47

GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Gaceta de Pedagogía
Nº 47. Año 2023

GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Quinta Etapa
Nº 47. Año 2023

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Nilva Liuval Moreno

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
CUERPO DIRECTIVO
Director: Zulay Pérez Salcedo
Subdirector de Docencia: Franklin Núñez Ravelo
Subdirectora de Investigación y Postgrado: Arismar Marcano Montilla
Subdirector de Extensión: Humberto González Rosario
Secretaria: Sol Ángel Martínez

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
Alejandro Rodríguez Becerra

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
Jefa de Departamento: María Eugenia Bautista

CUERPO EDITORIAL

EDITORA Y COORDINADORA	Belkis Osorio Acosta (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-POLINORTE, Convenio Venezuela-Colombia)
COEDITORA	Mariela Alejo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela-UPEL-IPC. VE)

ASISTENTE DE GESTIÓN EDITORIAL

Xiomara Rojas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela-UPEL-IPC. VE)

CONSEJO EDITORIAL

María Eugenia Bautista (UPEL-IPC. VE); Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE); Mayda La Fe (UPEL-IPC. VE); Haymara Harrington (UPEL-IPC. VE).

COMITÉ CIENTÍFICO/ ACADÉMICO

Integrantes Nacionales

- Damelys Cedeño (Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Venezuela. VE)
- Fanny Cianci (Colegio Universitario de Caracas. Venezuela)
- José A Moncada S (Universidad Nacional Experimental del Táchira. UNET. VE)
- Mariela Díaz Fernández (Universidad de Oriente, Núcleo Sucre. Venezuela)
- Roraima Mora (Universidad Católica André Bello. Venezuela)
- Sergio Alejandro Arias Lara (UNET. VE)
- Sol Martínez (Unidad Educativa Nacional Luis Eduardo Egui Arocha. Venezuela)
- Yadira Gudiño (Colegio Universitario de Rehabilitación May Hamilton. Venezuela)
- Ysbelia Sánchez García (UNET. VE)
- Wilfredo Sequera (Universidad Simón Bolívar. Venezuela)

Integrantes Internacionales

- Adriana Pérez de Ramírez (Universidad del Norte. Colombia)
- Carlos Mayora (Universidad del Valle. Colombia)
- Carolina Leal (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú)
- Clemencia C Henao O (Universidad Atlántica. Colombia)
- Diana Flores Noya (Universidad de ATACAMA. Chile)
- Gerardo Lara Morel (Colegio Nuestra Señora del Huerto. Chile)
- Jennyfer Catalina Hernández (Fundación Alfonso Casas Morales para la Promoción Humana. Colombia)

· Jenny González (Universidad de Passo Fundo, UPF-PNPD-CAPES. Brasil)
· José Argenis Rodríguez (Universidad Internacional de La Rioja. España)
· Lisa Mata (Escuela de Administración Finanzas e Instituto Tecnológico. Universidad EAFIT. Colombia)
· María Y. Pastrán Ch (Universidad del Norte. Colombia)
· Mohammed El Homrani (Universidad de Granada. España)
· Nathalie Josmar Parra (Universidad Interamericana para el Desarrollo. Perú)
· Ríchard José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)
· Simón Eduardo Ruiz Hernández (University of Tübingen, Alemania)
· Yanett Molina (Universidad Internacional de La Rioja. España)

EQUIPO TÉCNICO

Diseño de cubierta
· Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Traductores
· Evelio Salcedo (UPEL-IPC. VE);
· Mirna Quintero (UPEL-IPC. VE)

Diagramadora
· Belkis Osorio Acosta (UPEL-POLINORTE)

Correctores de texto
· Josefina Palacios (UPEL-IPC. VE); Magaly Salazar Sanabria (UPEL-IPC. VE)
· Ríchard José Sosa (Instituto Santo Tomás de Aquino. Colombia)

CUERPO DE ASESORES Y EVALUADORES DEL NÚMERO 47, AÑO 2023

Arismar Marcano Montilla
María Isabel Valera M
Zulay Coromoto Pérez S
Yudika Aurora Jarque P
Audy Yuliser Castañeda
Cecilia del Carmen Peña
René Delgado
Marlin Noriega
Nelmir Marrero
Caritza M. León
Marta Matos
Josefina Palacios S
Rodolfo Eduardo Montenegro
Delia Mera Mendes
Anny Gabriella Perales
Romy Joselys Rodríguez R
Norma González de Zambrano
Carolina León Ostos

EDICIÓN
Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas

EDITOR EN JEFE del Fondo Editorial
Mariano Picón Salas del IPC.
Bernardo Bethencourt

COORDINADOR EDITORIAL
Jesús Lovera

Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas

2023 Ediciones
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64

Correo electrónico:
gaceta.pedagogia.ipc@upel.edu.ve
gacetadepedagogia@gmail.com

Instagram:
https://www.instagram.com/
gacetadepedagogia/

Facebook:
Gaceta DE Pedagogía

Página web
gacetadepedagogia.jimfree.com

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252

Depósito Legal digital
DC20-1800-1050


ISSN:0435-026X


ISSN:2959-1872

Gaceta de Pedagogía no se hace responsable por la opinión emitida por los autores.

Revista Gaceta de Pedagogía permite la reproducción total o parcial, la distribución, la comunicación pública de la obra y la creación de obras derivadas, siempre que no sea con fines comerciales y que se distribuyan bajo la misma licencia que regula la obra original. Es necesario que se reconozca la autoría de la obra original.

NORMAS Y CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

1. Generalidades:

1. *GACETA DE PEDAGOGÍA* (RGP) está constituida por una Editor(a) y por el Cuerpo Editorial.
2. Los documentos que *GACETA DE PEDAGOGÍA* recibe son: artículos relacionados con aspectos educacionales, áreas afines y científicos **originales** en idioma español, inglés, portugués y francés; siempre y cuando se ajusten a los requisitos exigidos en estas normas.
3. Esta publicación es bianual.
4. La recepción de documentos se realizará dos veces al año, en los meses de marzo y julio para el número.
5. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para su publicación.

2. Sistema de arbitraje

1. En la RGP todos los documentos presentados serán sometidos a arbitraje utilizando el sistema de revisión por pares, además el sistema a doble ciego. La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa.
2. El proceso de evaluación de un documento será de cuatro meses mínimo y seis máximos.
3. Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:
   a) Aprobar su publicación sin modificaciones
   b) Publicar si se atienden las recomendaciones
   c) No publicar
4. Si uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no.
5. Todos los autores son responsables de realizar los cambios y tomar en consideración las sugerencias.

6. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, el autor se compromete a no publicarlo en otra revista distinta a la Gaceta de Pedagogía. Además, deberá firmar la declaración jurada de autoría, así como la autorización para la publicación de su artículo académico (buscar en la página web OJS-UPEL - http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/normasdepublicacion - conjuntamente con los otros requisitos del apartado C numeral 3)
7. Una vez realizadas las correcciones, el autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo se le(s) enviará(n) la URL del número de la Revista en la cual aparece, así como la asignación del DOI.
8. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su(s) autor(es) haciéndole(s) ver los motivos de tal decisión.

3. Normas Generales:

1. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar las modificaciones, sugerencias u observaciones realizadas por el comité de arbitraje.
2. Los trabajos serán presentados en digital, debidamente identificados escritos en Word, tamaño carta, espacio de 1,5 y en letra Arial 12, con páginas numeradas consecutivamente.
3. Síntesis curricular de los autores, llenar el formato alojado en la página web https://gacetadepedagogia.jimdofree.com/formato-para-la-hoja-de-vida-cv/
4. Se identificarán con título en español, inglés, portugués y francés, el nombre del autor(es), el resumen no excederá de 150 palabras y sus palabras clave, institución donde labora (filiación) correo electrónico y ID-ORCID. Se debe transcribir en letra cursiva.
5. La extensión del documento será entre 15 y 20 páginas, incluyendo las referencias bibliográficas.

4. Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en letra Arial tamaño 14 y en negrita.

2. El título no debe superar las 15 palabras.
3. El título traducido al inglés, portugués y francés se colocará después del título en español, centrado en el texto, con letra Arial 13 puntos y sin negrita.
4. El nombre del autor(es), debe aparecer alineado al margen derecho de la página en letra Arial, en 12 puntos, en negrita.
5. Seguidamente el correo electrónico e ID-ORCID alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 9 puntos, vínculo activo.
6. El nombre de la institución donde labora y país, alineados al margen derecho de la página en letra Arial, en 10 puntos.
7. Todos los textos deben incluir un resumen en español y la respectiva traducción al inglés, portugués y francés, de no más de 150 palabras máximo y en un único párrafo, emplear letra cursiva.
8. Todos los textos deben incluir palabras clave del documento, con la respectiva traducción al inglés, llamada Key Words, al portugués Palavras-Chave, al francés Mots-Clés (se recomienda utilizar el tessaurus de la UNESCO).
9. Deben indicarse de tres a cuatro palabras clave como máximo, las cuales no deben contener ni conjunciones ni artículos.
10. Los títulos: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones deben estar en mayúscula sostenida, en 12 puntos, negrita sin numeración, alineados a la izquierda.
11. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 12 puntos, con negrita sin numeración en minúscula (inicio de la primera letra en mayúscula), alineados a la izquierda.
12. Toda nota aclaratoria debe ser incluida al pie de página y serán usadas para enriquecer la argumentación, para ampliar o complementar información importante.
13. Debe evitarse cuadros y tablas muy extensas, se sugiere media página como tamaño ideal. Sin embargo, si es necesario el uso de este recurso para argumentar alguna información, la revista lo considerará siempre y cuando sea un máximo de (7) siete elementos.
14. Las fotografías, mapas, ilustraciones y figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución de 300 dpi, en un tamaño de 14 cm de ancho, rotulados y numerados

consecutivamente, en letra Arial, en 10 puntos.

