En este sentido, el trabajo se realizó en cuatro fases. En la fase uno se accedió a bases de datos (Ebsco HOT, Dianet, Google académico, Redalyc, Scienre Direct, scopus, Scielo, Repositorios digital UPEL, Repositorio digital de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)) con el fin de encontrar información relacionada con la temática de estudio (Enseñanza de probabilidad en niños autistas); utilizado los operadores Booleanos junto con las palabras claves “Autismo, enseñanza, probabilidad, enseñanza matemática” o combinación de las mismas.

Seguidamente en la fase dos se seleccionó el tipo de documentos a revisar estableciendo el siguiente orden jerárquico: a) Tesis doctorales.

b) Tesis de maestría, y c) Artículos científicos publicados en revistas indexadas ya fueran en español o inglés. Todos con un tiempo no mayor a 15 años debido a la escasa literatura que se encontrara que se relaciona con la temática a estudiar.

Posteriormente en la Fase tres se seleccionaron los documentos a incluir en la investigación, considerando los criterios de selección de la información ya mencionados. En dicha selección, se incluyeron temáticas como enseñanza de la matemática en educación especial, enseñanza de la estadística y enseñanza de la estadística en niños autistas. Los artículos de corte clínico fueron descartados pues se consideraron fuera del objetivo de nuestro análisis, así como aquellos cuya fecha de publicación fuera mayor a 15 años. Se analizaron un total de 60 documentos de los cuales se seleccionaron para el estudio a 38.

Finalmente, en la fase cuatro se realiza un análisis reflexivo de toda la revisión realizada con la cual se pudo contrastar la situación en diversos ámbitos (internacional, nacional y local) sobre la problemática que tienen los docentes que enseñan matemáticas y en particular a niños autistas en las aulas regulares de los colegios públicos para así poder tener elementos que evidencien la poca formación que tienen desde esta perspectiva. Cabe resaltar que, para el tratamiento y análisis documental de la información seleccionada, se tuvieron presentes las

normas éticas y derechos de autor correspondientes a las fuentes originales.

## **RESULTADOS**

Luego de realizar la revisión documental y analizar los diferentes archivos científicos que aportaron al desarrollo de esta investigación, se pueden encontrar los siguientes hallazgos. Existe poca formación, de parte de los docentes de matemática, para trabajar con alumnos que muestran condiciones especiales en general, lo cual incluye a la condición del TEA (Trastorno del Espectro Autista), Autismo o Síndrome Asperger. Con respecto a esto último, Torres (2016) resalta que existen docentes con desconocimiento de lo que es el TEA, que nunca han trabajado con este tipo de población y otros no consideran actividades inclusivas para estos niños. Esto, según el autor, género que los procesos metodológicos, evaluativos y pedagógicos seguidos por ellos no fuesen idóneos. Así que, se hace necesario, la adecuación de las aulas, capacitación en educación inclusiva para los docentes, inclusión de los padres de familia e instituciones educativas; adaptación del currículo a las necesidades de estos educandos.

En cuanto a la enseñanza de la probabilidad en estudiantes con la condición TEA dentro de la revisión documental realizada se evidencia

que es un campo poco explorado. Algunos hallazgos más cercanos están en la enseñanza la matemática. En este caso, resaltamos la investigación realizada por González y León (2016) en la cual se analizan las prácticas inclusivas de tres (3) docentes que laboran en los colegios privados de preescolar en Guamal Meta, con el objetivo de evaluar como estos implementan los procesos pedagógicos y didácticos en la enseñanza del desarrollo lógico matemático en niños con *autismo y síndrome de down*. En la misma lo autores no evidencian: (a) prácticas inclusivas en los docentes para atender a estos estudiantes y (b) carencia en conocimientos, formación y apoyo para orientar la praxis en la educación matemática con estos jóvenes.

## **CONCLUSIONES**

A manera de conclusión, se puede decir que los hallazgos encontrados en la lectura y el análisis de los documentos, dejan al descubierto la necesidad de formar, entrenar y capacitar a los docentes en la enseñanza de niños con *Síndrome de Asperger* en general y, en particular, de la matemática. En función de ello, se hace necesario generar campañas informativas al entorno de la institución educativa en donde se incorporan jóvenes con esta condición. Así mismo, la poca literatura sobre la enseñanza de la probabilidad en estudiantes con la condición TEA, abre un camino que puede ser punto trascendental para

la investigación sobre este aspecto, lo cual sería referencia para la enseñanza de la matemática dirigida a niños con la condición ya mencionada.

Considerando lo expuesto en el párrafo anterior, la comunidad de la Educación Matemática en general, recomienda realizar y documentar investigaciones teóricas y prácticas que soporten su quehacer educativo las aulas regulares; pues estas investigaciones serían los pilares fundamentales para futuras tesis e intervenciones educativas que ayudaran a mejorar los problemas didáctico pedagógicos, curriculares, e instituciones que presentan los docentes cuando intentan enseñar a estos estudiantes.

## REFERENCIAS

- Carballo, M., & Ojeda, A. (2009). *Estocásticos en el segundo ciclo de la educación primaria: determinismo y azar (Comp)*. En Lestón, Patricia (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 67-76) [Libro en línea]. México DF, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/4667/1/CarballoEstoc%C3%A1sticosAlme2009.pdf> [Consulta: 2022, Julio 10]
- DADIS (2015). 2015. Reportes del registro de localización y caracterización de la población con discapacidad del distrito de Cartagena. Cartagena. [https://dadiscartagena.gov.co/images/docs/pau/reporte\\_rlcpd\\_12\\_2015.pdf](https://dadiscartagena.gov.co/images/docs/pau/reporte_rlcpd_12_2015.pdf)
- Elizarraras, S. (2005). Enseñanza y comprensión del enfoque frecuencial de la probabilidad en el segundo grado de secundaria.