15. Todo material ilustrativo incluido en el texto, debe contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad, en este sentido, debe anotarse la fuente. Siguiendo las normas de licenciamiento y protección intelectual, todas las imágenes son de dominio público cuando el autor(a) tiene más de 75 años de fallecido(a).

Ejemplo de elaboración del resumen

Resumen: En español, inglés, portugués y francés, texto justificado, espacio sencillo, en 12 puntos, letra cursiva, un único párrafo, sin títulos, ni citas, ni referencias. Debe ser un resumen analítico: incluye información sobre la finalidad, la metodología, los resultados y las conclusiones. Su extensión es de 150 palabras. El resumen es una síntesis explicativa del contenido del artículo o ensayo, por lo que no se deben copiar párrafos o partes del documento para elaborarlo.

Debe indicar claramente qué tipo de documento es: **artículo o ensayo**. A continuación, se muestra la estructura del resumen:

*Un resumen para **artículo** está constituido por los siguientes elementos: **Introducción:** ¿por qué se ha llevado a cabo el artículo? Se plantea el problema, se explican brevemente los antecedentes sobre el problema o tema abordado y el objetivo principal. **Metodología:** Responde a la pregunta ¿Cómo se han obtenido los datos que apoyan el artículo? Para ello es importante explicar si se trata de un abordaje cualitativo, cuantitativo o mixto, debe incluir el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra, actores sociales, sujetos o informantes, las variables, las técnicas de recolección de datos utilizadas y los alcances. **Resultados:** Responde a la pregunta ¿Qué se ha encontrado? Debe incluir los resultados principales, tanto los positivos como los negativos, y debe haber coherencia entre los resultados y el objetivo principal del estudio. Si los resultados son cuantitativos, presentar los porcentajes y su significación estadística. **Conclusiones:** Responde a las preguntas ¿Qué significan los resultados? y ¿Qué implicaciones y aplicaciones pueden tener esos resultados? Se establecen brevemente los puntos fuertes y débiles del estudio, así como probables soluciones o aplicaciones. Debe ser coherente con los resultados expuestos anteriormente.*

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA GACETA DE PEDAGOGÍA

Gaceta de Pedagogía es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento relacionadas con la educación. Es una revista arbitrada, su publicación es bianual (y con números extraordinarios) cuyos artículos son evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo del Departamento de Pedagogía. Su estructura organizativa está integrada por un Cuerpo Editorial coordinado por el Editor, Coeditor, Asistente de gestión editorial, Consejo académico, Comité académico nacional e internacional, así como, el Cuerpo de asesores y evaluadores de cada número.

ESTRUCTURA DE LA RGP

- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Referencias Bibliográficas:

  Reseña de libros, Reseña de Revistas, Trabajos de Tesis, de Ascenso, Páginas web, blogs y otros documentos electrónicos, Reseña Histórica Gaceta de Pedagogía, Reseña Histórica del Departamento de Pedagogía y sus Grandes pedagogos.
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores
- Declaración Jurada de Autoría
- Contactos de las autoridades, de los miembros del Cuerpo Editorial y del Comité Científico Académico

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO EN GACETA DE PEDAGOGÍA

Título del trabajo: _____

_____

Por medio de esta comunicación se certifica que el/la (los/las) abajo firmante(s) es (somos) autor(es/as) original(es) del trabajo que se presenta para su posible publicación en la revista GACETA DE PEDAGOGÍA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela (UPEL-IPC). Asimismo, hago (hacemos) constar que los contenidos presentados no están siendo postulados de manera paralela con ningún otro espacio editorial para su posible publicación. Garantizando que el artículo es un documento inédito y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista académica, libro o cualquier otro medio o plataforma de difusión.

Además, no he (hemos) incurrido en fraude académico o científico, plagio o vicios de autoría. Avalo (avalamos) que todos los datos y las referencias de los materiales ahí publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal y, en los casos que así lo requieran, cuento (contamos) con las debidas autorizaciones de quien (quienes) posee(n) los derechos patrimoniales, e igualmente, exonero (exoneramos) de toda responsabilidad a la revista, al cuerpo directivo, al editorial y al coordinador.

Como autor(es) del trabajo que se postula estoy (estamos) consciente(s) de que GACETA DE PEDAGOGÍA contempla, como parte de sus normas editoriales, la obligatoria aprobación de arbitraje académico conocido como doble ciego, para la posible incorporación de un texto en su proceso editorial.

En caso de que el trabajo presentado sea aprobado para su publicación, como autor/a (es/as) y propietario/a(s) de los derechos de autor me (nos) permito (permitimos)

autorizar de manera ilimitada en el tiempo a la revista GACETA DE PEDAGOGÍA para que incluya dicho texto en el número correspondiente, previa corrección y edición del mismo, y lo reproduzca, distribuya, exhiba y comunique en el país y en el extranjero, por medios electrónicos o cualquier otro medio conocido o por conocer.

Declaro (declaramos) que el presente artículo ha sido postulado en concordancia con las normas éticas para autores y de acuerdo con el proceso de evaluación de la revista. En ese sentido, he (hemos) leído las mencionadas normas y adecuado el presente artículo a las mismas.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año_____ en la ciudad _____.

Nombres y Apellidos del (de los) autor(res)	**Firma(s)**	**Número de documento de identificación**

ID ORCID

CONTENIDO

PRESENTACIÓN..... 18

ARTÍCULO ORIGINAL

Marvis Martínez Bruce y Esteban Añez: Conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia y praxis docente. *Pedagogical content knowledge for the teaching of the nature of science and teaching práxis. Conhecimentos pedagógicos para o ensino da natureza das ciências e práticas de ensino. Connaissances pédagogiques pour l'enseignement de la nature des sciences et la pratique de l'enseignement*..... 21

Sara Lara y Luís Colina. La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de Max Van Manen. *The pedagogical anecdote: a heuristic tool from Max Van Manen perspective. A anedota pedagógica: na perspectiva de Max Van Manen. L´anecdote pedagogique: du point de vue de Max Van Manen*..... 43

Muñoz-Martínez, J. E. Uso de las tecnologías de información y comunicación en la gerencia de las instituciones educativas**.** *Use of information and communication technologies in the management of educational institutions. Uso das tecnologias de informação e comunicação na gestão de instituições de ensino. Utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la gestion des établissements d'enseignement*..... 65

Maira Alejandra Pino Lobo. Prácticas pedagógicas en el aula realizadas por estudiantes de las licenciaturas del área docente. *Pedagogical practices in the classroom carried out by students of the degrees in the teaching area. Práticas pedagógicas em sala de aula realizadas por alunos de bacharelado da área de ensino. Pratiques pédagogiques en classe réalisées par les étudiants des diplômes de l'enseignement*..... 83

Samara Isabel Paternina Ramírez. Despertando la motivación para fortalecer la comprensión de la lectura**.** *Awakening motivation strengthens reading comprehension. Despertar a motivação fortalece a compreensão da leitura. L'éveil de la motivation renforce la compréhension en lectura*..... 107

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Rosa Beatriz Gómez Montañez. Aulas multigrado en el sector rural de Colombia. *Multigrade classrooms in rural Colombia. Salas de aula multideciência na Colômbia rural. Classes multigrades dans les zones rurales de Colombie*.. 121

María Teresa Dávila Narváez. Inteligencia espiritual, violencia escolar y desarrollo integral. *Spiritual dimension, school violence and integral development. Dimensão espiritual, violência escolar e desenvolvimiento integral. Dimension spirituelle, violence scolaire et developpement integral*……. 143

Lauren Paola Umaña C. Importancia de la educación alimentaria como política educativa**.** *Importance of food education as educational policy. Importância da educação alimentar como política educacional. Importance de l'éducation alimentaire comme politique éducative*..... 167

Yudy Cristina Beltrán Sánchez. Competencias ciudadanas para una sociedad globalizada: nuevo desafío para las instituciones educativas de Colombia**.** *Citizen competences for a globalized society: new challenge for educational institutions in Colombia. Competências cidadãs para uma sociedade globalizada: novo desafio para as instituições educativas na Colômbia. Compétences citoyennes pour une société mondialisée: un nouveau défi pour les établissements d'enseignement en Colombie*…… 191

Purificación de Jesús Porto Hoyos. Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas. *Citizen competences: development scenario for coexistence and peace in colombian educational institutions. Competências cidadãs: senários de desenvolvimento para a convivência e a paz nas instituições educativas colombianas. Compétences citoyennes: scénario de développement pour la coexistence et la paix dans les établissements d'enseignement colombiens*…… 210

Emma Margarita Porto Hoyos. Reflexiones en torno a la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Reflections on emotional intelligence in the educational field. Reflexões sobre inteligência emocional no campo educacional. Réflexions sur l'intelligence émotionnelle dans le domaine de l'éducation*…… 233

Yeris Alfonso Passo Utria. Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia: perspectivas y desafíos**.** *Rural education and sustainable development in Colombia: perspectives and challenges. Éducation rurale et développement durable en Colombie: perspectives et défis. Educação rural e desenvolvimento sustentável na Colômbia: perspectivas e desafios*..... 254

Wilman Andrés Camilo Camilo. El pensamiento crítico y la investigación científica desde la perspectiva de un pensador crítico**.** *Critical thinking and scientific inquiry from the perspective of a critical thinker. Pensamento crítico e investigação científica la perspectiva de um pensador crítico. Pensée critique et enquête scientifique du point de vue d'un penseur critique*..... 276

Margarita Imbett Sierra. Teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizajede operaciones básicas en matemáticas**.** *Playful educational theory based on ICT for the learning of basic operations in mathematics. Teoria educacional lúdica baseada em TIC para aprender operações básicas em matemática. Théorie éducative ludique basée sur les TIC pour l'apprentissage des opérations de base en mathématiques*..... 298

Yennifer Karina Herrera Varela. Importancia de la alfabetización digital en las zonas rurales. *Importance of digital literacy in rural áreas. A importância da alfabetização digital nas áreas rurais. Importance de la littératie numérique dans les zones rurales*..... 315

Maria Ligia Baquero Silva. La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa**.** *Cognitive Structural Modifiability: an opportunity for educational inclusión. Modificabilidade Estrutural Cognitiva: uma oportunidade para inclusão educacional. La Modifiabilité Structurelle Cognitive: une opportunité pour l'inclusion scolaire*..... 332

ENSAYOS

Ana Isabel Salazar González. Reflexiones en torno a la bioética gerencial en el tejido educativo universitario**.** *Reflections on managerial bioethics in the university educational fabric. Reflexões sobre a bioética de gestão no sistema de ensino universitário. Réflexions sur la bioéthique managériale dans le système d'enseignement universitaire*..... 349

Aurora Maribel Bultrón. Resignificación de las competencias en la docencia universitaria basadas en la gestión del conocimiento**.** *Resignification of competences in university teaching based on knowledge management. Ressignificação de competências no ensino universitário com base na gestão do conhecimento. Resignification des compétences dans l'enseignement universitaire fondée sur la gestion des connaissances*..... 363

Rosa María Teresa Carbonara Ducato y Josefa Antonia González. La virtualidad, una realidad emergente como apoyo a la educación universitaria presencial**.** *Virtuality, an emerging reality as support for on-class university education. Virtualidade, uma realidade emergente como apoio à Educação*

universitária presente. La virtualité, une réalité émergente comme soutien à l'enseignement universitaire en classe..... 373

Ámbar del Valle Marcano Mendoza. Una mirada hacia el compromiso organizacional dentro de la docencia universitaria**.** *A look at organizational commitment within university teaching. Um olhar sobre o empenhamento organizacional no ensino universitário. Un regard sur l'engagement organisationnel dans l'enseignement universitaire*..... 387

CURRÍCULO DE LOS AUTORES..... 399

PRESENTACIÓN

En este Año 2023, en su Número 47 Extraordinario, le enviamos un compendio de producciones de múltiples temáticas, pero antes de presentarles una breve exposición de las mismas, nos enorgullecemos en comunicarles a los lectores, los progresos obtenidos en un corto período de tiempo, desde el 2022, que nuestro medio de difusión se hizo visible en el Open Journal Systems (OJS) de la universidad, como es la incorporación en: *SciELO* (Scientific Electronic Library Online) que es un recurso electrónico que recoge artículos de investigación de América Latina, España, Portugal, el Caribe y Sudáfrica, el Directorio de *Latindex* que representa un sistema de información de base de datos bibliográfica y el *SJR* (SCImago Journal Rank) que es un factor de medición que establece la calidad de las publicaciones basadas en el recuento de las citas.

A continuación, se presentan la primera sección de artículos referidas a las investigaciones originales, podrán observar abordajes metodológicos tanto cualitativos como cuantitativos, a saber: Investigación acción (IA), Hermenéutica desde la visión de Van Manen, Estadística descriptiva, Hallazgos interpretativo con el surgimiento de categorías/subcategorías y la utilización del Análisis comparativo constante (ACC). Entre ellos: *Marvis Martínez Bruce y Esteban Añez* con la aplicación de la IA en el «Conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia y praxis docente».

De igual manera, *Sara Lara y Luís Colina* que se interesaron en escrutar **«**La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de Max Van Manen». *Muñoz-Martínez, J. E.* que habla de cómo es el «Uso de las tecnologías de información y comunicación en la gerencia de las instituciones educativas». *Maira Alejandra Pino Lobo* en sus «Prácticas pedagógicas en el aula realizadas por estudiantes de las licenciaturas del área docente» y *Samara Isabel Paternina Ramírez* **«**Despertando la motivación para fortalecer la comprensión de la lectura».

La segunda sección se compone de diez artículos de revisión sistemática, que consisten en disertaciones de carácter bibliográfico, basadas en la compilación, análisis, síntesis, confrontación, contraste y discusión de información publicada relacionada con una temática. Entre ellos: *Rosa Beatriz Gómez Montañez* en las «Aulas multigrado en el sector rural de Colombia». *Yeris Alfonso Passo Utria* con la «Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia: perspectivas y desafíos». *Yennifer Karina Herrera Varela* exponiendo la «Importancia de la alfabetización digital en las zonas rurales». *María Ligia Baquero Silva* evidenciando «La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa», producciones que se enfocan en estudiar las problemáticas de nuestro hermano país Colombia.

En el caso de *María Teresa Dávila Narváez* indaga la «Inteligencia espiritual, violencia escolar y desarrollo integral». *Yudy Cristina Beltrán Sánchez* investiga las «Competencias ciudadanas para una sociedad globalizada: nuevo desafío para las instituciones educativas de Colombia» y *Purificación de Jesús Porto Hoyos* examina las «Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas», estudios referentes a la violencia y la paz en los recintos escolares.

Además, en la sección de contribuciones sobre las revisiones sistemáticas leerán a *Emma Margarita Porto Hoyos* exponiendo sus «Reflexiones en torno a la inteligencia emocional en el ámbito educativo». *Wilman Andrés Camilo Camilo* con «El pensamiento crítico y la investigación científica desde la perspectiva de un pensador crítico» y *Margarita Imbett Sierra* en la «Teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizajede operaciones básicas en matemáticas». Por último, a *Lauren Paola Umaña* presentando la «Importancia de la educación alimentaria como política educativa», se encuentran cuatro evidencias disponibles en la literatura concernientes con la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la lúdica y políticas públicas.

Se culmina esta descripción del número extraordinario, con cuatro Ensayos, todos relacionados con la Educación Superior: *Ana Isabel Salazar González* socializando sus «Reflexiones en torno a la bioética gerencial en el tejido educativo universitario». *Aurora Maribel Bultrón* en la «Resignificación de las competencias en la docencia universitaria

basadas en la gestión del conocimiento». *Rosa María Teresa Carbonara Ducato y Josefa Antonia González* argumentando «La virtualidad, una realidad emergente como apoyo a la educación universitaria presencial» y a *Ámbar del Valle Marcano Mendoza* con «Una mirada hacia el compromiso organizacional dentro de la docencia universitaria».

Como de costumbres, reconocemos a los veintidós investigadores que apostaron a publicar en nuestro órgano de difusión del Departamento de Pedagogía. Asimismo, estamos muy agradecidos al grupo de árbitros nacionales e internacionales que nos acompañaron en las diferentes evaluaciones. Además, invitamos a los distinguidos lectores a participar en la postulación de manuscritos para el 2024.

Cuerpo Editorial

Conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia y praxis docente

Pedagogical content knowledge for the teaching of the nature of science and teaching praxis

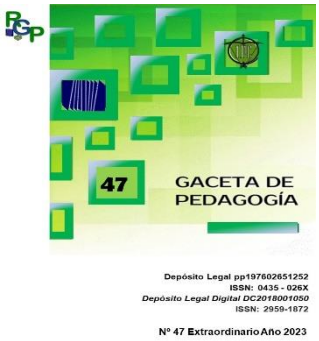
Conhecimentos pedagógicos para o ensino da natureza das ciências e práticas de ensino

Connaissances pédagogiques pour l'enseignement de la nature des sciences et la pratique de l'enseignement

Marvis Martínez Bruce
Marvisbruce@gmail.com

Esteban E. Añez Briceño
estebananezbriceno@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 07 de agosto 2023 / Aprobado: 30 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

El constructo "Naturaleza de la Ciencia" es fundamental en la alfabetización científica de la ciudadanía. Sin embargo, su complejidad ha sido un obstáculo para su adecuado tratamiento en el aula. Para superar esta problemática, se realizó un proceso educativo fundamentado en el "Conocimiento Pedagógico del Contenido" en los cursos de Ciencias Naturales del Departamento de Biología y Química, del Instituto Pedagógico de Caracas con un diseño de Investigación Acción, siendo los participantes un grupo de docentes y sus respectivos estudiantes. El análisis narrativo de la investigación acción de primer orden, permitió inferir que el desarrollo de un conocimiento pedagógico de contenido hace que el futuro docente modifique sus creencias sobre la enseñanza y construya saber pedagógico. La investigación de segundo orden explica que la investigación acción resultó ser un marco idóneo para auto reflexionar sobre la praxis y transformarla, generar desarrollo profesional y adquirir madurez investigativa.

***Palabras clave**: Naturaleza de la Ciencia, Conocimiento Pedagógico de Contenido, Investigación Acción*

ABSTRACT

The construct "Nature of Science" is fundamental in citizens' scientific literacy. However, its complexity has been an obstacle to its adequate treatment in the classroom. To overcome this problem, an educational process based on "Pedagogical Content Knowledge" was carried out in the Natural Sciences courses of the Department of Biology and Chemistry, of the Pedagogical Institute of Caracas with an Action Research design, the participants being a group of teachers and their respective students. The narrative analysis of first-order action research allowed us to infer that the development of pedagogical content knowledge causes future teachers to modify their beliefs about teaching and build pedagogical knowledge. The second-order research explains that action research turned out to be an ideal framework to self-reflect on praxis and transform it, generate professional development and acquire investigative maturity.

***Key words**: Nature of Science, Pedagogical Content Knowledge, Investigation action*

RESUMO

O construto "Natureza da Ciência" é fundamental na alfabetização científica dos cidadãos. Contudo, sua complexidade tem sido um obstáculo ao seu tratamento adequado em sala de aula. Para superar este problema, foi realizado um processo educativo baseado no "Conhecimento Pedagógico do Conteúdo" nos cursos de Ciências Naturais do Departamento de Biologia e Química do Instituto Pedagógico de Caracas com desenho de Pesquisa-Ação, tendo como participantes um grupo de professores e seus respectivos alunos. A análise narrativa da pesquisa-ação de primeira ordem permitiu inferir que o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo faz com que os futuros professores modifiquem suas crenças sobre o ensino e construam o conhecimento pedagógico. A investigação de segunda ordem explica que a investigação-ação revelou-se um quadro ideal para refletir sobre a práxis e transformá-la, gerar desenvolvimento profissional e adquirir maturidade investigativa.