- Acta latino americana de matemática educativa* [Revista en línea], 18. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/5899/1/ElizarrarasEnsenanzaAlme2005.pdf> [Consulta: 2022, Julio 04]
- Flores, M (2007). *Medios y enseñanza de estocásticos en el tercer ciclo de educación primaria* [Revista en línea]. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 20. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/5174/1/FloresMediosALME2007.pdf> [Consulta: 2022, Julio 04]
- González, Y., & León, K. (2016). *Valoración de prácticas docentes inclusivas-la práctica docente inclusiva en el preescolar de las instituciones privadas de preescolar en Guamal Meta valorada desde la observación de las clases de pensamiento lógico matemático, en las cuales hay población con Necesidades Educativas Especiales (down y autismo)* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de doctorado no publicado, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Disponible: <http://funes.uniandes.edu.co/11729/1/Gonzalez2016Valoracio%CC%81n.pdf> [Consulta: 2022, Julio 17]
- Hamdi, H. (2020). *Using Point of View Video Modeling to Teach Math to Students with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de doctorado no publicado. Duquesne University School of Education Publishing. <https://www.proquest.com/docview/2409107569?pq-origsite=primo> [Consulta: 2022, Julio 1]
- Langhorne, Y. (2017). *Improving Foundational Math Skills in Students with Autism Using Virtual Instruction*. [Resumen en línea]. Trabajo de grado de doctorado no publicado. Universidad Johns Hopkins Disponible: [https://discovery.biblioteca.uoc.edu/permalink/34CSUC\\_UOC/166h2gj/cdi\\_proquest\\_journals\\_2207561905](https://discovery.biblioteca.uoc.edu/permalink/34CSUC_UOC/166h2gj/cdi_proquest_journals_2207561905) [Consulta: 2022, Julio 19]
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421. Disponible: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> [Consulta: 2021, Septiembre 11]
- Mojica, J. M. (2013). *Pensamiento probabilístico y esquemas*

*compensatorios en la educación especial* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de doctorado no publicado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México. Disponible: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Pensamiento+probabil%C3%ADstico+y+esquemas+compensatorios+en+la+educaci%C3%B3n+especial&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pensamiento+probabil%C3%ADstico+y+esquemas+compensatorios+en+la+educaci%C3%B3n+especial&btnG=) [Consulta: 2022, 17 de Julio]

Torres, M. C. (2016). *Proceso de enseñanza–aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel básico elemental* [Resumen en línea] Trabajo de gado de maestría no publicado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas. Disponible: <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/827/1/TORRES%20MONTALVO%20MARCIA%20CAROLINA%20.pdf> [Consulta: 2022, Julio 10]

UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

UNICEF (2014) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF <https://www.unicef.org/lac/informes/conceptualizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-y-su-contextualizaci%C3%B3n-dentro-de-la-misi%C3%B3n-de>

UNICEF y Ministerio de Educación y Ciencia de Guinea, (2015). *Análisis de la Educación Especial en Guinea Ecuatorial*. <https://www.unicef.org/equatorialguinea/sites/unicef.org.equatorialguinea/files/2018-10/situacion-educacion-especial-gq-2015.pdf>

## **El uso del blog en el área de matemáticas para el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en estudiantes de noveno de una Institución de Bolívar**

The use of the blog in the area of mathematics for the development of scientific and communicative competencies in ninth-grade students of a Bolivar Institution

**Kelly Sabina Navarro Sierra**

Universidad Industrial de Santander, San Pablo, Colombia

kellysabinanavarro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3410-5113>

### **RESUMEN**

La sociedad del conocimiento plantea retos al sistema educativo, que implican nuevos métodos de trabajo y de enseñanza que incorporen la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los contextos educativos. En la presente investigación se realizó seguimiento a los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de noveno al implementar el uso del blog como estrategia didáctica y su repercusión en la adquisición de competencias científicas y comunicativas. Los resultados evidenciaron que la utilización del blog como herramienta mediación contribuye a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al constituirse en medio de comunicación que favorece los procesos de escribir, hablar, escuchar y leer; en los espacios de interacción que promueve, fortalece los procesos de indagación y construcción de pensamiento crítico; al optimizar el uso y manejo de la información y el desarrollo de habilidades científicas a través de la selección, búsqueda interpretación y análisis de la información.

**Palabras clave:** TIC; blog; competencia comunicativa; competencia científica; trabajo colaborativo

## **ABSTRACT**

The knowledge society poses challenges to the educational system, which imply new working and teaching methods that incorporate the use of information and communication technologies (TIC) in educational contexts. In the present research, we followed the learning obtained by the ninth-grade students when implementing the use of the blog as a didactic strategy and its repercussion in the acquisition of scientific and communicative competences. The results showed that the use of the blog as a mediation tool contributes to dynamizing the teaching-learning processes, since it constitutes a means of communication that favors the processes of writing, speaking, listening and reading; in the spaces of interaction that it promotes, it strengthens the processes of inquiry and construction of critical thinking; optimizing the use and management of information and the development of scientific skills through the selection, search, interpretation and analysis of information.

**Keywords:** TIC; blog; communicative competence; scientific competence; collaborative

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad del conocimiento plantea retos en el sistema educativo en general, que implican nuevos métodos de trabajo y de enseñanza. Aceptar estos retos supone un cambio conceptual en la organización y planeación de la enseñanza para adaptarla a los modelos de formación centrados en el aprendizaje, es decir, en los estudiantes y en su trabajo de manera que les facilite “aprender a aprender”.

Este nuevo escenario educativo que ha aparecido con la llegada de las TIC, permite como lo expresa Kustcher y St. Pierre (2001)

Ambientes de aprendizaje tecnológico eficaces, cómodos y motivantes, y pueden ser preocupantes para aquellos que no hayan incursionado como usuarios en ellas y/o que no las manejen con propiedad. En estos ambientes el aprendizaje es activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo (p.31.)

Asimismo, la mediación con TIC evidencia de igual manera el desarrollo de competencias desde diferentes áreas del conocimiento como la presentada en la investigación realizada por Dor Marina Daza, Nohora Carolina Lozano y Martha Villarreal en el año 2009 titulada: Las nuevas tecnologías como mediadoras en el desarrollo de la competencia científica. La cual se centró en el desarrollo de competencias científicas mediante el uso de las nuevas tecnologías (calculadoras, graficadoras, voyage 2000) en el proceso pedagógico escolar desde una perspectiva de la resolución de problemas de situaciones relacionadas con la vida cotidiana y conceptos químicos que propiciaran el desarrollo de competencias científicas en la interpretación de situaciones y en el establecimiento de condiciones, para la resolución de problemas; concluyendo que la incorporación de las TIC influye y transforma el aprendizaje, al modificar de forma sustancial el contenido de un tema y la manera en que puede enseñarse y aprenderse.

También se constituyen en una alternativa que favorece, impulsa y mejora en este caso específico, el aprendizaje de la química y en general la calidad de la educación del país. Encontraron que los estudiantes relacionan la noción de competencia y los conocimientos socialmente relevantes, con sus capacidades complejas, construidas desde la integración de saberes a partir del entorno, lo que le permite y facilita el desarrollo de competencias científicas específicas como la interpretación de situaciones, el establecer condiciones, y plantear hipótesis en la resolución de problemas.