***Palavras-chave**: Natureza da Ciência, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Ação de investigação*

RÉSUMÉ

La notion de "nature de la science" est fondamentale pour la culture scientifique des citoyens. Cependant, sa complexité a été un obstacle à son traitement adéquat en classe. Pour surmonter ce problème, un processus éducatif basé sur la "connaissance pédagogique du contenu" a été mis en œuvre dans les cours de sciences naturelles du département de biologie et de chimie de l'institut pédagogique de Caracas, dans le cadre d'une recherche-action, avec pour participants un groupe d'enseignants et leurs élèves respectifs. L'analyse narrative de la recherche-action de premier ordre a permis de déduire que le développement de la connaissance du contenu pédagogique amène les futurs enseignants à modifier leurs croyances sur l'enseignement et à construire des

connaissances pédagogiques. La recherche de deuxième ordre explique que la recherche-action s'est avérée être un cadre idéal pour l'autoréflexion et la transformation de la praxis, la création d'un développement professionnel et l'acquisition d'une maturité en matière de recherche.

***Mots clés**: Nature de la science, Connaissance du contenu pédagogique, Recherche-action*

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, la razón fundamental de la enseñanza de la ciencia es propiciar la alfabetización científica (AC) de la ciudadanía por ser parte esencial de una educación básica (Gil Pérez y Vilches, 2006; Hurd, 1998 y UNESCO, 2021). Aunado a lo anterior, Holbrook y Rannikmae (2007, 2009) y Wolfensberger y Canella (2015) entre otros, aclaran que la conceptualización de Naturaleza de la Ciencia (NDC) es la forma que podemos conjugar en la práctica del aula, las ideas de saber de ciencia y saber sobre ciencia.

Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido se observa con preocupación en reportes como los de la Academia Nacional de Ciencias Norteamericana (National Academies of Sciences, 2015), Bennássar, Vásquez, Manassero y García-Carmona (2010) y Suwono–Maulidia, Saefi, Kusairi y Yuenyong (2022) que la enseñanza de la ciencia sigue siendo deficitaria. Una evidencia la encontramos en el reporte PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019). En una escala de nivel ascendente de rendimiento valorado del 1 al 5, el 78% de los alumnos con edad de 15 años solo alcanza el nivel 2. En dicho reporte también se menciona la decepción de encontrar, que la mayoría de los países miembros no hayan demostrado un avance significativo con respecto a los valores de rendimiento obtenidos en la primera prueba PISA de fecha 2000.

No cabe duda que el docente es uno de los factores que más influye en el desarrollo de una educación científica de calidad (Abd-El-Khalick y Lederman, 2000; Acevedo, 2009; Schneider y Plasman, 2011; Suwono y otros, 2022). Sin embargo, también puede convertirse en un obstáculo cuando su labor está condicionada por una epistemología anclada en la metáfora de la enseñanza como conducto unidireccional, viéndose como

un diseminador didáctico de contenido científico que puede ser transferido de una persona a otra. Este problema fue detectado por Martínez, Pérez, Ojeda y Ascanio (2016) con estudiantes de un programa de Maestría en Enseñanza de la Biología y la Química, constatándose que las ideas que los docentes en servicio poseen sobre la NDC son congruentes con perspectivas positivistas de la misma, las cuales resultaron ser determinantes en su praxis pedagógica observándose el uso excesivo de clase magistral, la memorización de contenidos y la poca participación estudiantil.

Sobre la base de lo anterior, resultó pertinente detenerse a revisar la praxis docente para optimizar la enseñanza de la NDC con futuros docentes. Una propuesta para ello es la conocida como Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) término acuñado a mediados de los 80 por Shulman (2005, 2019) para hacer referencia al pensamiento del profesor y a la integración que debe existir entre el conocimiento que un docente tiene sobre la disciplina y la pedagogía necesaria para hacer la más adecuada y pertinente transposición didáctica del contenido. En este sentido, el estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo con un diseño de investigación acción sustentado en algunas proposiciones de (Kemmis, McTaggart y Nixon, 1988; Betancourt, Delgado y Añez, 2016).

En cuanto a la Naturaleza de la Ciencia "*Algo antiguo, algo nuevo*…" son las palabras iniciales que Acevedo, García y Aragón (2017) le dan a su artículo, para referirse a la estrecha relación de la NDC con un constructo curricular, también de vieja data, llamado Ciencia-Tecnología y Sociedad (CTS). Estos autores exponen que la CTS contiene los principios de la NDC, incluyendo además aspectos relacionados con la sociología interna y externa de la ciencia. Por su parte, Lederman (2006) nos señala que desde hace 100 años se está propugnando la enseñanza de la NDC. Su contemporaneidad o importancia actual se debe a que los estudiantes y ciudadanía en general no poseen un adecuado conocimiento sobre la temática (Cobo-Hueza, Abril y Ariza, 2021)

Parece ser que una de las razones se encuentra en la similitud de los constructos NDC y AC, al entenderse erróneamente que el propósito de la AC es solo un aprendizaje del conocimiento científico "per se"; es decir un aprendizaje sobre los procesos y productos de la ciencia independientemente de su dimensión humana. La AC debe

entenderse no solo como el conocimiento de teorías, conceptos técnicos y procedimientos científicos (Holbrook y Rannikmae, 2009; Wolfensberger y Canella, 2015) tal como es tradicionalmente expuesto en los libros de texto. También hay que considerar su naturaleza situada o contextualizada, lo que lleva a un conocimiento meta teórico, cual es la integración entre el conocimiento declarativo de ciencia y el conocimiento reflexivo sobre la ciencia.

De esa manera, los alumnos y ciudadanía en general tendrían una imagen más apropiada de cómo se construye ciencia y cómo se relaciona con sus vidas. Hanuscin, Lee y Akerson (2010) y McComas (2014) expresan que una comprensión adecuada de la NDC ayuda a las personas a convertirse en usuarios conscientes de la información científica, a valorar el sentido socio-científico de los contenidos y participar en la toma de decisiones, considerando a la ciencia como parte de la historia, filosofía y cultura de la sociedad.

Con base a lo antes expuesto, se percibe que la enseñanza de la NDC es una actividad compleja en cuanto se ocupa de la integración de contenidos provenientes de diversos campos disciplinares o dominios de conocimiento. De acuerdo con Lederman (2006) la práctica en el aula del constructo NDC debe conducir entre otras características a comprender: (a) que el conocimiento científico (teorías, leyes, métodos) es tentativo y sujeto a cambio; (b) la falacia de la neutralidad en la observación de los fenómenos y (c) la injerencia de la epistemología personal, imaginación y creatividad del investigador.

En fin, que el conocimiento científico es una construcción sociocultural con todo lo que ello implica en la vida cotidiana. Por su parte, Hurd (1998) explica que la NDC nos ayuda a comprender los beneficios, riesgos y limitaciones en la toma de decisiones relacionadas con la ciencia y que dependiendo del contexto, puede haber más de una respuesta correcta a problemas relacionados con el uso de la ciencia y la tecnología y que la solución socio-científica dada a corto o largo plazo a un problema, puede no tener la misma respuesta.

Otro aspecto interesante ha sido la recomendación de incorporar al currículo la enseñanza explicita y reflexiva sobre NDC, ya que todavía se cree que para aprenderla, es suficiente incrementar en la escuela las actividades científicas como tales.

Wolfensberger y Canella (2015) y Lederman (2006) mencionan que dicha práctica solo conduce al predominio de una concepción empirista de la ciencia. Por explícita se entiende el diseño de actividades que incluyan objetivos directamente relacionados con características como las nombradas en el párrafo anterior. Por reflexiva se entiende el proceso del dialogo argumental entre los estudiantes y entre estos con su docente sobre las experiencias realizadas enmarcado en un paradigma socio constructivista.

El CPC intenta mejorar las formas en las que el docente maneja las ideas sobre la disciplina que enseña, los modos de presentar la información científica escolar y la interacción con los estudiantes para gestar un clima de clase adecuado. Lo anterior implica el desarrollo de un conocimiento base para la enseñanza considerado por Shulman (2005) como el conjunto de conocimientos, destrezas, comprensión, tecnología, ética y disposición para mantener la díada educativa con responsabilidad social y poder representar así mejores escenarios de aprendizaje. En síntesis, se trata de una amalgama que se construye a través de un manejo equilibrado y apropiado de los contenidos y la pedagogía necesaria para enseñar desde cualquier área del saber, pero para el caso que nos ocupa, se sabe muy poco acerca de su utilidad para la enseñanza de la NDC de forma explícita y contextualizada a nivel internacional, nacional y regional.

MÉTODO

El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo con miras hacia la comprensión holística de la realidad, utilizando un diseño de Investigación Acción (IA). La naturaleza hermenéutica que se utilizó para interpretar la información permitió hacer un recorrido por una ruta epistémica, en la cual se estableció una relación horizontal e intersubjetiva entre las participantes del grupo de IA durante la fase de diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión sobre las diversas actividades de aula. Desde esta vinculación se construyeron las teorías vivientes preconizadas por Whitehead (2009).