En línea con estos planteamientos se diseñó el proyecto de investigación, con el objetivo de hacer un seguimiento no sólo a los procesos de aprendizaje obtenidos al implementar el blog dentro de una estrategia didáctica, sino también la manera en que su uso contribuye al desarrollo de competencias en este caso científicas y comunicativas.

Para llevar a cabo este fin se desarrolló una estrategia didáctica dentro del taller integral de matemática que trabaja el componente aleatorio abordado desde los ejes temáticos correspondientes al análisis, interpretación y elaboración de gráficos estadísticos.

Para su desarrollo se utilizaron las dos formas de trabajar con

blogs; el DIMATBLOG (blog del área) administrado por el docente; y el blog de cada estudiante para el estudio y análisis de cuatro artículos científicos (investigaciones realizadas en Colombia en temas como la Nutrición, el embarazo en adolescentes, el matoneo o bullying y el consumo de drogas).

## **METODO**

Este proyecto enmarca su investigación en un enfoque cualitativo centrado en la comprensión e interpretación de la situación expuesta mediante el diseño de investigación-acción conforme a la estructura de los ciclos de espiral con los cuatro momentos claves: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión. En la primera de ellas, la contextualización, se realizó un diagnóstico del problema planteado a través de una evaluación tipo prueba saber la cual fue aplicada en el mes de abril de 2012 a todos los estudiantes del curso que permitió determinar el nivel de competencias comunicativas y científicas en las que se encontraban. En la segunda fase, la planeación y diseño de la estrategia didáctica se determinaron las características que debía tener el blog para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas y científicas en relación a las condiciones de los textos electrónicos publicados en el mismo.

En la tercera con la implementación de la estrategia se aplicaron técnicas de recolección de información para el análisis, por un lado, de las actividades propuestas a lo largo del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta diferentes criterios para las mismas y, por otro lado, la evolución en los aprendizajes de los alumnos en relación con las competencias estudiadas y los procesos que subyacen en estos aprendizajes.

En la cuarta con un trabajo juicioso con los datos recopilados se pasó a la organización y categorización detallada de la información, se revisó la pertinencia y eficacia de las actividades propuestas en relación con los objetivos de la investigación. El proceso de reflexión posterior permitió identificar los aspectos relevantes y hallazgos de este estudio sobre la manera en que el uso del blog en el área de matemáticas favorece el desarrollo de competencias científicas y comunicativas.

## **RESULTADOS**

En relación al uso del blog y los procesos de enseñanza aprendizajes. El uso del blog y las temáticas abordadas desde los artículos científicos promovió cambios en la dinámica de la clase, las actitudes de los estudiantes integrando nuevos escenarios y tiempos

donde se reforzaron las actitudes de los estudiantes, pasando a ser activos y participativos, protagonista de su propio aprendizaje individual y colectivo, se fomentó la colaboración, la interdisciplinariedad logrando de esta manera ver la clase de matemática como área integradora donde el conocimiento matemático se relacionaron con conceptos y situaciones de otra áreas y la vinculación de la comunidad educativa en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyó en un mecanismo de integración y seguimiento de los padres de familia de las actividades de sus hijos colaborando y reflexionando con ellos sobre los comentarios y aportes de sus compañeros para motivando y generando en ellos actitudes de autogestión e implicación en las actividades para realizar un mejor trabajo.

En relación al uso del blog y el desarrollo de competencias científicas, su relación está determinada a través de los procesos de indagación y construcción del pensamiento crítico, que utilizó la argumentación; al llevarlos a pensar, profundizar, preguntar, y reflexionar sobre diferentes problemáticas que al estar relacionadas con situaciones cotidianas lograron interesarlos e implicarlos en su comprensión al permitirles comprender y valorar sus ideas, argumentos y conclusiones, a la vez que los lleva a pensar crítica y reflexivamente. Y en el uso y manejo de la información como principales estrategias que se ven apoyadas por el manejo de artículos científicos sobre

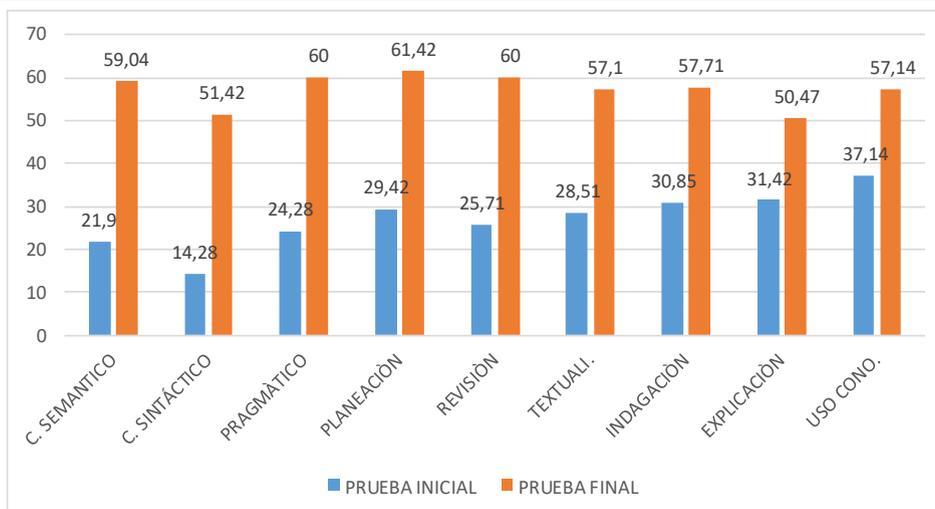
problemáticas reales y que les resultan familiares. Al establecer pautas de búsqueda y análisis de la información .la conexión entre estos temas, sus realidades y la posibilidad de avanzar y profundizar en los temas abordados.

En relación del uso del blog y el desarrollo de competencias comunicativas, el blog introdujo en el aula situaciones reales de escritura, como medio de comunicación público, con destinatarios, y motivos para leer y escribir y afianzar los procesos de lectura y escritura que en él se van dando. Favoreció el desarrollo de las cuatro macro-habilidades de la comunicación definidas por Cassany (1996): Escribir y hablar. (micro- habilidades de emisión y producción), -Escuchar y leer (micro habilidades de recepción y comprensión).