En esta investigación se hizo uso de las siguientes técnicas: observación participante y protocolos escritos. Para garantizar que el producto del estudio fuese probo se usaron los siguientes instrumentos para la recolecta de la información: durante la IA de primer orden, ocurrida entre docentes y estudiantes, se realizaron notas de campo por

parte de las docentes y diarios reflexivos, portafolios, informes de laboratorio, dibujos y modelos científicos creados por los estudiantes. Una vez interpretada la información, se asumió presentar los hallazgos de la investigación a través de un texto narrativo evocativo sobre los ciclos de IA ejecutados. Para la IA de segundo orden, se utilizaron las notas de campo y las grabaciones de las reuniones de las docentes miembros del grupo de IA. Los participantes fueron 4 docentes del área de Ciencias Naturales del Departamento de Biología y Química del Instituto Pedagógico de Caracas y sus respectivos estudiantes: 17 docentes en formación en las especialidades de Educación Integral y Biología.

El propósito de la investigación fue optimizar la praxis docente a través del desarrollo de un conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la NDC. Esta intención estuvo íntimamente relacionada con la finalidad del estudio que fue producir una mejora en la comprensión de contenidos científicos en los docentes en formación, ya que se cree que el manejo adecuado de visiones actualizadas sobre la NDC podría ser una vía expedita para coadyuvar la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía; y esto a su vez, pudiera favorecer una mejor enseñanza de la ciencia en los distintos niveles y modalidades educativas.

En este sentido, la IA tal como la entendemos, es un proceso de reflexión crítica en y sobre las acciones planificadas. Frente a ello nos preguntamos: ¿Cómo será la naturaleza del cambio en nuestra praxis docente? Esta pregunta se relaciona con la manera en que se podrían presentar cambios en nuestras creencias, actitudes, intenciones, acciones, valores y supuestos relacionados con nuestra enseñanza de NDC; lo cual nos conduce a buscar respuestas a otras interrogantes: ¿Cuáles serán los indicios que permitirán detectar el desarrollo de nuestro conocimiento pedagógico de contenido? ¿Cuáles serán los indicadores de nuestro desarrollo profesional docente? y por supuesto, la razón de ser de estas preguntas se fundamenta en el deseo de averiguar el efecto de nuestro posible cambio en la concepción de la NDC en nuestros alumnos.

RESULTADOS

El apartado de resultados se inicia presentando los hallazgos de la fase inicial del estudio, durante la cual deconstruimos nuestra praxis docente, logrando concientizar lo

siguiente: Se le daba importancia al manejo de la mayor cantidad de contenido contemplado en el programa. En consecuencia, se hacía énfasis en un academicismo poco funcional y en una formación propedéutica. Por otra parte, se infravaloraba la utilidad de enseñar NDC en los cursos aludiendo como motivo, la falta de interés por parte de los estudiantes sobre este conocimiento o su ausencia en el currículo y cuando se hacía, se enseñaba de forma implícita mientras que, algunas docentes no la abordaban en clase. Ya que la NDC no formaba parte del plan de estudios, evidentemente no se contaba con un mecanismo de evaluación sobre la temática.

Conceptualizar y dialogar sobre NDC como cualquier otro constructo es un proceso argumentativo. En este sentido, eran escasos los espacios para desarrollar competencias argumentativas en los estudiantes. Las planificaciones de clase abordaban en mayor proporción los contenidos conceptuales y procedimentales en comparación con los actitudinales. Pocas veces se proporcionaba una experiencia afectiva y positiva en el aula para favorecer los la argumentación científica, lo cual es condición sine qua non para que esto ocurra.

Comprendimos que nuestra formación ha sido producto de un condicionamiento ambiental de larga data que nos hizo asumir ideas, creencias, actitudes y comportamientos de manera irreflexiva impregnando nuestra práctica de ideas del sentido común. Lo anterior, denotó la existencia de obstáculos epistemológicos para la enseñanza de la ciencia.

Planificábamos y ejercíamos la profesión en solitario sin establecer alianzas estratégicas. No se consideraba plantear la labor del docente como un trabajo colectivo permanente de investigación, innovación y toma de decisiones fundamentadas. Suponíamos que lo estábamos haciendo bien y pocas veces dudábamos de nuestra eficacia en la praxis docente.

Una impresión sobre este proceso de conformación del grupo refiere a que no es fácil conformar un grupo de IA con muchos participantes cuando además éstos, son docentes de diferentes disciplinas. Así pues, aunque la NDC es un componente curricular transversal que debería enseñarse en todos los cursos de Ciencias Naturales, tal como lo indican Acevedo (2009), Faikhamta (2013) y Lederman (2006) esto no ocurre puesto

que, el docente considera que la razón de ser de la enseñanza es presentar el contenido de la materia; y por ende, como la NDC no forma parte de éste no se le considera importante. Quizás si el problema a resolver fuera de otra índole, ejemplo: sobre enseñanza y evaluación por competencias sería más sencillo conformar el grupo por ser esto de interés común para todos los docentes.

Otras impresiones relacionadas con la necesidad de autoevaluación expresada por Mellado (2001) son: (a) reconocer las debilidades durante el ejercicio de la profesión no es un proceso natural; y sincerarse al respecto resulta dificultoso sobre todo cuando debe hacerse públicamente, (b) desde el punto de vista emocional es desalentador para el profesional de la docencia mostrarse como un ser errático en la práctica, (c) no se debe crear un grupo de IA si todos los miembros que lo conforman no demuestran un interés genuino por el problema de investigación, (d) es difícil erradicar la idea de que los miembros del grupo de IA son colaboradores de un coordinador o que éstos asuman una postura horizontal en éste. A pesar de que se intentó hacer cambiar esta creencia, esto no fue posible; así como tampoco, se pudo mantener a todos los miembros en el grupo de IA.

En cuanto a la interrogante de investigación ¿Cuál y cómo será la naturaleza del cambio en nuestra praxis docente? He de confesar que, al principio, no se apreciaban con facilidad los cambios en la praxis en todos los miembros del grupo, pero poco a poco se fue observando la presencia de pequeños movimientos comportamentales y actitudinales que daban muestra de disposición de algunas colegas para cambiar las creencias, actitudes, habilidades e intenciones educativas que se venían exhibiendo hasta el momento. Los indicios de CPC que se apreciaron a lo largo del desarrollo de este ciclo de IA en mayor o menor medida, se demuestran en la tabla 1.

Tabla 1

Indicios de Conocimiento Pedagógico de Contenido para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia

Indicios observados
Obtuvimos conocimientos sobre las ideas inadecuadas de los estudiantes acerca de la NDC y el contenido científico de la materia, identificándolos y usándolos como indicadores didácticos en las planificaciones de clase.
Adquirimos conocimientos sobre las estrategias de instrucción más adecuadas para abordar ideas inadecuadas de forma explícita y reflexiva
Recopilamos información sobre la forma en que aprendían nuestros estudiantes y detectamos cuáles eran sus áreas de mayor dificultad
Adquirimos conocimiento sobre el currículo, sus metas y objetivos educativos y sinceramos los planes de estudio en función del contexto y las necesidades formativas de nuestros estudiantes
Examinamos de forma crítica los materiales instruccionales para la enseñanza de las ciencias y dejamos de usarlos de manera intuitiva
Establecimos conexiones entre los aspectos de la NDC presentes en los contenidos científicos del programa y los articulamos de forma apropiada mostrando pericia sobre este particular
Empleamos el enfoque explícito y reflexivo durante los procesos de enseñanza que se desarrollaron en distintos escenarios
Aprendimos a evaluar formalmente los asuntos epistémicos y no epistémicos de la NDC
Permitimos a los estudiantes discutir y reflexionar sobre sus ideas acerca de la NDC, respetando los tiempos para la elaboración de sus respuestas
Hicimos las debidas transposiciones didácticas para cada contenido científico a enseñar, de tal modo que éste resultara amigable, comprensible y de utilidad para el estudiante
Delimitamos y aclaramos, qué y cómo se iba a evaluar e informamos a los estudiantes sobre lo que se esperaba de ellos en cada actividad
Evaluamos de forma diagnóstica, formativa y sumativa durante el proceso de aprendizaje, superando la cultura del examen al honrar la cultura de la evaluación
Generamos espacios para la argumentación científica de los estudiantes y favorecimos sus entendimientos sobre la NDC
Consideramos las ideas inadecuadas de los estudiantes que perduraban en la estructura cognitiva después de las intervenciones pedagógicas; y, proporcionamos escenarios que generaran disonancia cognitiva e inconformidad en éstos; en procura de la construcción de ideas más plausibles
Desarrollamos didáctica específica para la articulación de la NDC a la estructura conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos del curso, mostrando pericia durante la planeación, ejecución y evaluación de la praxis docente.

Lo indicios arriba expuestos muestran el grado de desarrollo alcanzado en cuanto a CPC-NDC. Sin embargo, es necesario reconocer que no es tarea fácil manejar todos estos aspectos en la praxis docente puesto que, como producto del condicionamiento ambiental solemos movernos oscilatoriamente entre el profesor que transita por la vía de la enseñanza tradicional y su vez, incursiona en las nuevas tendencias formativas. Por

ello, aun cuando nuestro marco teórico sea el adecuado y plausible, nuestras acciones en la praxis nos muestran a veces tal como lo señala Whitehead (2009, p. 87) como "auténticas contradicciones vivientes".

Ya que la congruencia entre teoría y práctica es imprescindible, se procuró que durante la fase de implementación de un CPC-NDC el accionar propendiera a mejorar nuestra dinámica de clase. Al comparar la antigua praxis con la reconstruida nos percatamos de la presencia de indicadores que dan cuenta de los cambios que se generaron en ella. Los mismos se extrajeron de testimonios dados por las docentes. A continuación, se citan algunos de ellos.

"…si han habido cosas buenas, veo que los estudiantes ahora se interesan, les gusta mucho las actividades prácticas y, como tú me hacías reflexionar, me gusta el asombro que veo en ellos y manifiestan que esas cosas no las sabían…" (D-2, Segundo Ciclo de IA)

"…ahora veo como que vienen a la expectativa sobre ¿qué vamos a hacer hoy? y eso me motiva a mejorar. Luego, al final en las clases ellos siempre me dicen que mi clase les gusta y no los aburre…" (D-1, Primer Ciclo de IA).