El paralelo de los resultados obtenidos en la prueba saber inicial y final realizada de la implementación de la estrategia didáctica con relación a las competencias comunicativas y científicas se muestran a continuación:

### Cuadro 1. Cuadro comparativo por componente de las pruebas aplicadas

Competencia	Procesos	Componente	Prueba Inicial	Prueba Final	Diferencia Porcentual
COMUNICATIVA	c. lectura	C. SEMÁNTICO	21,9	59,04	37.14
		C. SINTÁCTICO	14,28	52	37.14
		PRAGMÁTICO	24,28	60	35.72
	c. escritura	PLANEACIÓN	29,42	62	32
		TEXTUALIZACIÓN	28,51	59,06	25,59
		REVISIÓN	25,71	60	34.29
C. CIENTÍFICA		INDAGACIÓN	30,85	58,43	26.86
		EXPLICACIÓN	31,42	52,3	19.05
		USO CONOCIMIENTO	37,14	57,14	20



**Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que contestan correctamente en cada uno de los componentes en cada una de las pruebas**

## **CONCLUSIONES**

La investigación realizada muestra que el uso del blog en el área de matemáticas repercutió de manera positiva en la adquisición de competencias en el grupo estudiado, no solamente en las relativas al terreno digital por su fácil uso, sino que además permitió el desarrollo de otras, en este caso, las científicas y comunicativas como lo arrojaron los resultados obtenidos en las pruebas y en cada una de las actividades a la vez que contribuyó a mejorar y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se determinó que el uso del blog dentro de una estrategia didáctica en el área de matemáticas debe estar integrado en el currículo y contener diferentes actividades que generen espacios interactivos de aprendizajes y de trabajo colaborativo, con situaciones problemáticas que resulten funcionales y sean percibidas por los estudiantes como auténticas, es decir, vinculadas a situaciones y problemas que les parezcan próximas a su circunstancia vital. Situaciones, en definitiva, que les obliguen a «pararse a pensar» y que les permitan disfrutar mientras aprenden. De esta manera el blog se constituye en una herramienta integradora y generadora de múltiples interacciones y posibilidades comunicativas.

La utilización de artículos científicos, permitieron evidenciar que es posible desarrollar en los estudiantes una comprensión del mundo en que vivimos, la capacidad de ser crítico y riguroso al tomar decisiones basadas en evidencias y datos analizados, para tratar de resolver los diversos problemas a los que se enfrenten, como el cuidado de la salud.

## REFERENCIAS

- Daza, D., Lozano, N., y Villareal, M. (2010). Las nuevas tecnologías como mediadoras en el desarrollo de la competencia científica. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia .[Artículo investigación maestría]. Disponible en : <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/1081/1088> [Consulta: 2011, abril 23]
- Kustcher, N., y St. Pierre, A. (2001). *Pedagogía e internet. Aprovechamiento de las nuevas tecnologías*. México: Trillas

## **Interactividad para el fortalecimiento de la producción textual narrativa**

Interactivity for strengthening narrative textual production

**Graciela Bula Monterroza**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela

gracielabula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7474-6118>

### **Resumen**

La producción textual hace parte de las subhabilidades asociadas a la competencia comunicativa y se considera de gran utilidad en todas las áreas. Partiendo de esto se propone como objetivo identificar la incidencia de la interactividad en el fortalecimiento de la producción textual narrativa con estudiantes de grado tercero. La metodología utilizada se centró en un enfoque cualitativo descriptivo, usando las técnicas de observación directa, instrumento inicial y talleres. Se diseñó una cartilla interactiva basada en los principios de la didáctica, con el fin de mejorar los niveles de narración de los estudiantes, ante lo cual, estos mostraron respuestas positivas frente a las debilidades encontradas en el diagnóstico. Se concluye que la interactividad ayuda a fomentar la producción textual narrativa al aumentar la motivación, interés, atención y participación de los estudiantes en las actividades, impulsándolos a apropiarse de los conceptos para poder interactuar fácilmente con los docentes y demás compañeros.

**Palabras clave:** cartilla interactiva; didáctica; producción textual; interactividad; narrativa

## **ABSTRACT**

Textual production is part of the sub-skills associated with communicative competence and is considered useful in all areas. Based on this, the objective is to identify the incidence of interactivity in the strengthening of narrative textual production with third grade students. The methodology used to focus on a qualitative descriptive approach, using direct observation techniques, initial instrument, and workshops. An interactive booklet was designed based on the principles of didactics, to improve the levels of narration of students, which have showed positive responses to the weaknesses found in the diagnosis. It is concluded that interactivity helps to promote narrative textual production by increasing the motivation, interest, attention, and participation of students in the activities, they encourage them to appropriate concepts to interact easily with teachers and other colleagues.

**Keywords:** interactive primer; didactics; textual production; interactivity; narrative

## **INTRODUCCIÓN**

La producción textual es una habilidad importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, al permitirles iniciar el desarrollo de sub-habilidades asociadas con la cohesión, coherencia, fluidez textual y comprensión (Ferreiro, 1997), las cuales ayudarán en todo el proceso educativo al permitirles expresar sus opiniones y percepciones de un tema determinado. Sin embargo, como se trata de estudiantes en edades entre los ocho y diez años, la variante que se trabajó fue la producción textual narrativa, dado que los ayuda a perder el temor a la

escritura y desenvolverse con mayor facilidad al momento de argumentar sus ideas.

De esta forma, y atendiendo a la importancia de lo expuesto, se propone como objetivo identificar la incidencia de la interactividad en el fortalecimiento de la producción textual narrativa con estudiantes de grado tercero. Diversas investigaciones dan cuenta de la utilidad presente en la interactividad para fomentar el aprendizaje en los estudiantes, y entre ellas se puede resaltar la investigación de Baltazar (2019) quien plantea que el fortalecimiento de la escritura, mediante la producción de textos narrativos, posibilita espacios de aprendizaje para expresar sus vivencias y las percepciones del entorno de una forma diferente.

Así mismo, Gómez (2018) y Negrete et al. (2016) coinciden en que la falta de hábitos y competencias lectoras influye significativamente en la producción de textos debido que cuando escriben, presentan exámenes, e incluso en evaluaciones de ensayo limitado, estos no logran coordinar de manera adecuada sus palabras y, por ende, se pierde el sentido de lo escrito. Igualmente, Paredes (2015) destaca la importancia de la didáctica al momento de crear hábitos en los estudiantes más pequeños, porque los motiva y mantiene atentos a los contenidos, evitando distracciones; mientras que Rodríguez y Marín

(2018) encontraron en la interactividad un instrumento para potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Así pues, teniendo en cuenta esto, y atendiendo a la problemática de la población analizada se pudo detectar a través de la observación, que los estudiantes no reconocen la estructura de los textos, descuidan su ortografía y el uso de las normas ortográficas; lo que los lleva a manifestar su inseguridad y a desarrollar ideas sueltas, desarticuladas e inconclusas, que no permiten encontrar una estructura adecuada en lo que ellos escriben.

Por tal razón, se planeó como estrategia para mejorar esta problemática, hacer uso de la narración, cuya intencionalidad es “transmitir una relación detallada de acciones de hechos o sucesos que ocurren en realidad o que son producto de la ficción” (Zarzar, 2012, p. 22), utilizando una estrategia didáctica basada en la interactividad, al ser esta un elemento mediador que permite a partir de un diseño intencional, el desarrollo de procesos cognitivos a la vez que se desarrollan interacciones entre docentes y estudiantes con ayuda de una plataforma específica (Rodríguez y Sosa, 2018). Ballatorre (2020) señala que favorecer la interacción entre participante, contenido y medios para estimular activamente su mente y lograr que aprenda lo necesario para desarrollar o mejorar sus habilidades para su

desempeño efectivo hace aún más atractivas las propuestas de e-learning.

Las características de los espacios interactivos son definidas por García (2015, citado en Rodríguez y Sosa, 2018) como equidad, solidaridad, retroalimentación y circularidad, simetría y complementariedad. La equifinidad se refiere a la construcción de escenarios interactivos que les permitan a los docentes utilizar diferentes estrategias para lograr que los estudiantes aprendan; en cuanto a la solidaridad, se refiere a ese sentimiento que deben tener los interactuantes con el espacio, lo que les permite adaptarse a los cambios y lograr la intencionalidad educativa. Frente a la retroalimentación se trata del compromiso de realimentar a los participantes sobre los mensajes que ellos proponen. Finalmente, la simetría y complementariedad tiene que ver con la oportunidad de establecer una relación con el espacio interactivo, para ello es necesario que las actividades propongan la intervención de los estudiantes.

En el proceso educativo, la interactividad es importante en la medida que posibilita que los estudiantes puedan actuar en la virtualidad para poder comprender y transformar su mundo real, logrando a su vez desarrollar procesos mentales que favorecen la adquisición de conocimiento; además de ello, se entiende la interactividad como una

herramienta generadora de procesos de aprendizaje y conocimiento (Rodríguez, Marín y Munévar, 2013).

Desde la cartilla interactiva diseñada se le presenta a los estudiantes una combinación de técnicas para escribir que se basan en el libro “La gramática de la fantasía” de Gianni Rodari, se resaltan algunos conceptos básicos asociados con la narración, como lo son: personajes, tiempos, estructura, coherencia, cohesión, vocabulario, entre otros. Esta cartilla, se diseñó atendiendo a las teorías expuestas por diversos autores, entre los cuales se pueden destacar Contursi y Ferro (2006), Kramer (1991), Cassany (1999), Rodari (2008), Rodriguez et al. (2013), entre otros.

## **MÉTODO**

La investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo descriptivo, que permite la interpretación de la realidad en el aula partiendo de la observación del fenómeno (Hernández et al., 2015); el contexto en el cual se desarrolla la investigación es una institución educativa pública en zona rural del municipio de Ciénaga de oro, Córdoba, Colombia. Cuyas características socioeconómicas denotan la presencia de un alto grado de analfabetismo en los padres de familia,

desarrollo de trabajos informales y un contexto social diverso, donde se aprecia la presencia de comunidades indígenas y afrocolombianas.

Partiendo de la necesidad de reforzar las bases educativas en los cursos inferiores, se decidió seleccionar como unidad de trabajo, a los estudiantes del grado tercero, cuyas edades oscilan entre los ocho y los diez años, seleccionando una muestra de 23 estudiantes, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde se incluyó a todos los estudiantes que contaban con el permiso de sus padres para participar en la investigación.

Las técnicas y fuentes de recolección de información fueron: la observación directa con la ayuda de un diario de campo, una prueba inicial apoyada en un cuestionario que permitió realizar el diagnóstico de los presaberes de los estudiantes, y los talleres diseñados para conformar la cartilla didáctica interactiva, los cuales conjugan diversas actividades dónde se pueden analizar las subcategorías asociadas a la producción textual narrativa. La cartilla interactiva se puede visualizar en el siguiente link:  
<https://www.calameo.com/books/006675150ac6226f89edb>

## **RESULTADOS**

Como resultado de la prueba inicial, se encontró que los estudiantes presentan debilidades importantes para reconocer las partes de la narración y sus elementos, mostrando además un manejo inadecuado de las estructuras narrativas y la secuencialidad en los textos, aspectos de gran importancia para Contursi y Ferro (2006), dado que justamente la secuencia narrativa es lo que permite identificar el hilo conductor de la narración.

En lo que respecta a los intereses escriturales, se pudo evidenciar que los estudiantes prefieren relatar sucesos de su vida diaria, adaptándose a su realidad, tal como lo manifiesta Cassany (1999), al explicar que las prácticas compositivas se encuentran asociadas a lo que viven los estudiantes, su realidad y la manera en la que ellos la observan, pues esto les permite ser más descriptivos al momento de narrar las experiencias.

Es importante resaltar que una de las debilidades es que los estudiantes presentaron un manejo inadecuado de los signos de puntuación, y en la mayoría de los casos, ausencia de estos en sus escritos. Uso inadecuado de las tildes, adición u omisión de palabras,

sílabas o letras. En la etapa inicial no se evidencia un esfuerzo por mostrar creatividad o interés por la escritura.

Posteriormente, al implementar la cartilla se observó una mejora representativa en los estudiantes, al realizar textos más fluidos y mostrar mayor interés en la participación. Se reafirma también que, los estudiantes al narrar historias de su cotidianidad son más expresivos, como lo propone Rodari (2008), y dan más detalles que cuando intentan contar una historia inventada, porque en las primeras creaciones, ellos expresan sus emociones, su forma de vivir y habitar el mundo (Contursi y Ferro, 2006) lo que quiere decir, que narrar historias propias de su vida, de sus familias, y de lo que les gusta, es más motivante. Sin embargo, se debe mencionar que en cuanto a la ortografía y el uso de los signos de puntuación las debilidades persisten.

Al realizar una comparación de las tres fases se encuentra que existe mejoría en la estructura y elementos utilizados en la narrativa (Contursi y Ferro, 2006), y que las estrategias propuestas por Rodari (2008) permiten la exploración de nuevas ideas y fomentan la creatividad de los estudiantes, como se pudo ver en las actividades donde fueron empleadas, dado que al jugar con palabras, plantear “errores” o realizar una hipótesis fantástica les permitió a ellos explorar sus emociones, sensibilidad y creatividad para relacionar todo esto con

las vivencias que han tenido en su vida familiar, escolar y en comunidad.