"…Un cambio, pues he visto mayor participación de los estudiantes en el sentido de que, aunque a veces les cuesta hablar, es un grupo que por lo general está interesado (no todos) pero si hay una mayoría que se interesan en hacer buenos trabajos y sus productos son de calidad…" (D-2, Segundo Ciclo de IA).

"…Mis alumnos mejoraron su rendimiento académico sustancialmente. Ahora, entienden lo que se les enseña y son capaces de argumentar por sí solos sin que yo los conlleve a ello. Ya no tengo tanto fracaso en aula, participan más, están motivados, no faltan a clase y valoran lo que modelo para ellos. Siempre hay uno que otro que sigue siendo un poco irresponsable pero ya no es algo que vea en la mayoría. Me gusta mi nuevo clima de clase es más humano…" (D-1, Segundo Ciclo de IA).

Al leer testimonios como éstos y procesarlos con el análisis temático se extrajeron los indicadores que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Indicadores de cambio de la praxis docente

Indicadores de cambio
Mejoró la comprensión de los contenidos científicos al abordarlos articuladamente con los contextos de NDC
El porcentaje de aplazados se redujo considerablemente (40%)
Los estudiantes construyeron ideas adecuadas sobre la NDC y mejoraron su actitud hacia la ciencia
Aumentó el promedio académico por curso en la Cátedra de Ciencias Naturales
Mejoró el nivel de asistencia, así como, la puntualidad a la hora de entrada y la entrega de las asignaciones
Aumentó la motivación y el interés de los estudiantes por asistir a las clases de Ciencias Naturales
Mejoró la participación estudiantil, la formulación de preguntas, inquietudes e intereses de investigación
El clima de clase comenzó a ser ameno y dinámico

La enseñanza de las ciencias naturales es una labor difícil, pues al docente le corresponde conocer los contenidos a enseñar, su naturaleza, los problemas frontera, saber enseñar y evaluar la ciencia escolar; así como, saber hacer las debidas transposiciones didácticas para cada audiencia y nivel etáreo. La experiencia laboral no es garante de una praxis de calidad, pues en ocasiones los docentes pueden verse afectados por una fuerte disociación entre teoría y práctica, un pensamiento inadecuado sobre la enseñanza o una predisposición para no revisar su práctica. Finalmente, es necesario confesar que no todos los miembros del grupo de IA lograron desarrollar un CPC-NDC, por las razones expuestas en apartados anteriores. Esto nos hizo preguntarnos ¿cuáles fueron las razones que dificultaron el desarrollo profesional en todos los miembros del grupo, para implementar un CPC-NDC?

Desde el punto de vista general, las razones identificadas fueron las siguientes: (a) conflictos cognitivos generados por la confluencia entre visiones discrepantes sobre la NDC, (b) poca disponibilidad de tiempo para abordar en paralelo el CPC-NDC y atender la metodología de IA, (c) creencias arraigadas sobre la necesidad de cubrir todos los contenidos programáticos, (d) infravaloración de la NDC por no estar explicitada en el currículo, (e) el desconocimiento de las finalidades de la enseñanza de la NDC, (f) resistencia del docente a las reformas e innovaciones educativas, (g) inexperiencia y falta de confianza para gestionar el trabajo de aula bajo los lineamientos del CPC-NDC.

Así como, (h) codependencia de colegas para el diseño de materiales y la administración del pensum bajo los preceptos de la NDC, (I) desmotivación del personal docente al observar actitudes negativas en los estudiantes, (j) agotamiento al implementar tantos cambios en paralelo, (k) la baja remuneración salarial en contraposición con el esfuerzo que representaban los cambios, (l) la crisis socio-política y económica del país, (j) los problemas de transporte para trasladarse y asistir a las reuniones, (k) el clima de inestabilidad en el país, (l) la inseguridad personal, (m) los problemas personales, (n) las diferencias entre miembros de grupo.

Esto a su vez decantó en una serie de razones especificas que dificultaron el empleo exitoso de un CPC-NDC, las cuales se enumeran a continuación: (a) poca familiarización acerca de la NDC como meta conocimiento y sus particularidades epistémicas y no epistémicas, (b) la tendencia tácita a mostrar la ciencia como producto y no como proceso, (c) la resistencia para abandonar el enfoque implícito para la enseñanza de la NDC y asumir el explícito y reflexivo de forma perenne, (d) dificultad para establecer conexiones entre diversos aspectos de NDC y los contenidos científicos, (e) la existencia de un discurso monológico en clase y la promoción de la memorización de contenidos conceptuales, (f) escasa familiaridad del docente con estrategias de evaluación más eficaces para favorecer la enseñanza de la NDC, (g) las emociones ambivalentes que afectan al docente y lo hacen vulnerable en clase, (h) dificultad manifiesta para observarse como objeto-sujeto de la investigación y enseñar a la vez.

Estos resultados encuentran apoyo en el trabajo elaborado por Mellado (2001) en el cual se reportan algunos obstáculos similares a los detectados en esta investigación. Por ende, a los profesores de ciencias naturales les cuesta mucho cambiar sus concepciones por los antecedentes formativos que tienen y la existencia de concepciones epistemológicas inadecuadas sobre la ciencia y su enseñanza. Estas afirmaciones de conocimiento encuentran apoyo en nuestros hallazgos puesto que, pudimos apreciar la presencia de los siguientes factores que impidieron el desarrollo profesional de todos los miembros del grupo y resultaron ser agravantes: (a) la tendencia del docente a trabajar en solitario y aislarse de los grupos profesionales, (b) las actitudes inapropiadas para la enseñanza de las ciencias, (c) la sobreestimación de la experiencia laboral.

Al respecto, se considera necesario combatir la falsa creencia de que el mundo académico puede funcionar sobre la base de fuerzas separadas y desconectadas entre sí. Es fundamental instaurar un pensamiento sistémico que permita, reconocernos como parte de un sistema que nos necesita como observadores holísticos del fenómeno y no como entidades aisladas. Creemos que es hora de sacar el espejo y empezar a ver nuestros puntos ciegos y develar los modelos mentales que nos apresan y esclavizan de forma permanente.

No podemos permitir que ocurra lo que se define como una mala adaptación a las amenazas crecientes y terminar siendo los protagonistas de la parábola de la rana hervida al habituarnos paulatinamente a los cambios lentos y graduales que amenazan la supervivencia de nuestra organización educativa. Por ello, insistimos en seguir luchando, para seguir aprendiendo y enseñando mejor lo que nos corresponde. En nuestro caso, es la ciencia y su naturaleza. En otros puede ser el arte, la música, la historia o la geografía, pero lo importante es hacerlo bajo una visión sistémica.

En la tabla 3 se presentan algunas visiones actualizadas de la NDC que emergieron producto de la IA. La implementación sistemática de un CPC-NDC generó en los docentes nuevos saberes y experiencias, que podrían llegar a considerarse como un nuevo camino a transitar para los profesores de Ciencias Naturales.

Tabla 3
Ideas novedosas para la enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia

Un Nuevo camino para la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia
La NDC debe ser enseñada abordando los asuntos epistémicos y no epistémicos de forma longitudinal
La enseñanza de la NDC debe mostrar equilibradamente las dos dimensiones de la ciencia: como proceso y producto
Emplear el enfoque explícito y reflexivo conjuntamente con andamios de argumentación científica
La NDC es un meta conocimiento que debe permear el currículo de Ciencias Naturales y ser visto como un aspecto más de la materia. Solo de esta manera se podrá favorecer la alfabetización científica de la ciudadanía
Un profesor de Ciencias Naturales debe conocer la materia que enseña, tener ideas adecuadas sobre su naturaleza y suficiente conocimiento pedagógico para articularla adecuadamente al currículo
El desarrollo de un CPC-NDC es posible cuando se realiza sobre la base de una investigación acción
Evaluar formalmente la NDC generando una retroalimentación oportuna con nuestros estudiantes

Durante la enseñanza de la NDC se debe propender a: (a) Favorecer la comprensión de contenido conceptual, procedimental y actitudinal sobre la ciencia y su naturaleza equilibradamente, (b) crear un clima de clase afectivo, emotivo y democrático donde se establezcan relaciones horizontales entre el docente y los estudiantes

Abrir la caja negra de la NDC y verificar qué hay dentro para saber qué hacer con ella.

Dudar permanentemente de la praxis e ir al aula con el currículo como hipótesis

Crear comunidades de práctica que permitan incrementar el saber pedagógico, mejorar la enseñanza de la NDC y reivindicar la carrera del docente

Algunas de las sugerencias antes expuestas son similares a las postuladas por Acevedo (2009), Acevedo, García y Aragón (2017), Faikhamta (2013), Furman y De Podestà (2009), Gil y Vilches (2006), Hanuscin, Lee y Akerson (2010), Shulman (2005, 2019). Por otra parte, modifican sustancialmente lo propuesto en investigaciones previas (Martínez, Pérez, Ojeda y Ascanio, 2016; 2017) en las cuales llegamos a suponer que el enfoque implícito era suficiente para favorecer un mejor entendimiento de la NDC.

En consecuencia, un profesor de ciencias que desee exhibir un desarrollo profesional docente con sello de calidad tendría que: a) Conocer a profundidad la disciplina científica que enseña, así como, su naturaleza articulando con pericia ambas dimensiones en los contenidos programáticos; b) Construir conocimiento pedagógico de contenido para hacer las debidas transposiciones didácticas del contenido científico considerando los aspectos epistémicos y no epistémicos de la NDC.

Lo anterior, permitirá demostrar que el conocimiento del profesor es específico de dominio y que se sustenta en la pedagogía de la firma promulgada por Shulman (2005, 2019). Si deseamos reivindicar la carrera del docente debemos demostrar que hay un modo particular para enseñar en cada disciplina y para esto se requiere, que aprendamos a ser miembros de nuestra profesión, que pensemos y actuemos como formadores de formadores y no como biólogos, químicos o físicos puros.