En lo que tiene que ver con la interactividad, se pudo apreciar una interacción favorable entre docentes y estudiantes, así como entre los mismos compañeros, lo que permitió estimular la mente de ellos y favorecer su aprendizaje para mejorar sus habilidades y desempeño (Ballatorre, 2020); de esta forma el espacio interactivo diseñado permitió utilizar diversas estrategias para lograr mejoras en el desempeño de los estudiantes, no solo desde la perspectiva académica, sino en cuanto al trabajo en equipo, participación e interés, estableciendo un vínculo especial con ese espacio interactivo que les permitió narrar sus vivencias de forma paulatina, pues al inicio requería un menor esfuerzo, mientras que al final se trazaron metas más ambiciosas a las cuales los estudiantes respondieron favorablemente.

## **CONCLUSIONES**

Se puede concluir que la interactividad fortalece los procesos de producción textual de los estudiantes, al interactuar con sus conocimientos previos, los elementos de la narrativa, las técnicas propuestas por Rodari (2008) y movilizar reflexiones asociadas con diversas situaciones propias de su realidad. Del mismo modo, el uso de actividades intercaladas favoreció la evolución gradual de los

estudiantes.

En lo que respecta a los elementos de la interactividad que impulsaron el éxito de la estrategia, estos fueron: el uso de un lenguaje simple, actividades cortas y dirigidas intencionalmente, ambientes virtuales e ilustrados como los reales, y la evaluación y realimentación permanente de su trabajo.

Por lo anterior, se puede concluir que la interactividad permite que los estudiantes se sientan más atraídos hacia los contenidos y que su participación sea mayor, logrando excelentes resultados en cuanto a motivación y participación, por lo cual se logra establecer que la interactividad efectivamente es una herramienta generadora de procesos de aprendizaje y conocimiento (Rodríguez, Marín y Munévar, 2013).

## REFERENCIAS

- Ballatorre, M. (2020). *La interactividad didáctica en el e-learning*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.americlearningmedia.com/edicion-011/127-analisis/992-haz-clic-aqui-la-interactividad-didactica-en-el-e-learning> [Consulta: 2022, Octubre 3]
- Baltazar, C. (2019). Efectividad del programa “Cuéntame tu anécdota” para mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.A José De San Martín de Tarapoto, Tesis de maestría Universidad Peruana Unión. Disponible

- en: <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2179>  
[Consulta 2022, octubre 3]
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Editorial Paidós
- Contursi, M. y Ferro, F. (2006). *La Narración. Usos y teorías*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ferreiro, E. (1997). *La construcción de la escritura en el niño*. México: Ed. Interamer.
- Gómez, B. (2018). *Producción de textos narrativos con niños de tercero primaria*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Ed. McGraw Hill.
- Kramer, L. (1991). Musical Narratology: A Theoretical Outline. *Indiana Theory Review*, 12, 141-162
- Negrete, M., Castellar, T. y Doria, R. (2016). La lectura y la escritura como ejes de formación transversales en la escuela, Tesis de maestría Universidad de Córdoba.
- Paredes, V. (2015). Estrategias de minicuentos para mejorar la producción de textos narrativos breves en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Juan Valer Sandoval” de Nuevo Chimbote Perú, Tesis de grado Universidad Nacional del Santa. Disponible en: <http://repositorio.uns.edu.pe/handle/UNS/2997> [Consulta 2022, octubre 3]
- Rodari, G. (2008). *La gramática de la fantasía*. (3ra Ed). Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Rodríguez, A. y Sosa, E. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [Revista en línea] (55), 110 - 127. Disponible: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/999> [Consulta: 2022, Octubre 3]
- Rodríguez, A., Marín, C. y Munévar, R. (2013). El papel de la interactividad en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, [Revista en línea] 7 (2); 98-107. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo [Consulta:

2022, Octubre 3]

Rodríguez, A., y Marín, C. (2018). Implementación de un modelo de juego interactivo para aprender matemáticas. *Praxis & Saber* [Revista en línea] 10, (22), 115 – 142. Disponible: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7693> [Consulta:

2022, Octubre 3]

Zarzar, C. (2012). *Lectura, expresión oral y escrita*. Querétaro: Patria

## **Cuentos Infantiles para Optimizar el Proceso de la Lectoescritura: Una Mirada Innovadora**

Children's stories to optimize the reading-writing  
Process: an innovative look

**Wilman Andrés Camilo Camilo**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico  
de Caracas, Venezuela.

andrescamilocamilo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2638-4925>

### **RESUMEN**

La comprensión lectora y la ejecución eficaz de la escritura, son procesos importantes dentro del desarrollo de cada etapa de la vida. Esta investigación tiene como objetivo proponer el cuento infantil como recurso para incentivar la lectoescritura mediante un pensamiento crítico y reflexivo. El estudio es descriptivo cuantitativo, con un diseño de campo, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por veintisiete estudiantes, de educación básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el Valle del Cauca, Colombia. Los resultados indican que los estudiantes, reflejan poco interés por la lectoescritura, bajo nivel de fluidez en la lectura y comprensión lectora, deficiencias ortográficas y en la expresión de ideas. Para concluir se evidencia la importancia que tiene el proceso de la lectoescritura, motivando a que los docentes asuman la responsabilidad de actualizarse diariamente en su saber pedagógico y contribuyan en la formación de seres críticos, reflexivos y competentes.

**Palabras clave:** enseñanza; aprendizaje; lectura; escritura; cuento infantil.

## **ABSTRACT**

Reading comprehension and the effective execution of writing are important processes within the development of each stage of life. This research aims to propose the children's story as a resource to encourage literacy through critical and reflective thinking. The study is quantitative descriptive, with a field design, non-experimental and transectional design. The population was made up of twenty-seven students, from basic primary education of the Santa Bárbara Educational Institution, located in Valle del Cauca, Colombia. The results indicate that the students reflect little interest in literacy, low level of fluency in reading and reading comprehension, spelling deficiencies and in the expression of ideas. To conclude, the importance of the literacy process is evident, motivating teachers to assume the responsibility of updating themselves daily their pedagogical knowledge and contribute to the formation of critical, reflective and competent beings.