Creemos que lo anterior se resume en lo siguiente, como educadores debemos tener una estructura clara y precisa sobre una pedagogía distintiva. Es decir, estamos encargados de formar a docentes en ciencias naturales y no, a científicos que egresaran con título de profesores. Por ello, es necesario que exista coherencia entre, las creencias del enseñante, sus actitudes y habilidades mientras enseña y el perfil del tipo de profesional que forma. A este fenómeno se le llama pedagogía de la firma y creo que

nosotras logramos desarrollar nuestra firma pedagógica, la cual se traduce en los siguientes aportes teóricos sobre el desarrollo profesional docente (ver tabla 4).

Tabla 4
Aportes teóricos sobre el desarrollo profesional docente

Aportes teóricos
Nos convertimos en investigadoras asiduas y críticas de nuestra praxis docente a través de la investigación acción
Valoramos nuestro saber pedagógico y aprendimos a reconstruirlo permanentemente
Nos convertimos en lectoras y consumidoras de investigaciones educativas, con miras a mejorar de forma permanente nuestra práctica
Aprendimos a realizar acompañamientos formativos y oportunos a nuestros estudiantes humanizando la relación alumno-currículo-docente
Desarrollamos pericia para llevar el currículo al aula y generar con éste, auténticos experimentos sociales
Reconocimos al aula como un auténtico laboratorio de problemas educativos y valoramos a la investigación acción como vía para probar soluciones
Entendimos la importancia de nuestro rol como docentes investigadoras en la Cátedra, el Departamento y la Universidad y valoramos nuestros aportes para la transformación de la sociedad
Aprendimos a dudar de nuestra praxis y a someterla a procesos de revisión, reflexión, acción y evaluación para generar así aprendizajes de doble recorrido
Mejoramos nuestras creencias acerca de la enseñanza y la evaluación durante el proceso de aprendizaje
Aprendimos a construir teorías educativas vivientes sobre la base del análisis de nuestra influencia educativa sobre nuestro accionar
Nos convertimos en docentes autoeficaces con saber práctico. Esto se tradujo en un grado de independencia y efectividad en cada una
Nos mostramos como escritoras productivas durante la elaboración de los diarios de campo y aprendimos a extraer información de interés de ellos
Aprendimos a valorar el aprendizaje experiencial como fuente de saber para autoevaluarnos, comprendernos, aceptarnos y reflexionar sobre el ejercicio de nuestra profesión
Aprendimos a identificar las teorías implícitas irrigadas nuestra praxis docente y a ser conscientes de las contradicciones que teníamos entre teoría y práctica
Aprendimos a transformar nuestra praxis docente y a emanciparnos como profesionales liberándonos así del locus de control externo manejado por otros investigadores
Nos habituamos a investigar desde el “yo conmigo” y el “yo contigo” y esto, contribuyó con el desarrollo de competencias investigativas

En este sentido, creemos haber seguido el modelo de cambio gradual o evolutivo del docente, propuesto por Mellado (2001), el cual está fundamentado en la investigación de situaciones problemáticas de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, investigamos

nuestro problema y todos aquellos que iban emergiendo, lo cual es compatible con la filosofía de Laudan, quien defiende un modelo pragmático de la ciencia como vía para la resolución de problemas.

Para ello tuvimos que estudiar las siguientes dimensiones humanas observándonos y sobreponiéndonos ante ellas: (a) la emocional, para superar el miedo al cambio y generar sentimientos de confianza y seguridad, (b) la física, para soportar el agotamiento que produjeron los cambios y poder sobreponernos. (c) la profesional, para honrar el éxito con humildad y valorar la eficacia de las nuevas estrategias, (d) la moral, para evitar recurrir a viejas prácticas por ser éticamente inapropiado, (e) la social, para aprender a valorar las aportaciones del trabajo de equipo, tolerar las diferencias y transformar la docencia.

Hasta aquí se ha presentado lo relacionado con la IA de primer orden entendiéndola como los procesos y resultados de la investigación como tal. Al respecto, es pertinente aclarar que, debido al espacio normado de un artículo, fue necesario limitar lo referente a los recipientes del proceso, los docentes en formación. La IA de segundo orden remite a exponer el aprendizaje, el cambio conceptual en los responsables de las acciones (el grupo de IA). En este sentido y con la restricción de espacio ya dicho, siguiendo a Whitehead (2009) me circunscribiré a describir mi teoría viviente. Este autor resalta que la teoría tradicional explica relaciones entre variables mientras que la teoría viviente, es el individuo quien genera sus propias explicaciones de lo sucedido.

Durante mi etapa formativa solía pasar gran cantidad de tiempo en un escenario tradicional como estudiante pasivo frente a un docente activo, emisor, dueño de la verdad, cuestionador y evaluador. Este acto se nos ha repetido una y otra vez a lo largo de nuestra línea biográfica y por ello, hemos sufrido un acondicionamiento ambiental que nos hizo suponer con naturalidad que esto, era lo apropiado y de este modo, fui aceptando acríticamente las ideas de sentido común que se tienen sobre la enseñanza. La consecuencia de esto se traduce en la proyección que hemos hecho como docentes de las vivencias de enseñanza observadas durante nuestra época como estudiantes.

La mayor parte de los docentes se sienten cómodos con su trabajo y creen que están haciéndolo bien. Después de todo, lo que se piensa es que hay que estar

preparados para abordar el contenido programático con estrategias adecuadas y ofrecer ayuda a los estudiantes a través de la evaluación. Se comienza a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y se suelen imitar comportamientos y actitudes de algunos profesores implicados en nuestra formación.

Solemos actuar bajo el efecto de la neurona espejo. Pero con un adecuado desarrollo profesional disponemos de mayor criticidad para la toma de decisiones y reflexión sobre la acción. Comenzamos a descartar las actividades que no resultan satisfactorias, tratando de mejorar o crear otras y en cierta manera, nos alejamos del espacio de la incumbencia personal y nos ocupamos del espacio de la existencia del otro. Parece entonces, que es condición *sine qua non* investigar nuestra praxis para poder desarrollarnos profesionalmente y alcanzar la categoría de docente experto; la cual no se adquiere tratando de investigar a otros sin haberse investigado a uno mismo.

La investigación desplegada con el grupo de Investigación acción, me permitió comprender que los pensamientos y creencias que un docente tiene sobre la praxis influyen en su accionar diario y que su visión normativa sobre la enseñanza depende del tipo de sociedad con la que desea contribuir. Con esta experiencia entendí que los modelos epistemológicos sobre la enseñanza que tiene cada docente son marcos explicativos que no cambian fácilmente aun cuando puedan sentir insatisfacción con ellos. Por esta razón, reconozco el valor y la pertinencia que tiene la investigación acción como metodología para favorecer el autoestudio del profesor universitario y su mejoramiento como profesional.

En concordancia con lo anterior, con esta experiencia me dispuse a poner mis creencias en revisión, y comenzar a desligarme de las ataduras teóricas que nos preconizan como profesionales aptos para la docencia. Al respecto, tenemos que decir que el título universitario de profesor no es garantía de saber enseñar bien. Para lograr esto último, es necesario construir saber pedagógico y tener una base de conocimientos sólida que permita demostrar que, solo los que entienden sobre la enseñanza pueden enseñar. De este modo, podremos ostentar una firma pedagógica acorde con nuestra profesión tal como lo afirmó Shulman (2005)

Lo anterior, implica comprender y aceptar con humildad que estamos formando a profesores que van a enseñar la ciencia escolar en las áreas de la física, química, biología, ciencias naturales y no, a físicos, químicos, matemáticos o biólogos puros. Entiendo que ello, puede ser difícil de aceptar y que algunos lectores podrán apoyarnos, mientras que otros discreparán; pero creemos que, en la UPEL es necesario exhortar a nuestros colegas a investigar su propia praxis para poder velar por la congruencia entre, lo que hacemos y la misión y visión de una Universidad Pedagógica que se encarga de formar a los maestros de la nación y no, a los especialistas de los distintos campos de las ciencias fácticas.

Haber hallado el paradigma perdido de los programas de investigación que Shulman (2019; p. 276) lo identifica con preguntas tales como: "¿cómo el conocimiento que el profesor tiene de la materia se transforma en un contenido de enseñanza? o si una determinada manera de plantear ese contenido tenía relación o no con lo que los estudiantes aprendían o interpretaban mal".

Comprender la influencia del CPC en los procesos de enseñanza ha sido un gran reto. Por ello, nos dispusimos a ir más allá de la mente del pedagogo y avocarnos a investigar una dimensión olvidada por el conocimiento pedagógico de contenido original: el accionar pedagógico.

Para lograr este cometido, nos insertamos en una espiral creciente de investigación y acción, con la cual superamos las limitaciones originales del conocimiento pedagógico de contenido, atendiendo y valorando las emociones, sentimientos y motivaciones que sostienen al docente durante la práctica docente, sin olvidar que, los pensamientos que éste construye también son importantes. Nos dimos cuenta de que es cierto lo que Whitehead (2009; p. 87) decía, que debemos reconocer que somos "una contradicción viviente en el escenario educativo". Por ello, elegimos de ahora en adelante, dudar sobre nuestra praxis; no para sentirnos inseguros o mostrarnos vulnerables, sino para revisarnos y transformarnos de forma permanente.

A través de esta investigación se generaron auténticos procesos de autorreflexión, revisión y retroalimentación. Como consecuencia de ello, pude aproximarme al escenario de clase de una forma más humanizada y empática pensando más en el otro y no tanto,

en sí mismo. Ahora, valoro y reconozco la importancia del componente afectivo en la dinámica que se establece entre docentes y estudiantes y de la influencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje. Se logró efectuar una ruptura epistemológica que me separó paulatinamente del enfoque tradicional de enseñanza.