**Keywords:** teaching; learning; reading; writing; childish story

## **INTRODUCCIÓN**

Esta investigación invita a emplear el cuento como recurso pedagógico en el desarrollo de competencias que permitan el progreso de los escolares en la comprensión lectora y en la ejecución eficaz de la escritura, procesos importantes dentro del desarrollo de cada etapa de la vida.

Se consideraron como antecedentes a Ardila y Cruz (2014), en su trabajo “Estrategia didáctica para desarrollar competencia

lectoescrituras en los estudiantes de primer grado de básica primaria”. Igualmente se consideró a Hernández & Bent (2018), en su investigación “El cuento infantil como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura y escritura”.

La investigación busca proponer estrategias pedagógicas que permitan la utilización del cuento infantil para reforzar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños, garantizando el desarrollo de diferentes destrezas y competencias que les faciliten desenvolverse de manera eficiente en diversos contextos.

Después de realizar un análisis exhaustivo se identificó el problema de investigación detectado en los estudiantes del grado 3° de primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el Valle del Cauca, Colombia, quienes reflejaron baja comprensión lectora, el uso de metodología tradicional por parte del docente básicamente sólo con el empleo de actividades rutinarias y poco motivadoras y el bajo nivel de educación de los padres entre otras falencias vistas en el acto educativo.

Igualmente se detectó que los estudiantes no comprenden los mensajes, al momento de leer algún texto y esto provoca dificultades en el rendimiento escolar; los inconvenientes más frecuentes se deben a la

falta de claridad en las ideas principales y secundarias, así como en sus particularidades como características, secuencia y sucesos de las escenas, escenarios, personajes, resultándoles difícil interpretar y expresar lo leído.

Si hacemos una relación entre el problema detectado y la posible solución, es importante resaltar que los problemas de la lecto-escritura, deberían tener una respuesta eficaz por los docentes, lamentablemente la práctica pedagógica tradicional de algunos docentes no motiva adecuadamente el aprendizaje en los alumnos.

## **MÉTODO**

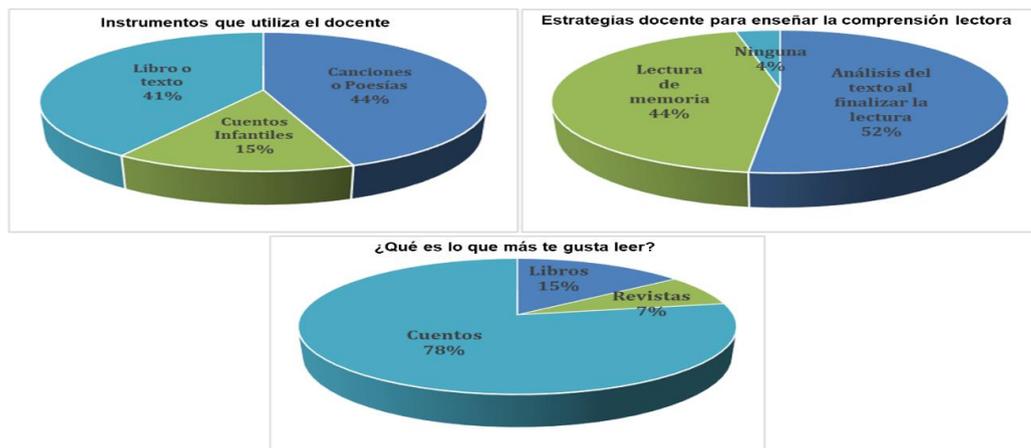
El estudio es descriptivo cuantitativo, con un diseño de campo, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por veintisiete estudiantes del grado 3° de primaria de educación básica de la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el Valle del Cauca, Colombia. Fueron implementados tres instrumentos para la recolección de los datos: la aplicación de encuesta se realizó utilizando un cuestionario y dos test de diagnóstico (pretest y postest).

Los métodos aplicados para la interpretación de los resultados fueron: la observación, análisis estadístico, la deducción y el

diagnóstico. El nivel de comprensión lectora se analizó antes y después de la implementación del taller, a través de los indicadores recursos literarios, léxico y análisis de cohesión, uso de conectores. Se utilizó la prueba estadística no paramétrica Mc Nemar.

## RESULTADOS

**Análisis de las opiniones de los estudiantes en lo concerniente a los procesos de lectura y escritura.** En el Gráfico 1 se presentan los resultados que exponen la percepción de los estudiantes en relación a los procesos de lectura que se llevan en el aula.



**Gráfico 1. Análisis de opiniones de estudiantes sobre los procesos de lectura y escritura**

Se infiere de la opinión de los estudiantes que las canciones y poesías son los elementos que más utiliza el docente, sin embargo aunque los estudiantes prefieren la lectura de los cuentos, el docente emplea mayormente como estrategia de enseñanza el análisis del texto. Lo anterior coincide con lo expresado por Sastrias (2005) al considerar que el cuento posee la particularidad de ser una herramienta educativa y, por lo tanto, se constituyen en un instrumento que posibilita a los niños la comprensión del mundo.

**Análisis de la prueba diagnóstica.** La prueba diagnóstica tuvo como finalidad evaluar la comprensión lectora, se estructuró en tres lecturas, mostrando los resultados que se presentan en el Cuadro 1.

En base a las respuestas correctas registradas por los estudiantes en las tres lecturas de la prueba diagnóstica, se muestra dificultad en los estudiantes en comprensión de la lectura. Esto se refuerza con lo establecido por Suárez y Quijano (2014) cuando plantean que el proceso por el cual se aprende a leer es extremadamente complejo porque implica diferenciación de los grafemas y fonemas, el análisis visual y la representación interna en las mentes de lo que cada palabra hablada y escrita representa. Por eso es necesario emplear estrategias pedagógicas que permitan avanzar y mejorar la comunicación en todas sus expresiones.

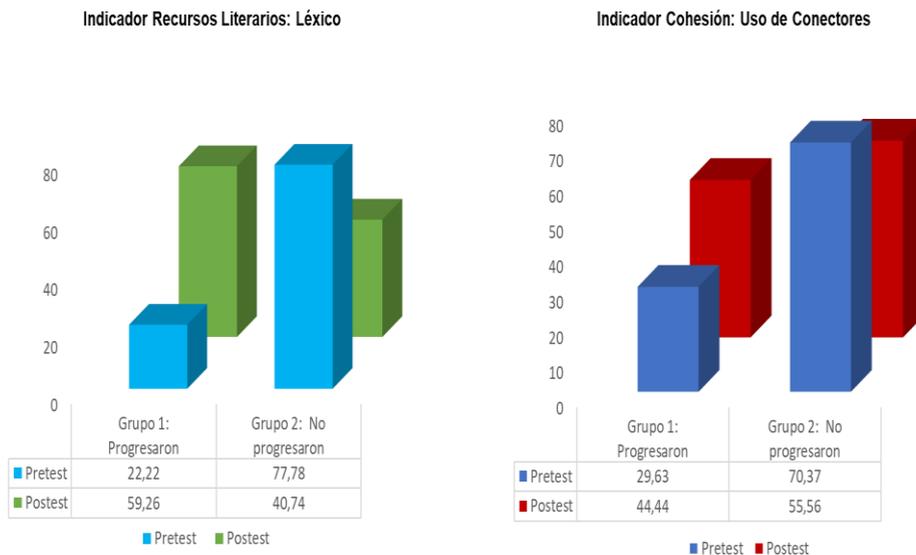
**Cuadro 1. Análisis de la prueba diagnóstica**

<b>Primera Lectura: Sueños que soñamos</b>				
<b>Preguntas</b>	<b>Respuesta</b>			
	<b>Correcta</b>		<b>Incorrecta</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Pregunta 1</b>	8	29.63	19	70.37
<b>Pregunta 2</b>	4	14.81	23	85.19
<b>Pregunta 3</b>	9	33.33	18	66.67
<b>Pregunta 4</b>	10	37.04	17	62.96
<b>Segunda Lectura: La historia del Conejo y la Tortuga,</b>				
<b>Preguntas</b>	<b>Respuesta</b>			
	<b>Correcta</b>		<b>Incorrecta</b>	
	<b>ff</b>	<b>%</b>	<b>ff</b>	<b>%</b>
<b>Pregunta 5</b>	10	37.04	17	62.96
<b>Pregunta 6</b>	6	22.22	21	77.78
<b>Pregunta 7</b>	4	14.81	23	85.19
<b>Tercera Lectura: Canción de los Amigos Incondicionales</b>				
<b>Preguntas</b>	<b>Respuesta</b>			
	<b>Correcta</b>		<b>Incorrecta</b>	
	<b>ff</b>	<b>%</b>	<b>ff</b>	<b>%</b>
<b>Pregunta 8</b>	7	25.95	20	74.05
<b>Pregunta 9</b>	3	11.11	24	88.89

*Nota.* Cuadro elaborado con datos tomados de la aplicación de los cuestionarios.

## Análisis Pretest-Postest

Los indicadores que se consideraron para evaluar el nivel de comprensión lectoescritora fueron los recursos literarios: léxico y análisis de cohesión: uso de conectores. Se conformaron dos grupos: Grupo 1 con alumnos que utilizan privilegiadamente vocabulario y expresiones típicas del género, así como el uso adecuado de conectores y el Grupo 2 con alumnos que utilizan pocos o ningún elementos pertenecientes al léxico de los cuentos y conectores. A continuación gráfico 2 con la representación de los resultados



**Gráfico 2. Resultados pretest y postest para evaluar nivel de comprensión lectoescritora**

Como se muestra en el gráfica 2 los estudiantes del Grupo 1, son los que utilizan adecuadamente los recursos léxicos, antes de la intervención manifestaron un nivel de comprensión lectoescritora del 22.22% y después del taller incrementa a 59.26%, los que no realizan uso adecuado del léxico disminuyen del 77,78% al 40,74%. Este cambio resulta estadísticamente significativo de acuerdo a la prueba no paramétrica McNemar ( $\chi^2 = 7.67, P = 0.0056$ ). Es oportuno mencionar lo manifestado por Rodríguez (2007), al establecer que la lectoescritura está relacionada con habilidades cognitivas que requieren prácticas guiadas y constante para su desarrollo integral; por consiguiente los docentes deben seleccionar las estrategias de intervención didáctica adecuada.

Continuando con el análisis de los resultados pretest y postest en indicador cohesión: uso de conectores se muestra que, los estudiantes en el grupo 1, los que utilizan adecuadamente los conectores se incrementan después de la intervención pasando de un 29.63% a 44.44%, los que no hacen un adecuado uso de los conectores disminuye de 70.37% a 55.56%. El cambio resulta estadísticamente significativo de acuerdo a la prueba no paramétrica McNemar ( $\chi^2 = 2.27, P = 0.025$ ).

Estos resultados coinciden con lo manifestado por Suárez y Quijano (2014) plantean que el proceso por el cual aprendemos a leer es extremadamente complejo porque implica diferenciación de los grafemas y fonemas, el análisis visual y la representación interna en nuestras mentes de lo que cada palabra hablada y escrita representa. Por eso es necesario proponer estrategias pedagógicas que permitan avanzar y mejorar la comunicación en todas sus expresiones.

El implementar el cuento infantil como estrategia pedagógica permitió fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de tercer grado de primaria. También es válido resaltar que a través de la implementación de los instrumentos y de los talleres utilizados como estrategia pedagógica, se fueron creando espacios que propiciaron la animación a la lectura.

## **CONCLUSIONES**

Los estudiantes prefieren los cuentos infantiles a la hora de leer porque esta tipología textual los entretiene y les agrada más que otros textos. Posiblemente sea por la extensión de los relatos o lo interesante de las historias. Lo cierto es que son capaces de activar los procesos de

atención y memoria además les resultan más fáciles de entender y mucho más divertidos.

La realización de talleres, fueron pensados para desarrollar las habilidades de los estudiantes, darles la posibilidad de retroalimentar y lograr una mayor apropiación de los textos que iban leyendo, de esta forma, se fueron creando espacios que propiciaron la animación a la lectura.

Es importante que la propuesta sea acogida y llevada a la práctica no solo en un grado en particular, sino que los beneficios redunden en otros grados. De esta forma se observarán mejores resultados y progreso al interior de la institución.

## REFERENCIAS

- Ardila, M., Cruz, L. (2014) *“Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria”* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional - Universidad de Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1148>
- Hernández, A y Bent, E (2018). *“El cuento infantil como estrategia pedagógica en la enseñanza y comprensión de la lectura y escritura”* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa CUC]. Repositorio Institucional - Universidad de la Costa CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2821/40985506-40989610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, A (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262.

<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>

Sastrias, M. (2005). "Cómo motivar a los niños a leer: lecto-juegos y algo más". EditorialPax. México.

Suárez, D y Quijano, M. (2014). "Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*", 19(1), 55-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614004>

ISBN: 978-980-18-3167-9



9 789801 831679

II CONGRESO INTERNACIONAL DE **PRÁCTICA PEDAGÓGICA**  
INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

“Un desafío Pedagógico en el Siglo XXI”