Finalmente, durante este tránsito epistémico contribuí con una alfabetización científica y tecnológica de índole multidimensional, al promover en mis estudiantes nuevos esquemas conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre la NDC. Declaro abiertamente haber retirado mi apoyo a la visión propedéutica propugnada por las instituciones educativas, y ser ahora, adepta y fiel creyente de la visión formativa patrocinada por los expertos en enseñanza de la ciencia.

En este sentido, la investigación acción queda abierta y dará origen a otros estudios que propendan a solucionar las problemáticas que emergieron durante el proceso final de los ciclos. La experiencia resultó ser muy enriquecedora aun cuando vivimos sus altibajos. Gracias a ella, aprendimos a enseñar mejor la naturaleza de la ciencia y comprender su significado en la alfabetización científica de la ciudadanía.

Por último, ya que la investigación acción es un proceso cíclico, donde la reflexión crítica de un ciclo, abre la puerta a nuevo ciclo y sucesivamente, parece incongruente que una experiencia de este tipo de pesquisa contenga un apartado de ***conclusiones***.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declararan que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Abd-El-Khalick, F. y Lederman, N. (2000*).* Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A critical review of the literature*. International Journal of Science Education, 22*(*7*), 665–701.

Acevedo, J. (2009). Enfoques Implícitos versus Explícitos en la Enseñanza de la Naturaleza de la Ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 6*(3), 355-386.

Acevedo, J., García, A. y Aragón, M. (2017). *Enseñar y Aprender sobre la Naturaleza de la Ciencia mediante el Análisis de Controversias de Historia de la Ciencia: Resultados y conclusiones de un proyecto de investigación didáctica.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: España.

Bennásar, A., Vásquez, A., Manassero, M. y García-Carmona, A. (2010). *Ciencia, Tecnología y Sociedad en Iberoamérica: una evaluación de la comprensión de la naturaleza de la ciencia y tecnología.* Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.

Betancourt, C., Delgado, M. y Añez, E. (2016). La Investigación Acción como Estrategia para el Desarrollo Profesional Docente: Una experiencia en enseñanza de la química. *Educab Revista de Educación, 7* (7), 5-21.

Cobo-Huesa C., Abril A. y Ariza, M. (2021). Investigación basada en el Diseño en la Formación Inicial de Docentes para una Enseñanza Integrada de la Naturaleza de la Ciencia y el Pensamiento Crítico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 18* (3), 15-35.

Faikhamta, C. (2013). The Development of In-Service Science Teachers' Understandings of and Orientations to Teaching the Nature of Science within a PCK-Based NOS course. *Science Educ*ation, (43), 847–869.

Furman, M. y De Podestá, M. (2009). *La Aventura de Enseñar Ciencias Naturales.* Aique: Buenos Aires.

Gil Pérez, D. y Vilches, A (2006). Educación Científica y Alfabetización Científica: Mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42*, 31-53.

Hanuscin, D., Lee, M. y Akerson, V. (2010). Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Teaching the Nature of Science. *Science Education* (95). https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/sce.20404

Hurd, D. (1998). Scientific Literacy: New minds for a changing world. *Science Education,* 82 (3), 407-416

Holbrook, J. y Rannikmae, M. (2007) The Nature of Science Education for Enhancing Scientific Literacy. *International Journal of Science Education, 29* (11), 1347-1362

Holbrook, J. y Rannikmae, M. (2009) The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education, 4* (3), 275-288

Kemmis, S., Mc Taggart, R. y Nixon, R. (1988). *The Action Research Planne*r (3a.ed.). Geelong: Deakin University.

Lederman, N. (2006) Research on Nature of Science: Reflections on the past. Anticipations of the future. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 7*(1), 101-132.

Martínez, M., Pérez, M., Ojeda, E. y Ascanio, A. (2016). Visión Epistemológica de la Ciencia en la Praxis Pedagógica: un estudio longitudinal con docentes de las maestrías en Enseñanza de la Biología y la Química. *Revista de Investigación*, 40 (89), 123-138.

Martínez, M., Pérez, M; Ojeda, E. y Ascanio, A. (2017). Visión epistemológica de la ciencia que prevalece en la praxis pedagógica de docentes cursantes de las maestrías en enseñanza de la biología y en enseñanza de la química un estudio longitudinal. *Revista de Investigación, 42*(93), 37-53

McComas, W. (2014) Keys to Teaching the Nature of Science. *The Science Teacher*, 71(9), 24-27

Mellado, V. (2001) ¿Por qué a los Profesores de Ciencias nos Cuesta Tanto Cambiar Nuestras Concepciones y Modelos Didácticos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 40, 17 – 30.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015). *Science Teachers' Learning: Enhancing opportunities, creating supportive contexts*. Washington, DC: The National Academies Press

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OECD (2019). *PISA 2018. Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing, Paris

Schneider, R. y Plasman, K. (2011). Science Teacher Learning Progressions: A review of science teachers. *Review of Educational Research, 81(4), 530-565*

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2.* Traducción del original*:* Knowledge and Teaching. *Harvard Educational Review* 1987, *57(1), 45.*

Shulman, L. (2019). Aquellos que Entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. 23(3) 269-295*. Traducción del original: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 1986, *15*(2), 4-14

Suwono, H., Maulidia, L., Saefi, M., Kusairi, S. y Yuenyong C. (2022). The Development and Validation of an Instrument of Prospective Science Teachers' Perceptions of Scientific Literacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *18* (1), 1- 16.

Whitehead, J. (2009). Generating Living Theory and Understanding in Action Research studies. *Action Research, 7* (1), 84-99.

Wolfensberger, B. y Canella, C. (2015) Cooperative Learning about Nature of Science with a Case from the History of Science. *International Journal of Environmental & Science Education, 10* (6), 865-889.

La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de Max Van Manen

The pedagogical anecdote: a heuristic tool from Max Van Manen perspective

A anedota pedagógica: na perspectiva de Max Van Manen

L´anecdote pedagogique: du point de vue de Max Van Manen



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Sara Lara
saralara21@gmail.com

Luís Colina
colinahispana@gmail.com

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

Recibido: 31 de agosto 2023 / Aprobado: 28 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Se presenta una investigación cualitativa enmarcada en el paradigma interpretativo cuyo propósito fue mostrar, en el sentido husserliano, el procedimiento para implementar el método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa de Van Manen, el cual versa sobre una modalidad de investigación fenomenológica, centrada en la educación. Se utilizó la técnica de la anécdota, proporcionada por un docente de Ciencias Sociales de educación secundaria, a fin de seguir el planteamiento vanmaniano y servir de punto de partida en la aplicación del método. Se encontró que, la situación pedagógica conflictiva se resume en una frase: Les presenté mis disculpas y los temas que la apoyaron fueron: La escucha y la negociación pedagógica. Se agregaron los temas casuales: Utilización de la rúbrica y opinión de un tercero. Las conclusiones provisionales se agrupan en a) alcances y limitaciones del método b) la articulación del proceso y c) la proyección del texto fenomenológico en el lector.

Palabras clave: *Fenomenología de la práctica educativa; Max Van Manen; Modalidad de método fenomenológico*

ABSTRACT

A qualitative research framed in the interpretative paradigm is presented whose purpose was to show in the husserlian sense the procedure to implement the hermeneutic phenomenological method of Max Vanen's educational practice which deals with a phenomenological research modality focused in education. The anecdote technique was used provide by a secondary Social Science teacher which following the vanmanian approach served as starting point to apply the method. It was found that the conflictive pedagogical situation is summmarised in one sentence: I apologize to them and the topics tan supported it were: Listening and pedagogical negotation. Added two casual topics: Rubric usage and third party opinion. The provisional conclusions are grouped into: a)scope and limitations of the method b) the articulation of the process and c)the projection of the penomenological text on the reader.

***Key words**: Phenomenology of educational practice; Max Van Manen; Modality of phenomenological method*

RESUMO

Apresenta-se uma pesquisa qualitativa encuadrada no paradigma interpretativo cujo objetivo foi mostrar, no sentido husserliano, o procedimento para implementacao método fenomenológico hermenéutico da prática educativa de Van Manen, que trata de uma modalidade de pesquisa fenomenológica, voltada para a educao- Foi utilizada a técnica da anedota,fornecidapor um profesor de Ciencias Sociaisdo ensino secundário,que seguindo a abordagem vanmaniano, serviu de ponto de partida para aplicado de método. Verificou-se que a situacao pedagógica conflituosa se resume em uma frase: Pedi desculpas a eles e os temas que a fundamentaron foram: Escuta E negociacao pedagógica. Adicionados dois tópicos casuals: Uso de rubrica e opinao de tercero . As conclusoes provisórias sao agrupadas em a) alcances e limitacones do método b) a articulacao do proceso e c) a projecao do texto fenomenológico no leitor.

***Palavras-chave**: fenomenologia da prática educativa; Max Van Manen; modalidade de método fenomenológico.*

RÉSUMÉ

Une recherche qualitative encadrée dans le paradigme interprétativ est présentée dont le but atait de montrer, au sense husserlien, la procédure de mise en oeuvre de la methode phenomenologique herméneutic de la pratique éducative de Van Manen qui traite d´une modalité de recherche phenomenologique axée sur le éducation. Le technique de l´anecdote a été utilisée, dispensée par un professeur de sciences sociales de l´enseignement secondaire,qui suivant l´approache vanmanienne a serve de point de départ pour apliquer la methode . Il a été constaté que la situation pédagogique conflictuellese resumé en une phrase: Je leur ai présenté mes excuses et les sujects qui

l´ont postenue etaint : Ecoute et negotiation pedagogique . A jout de deux sujects informels: Utilisation de la rubrique et opinion de tiers. Les conclusions provisoires sont regroupées dan: a) la portée et limites de la methode b) l´articulation du processus et c) la projection du texte phenomenologique sur le lecteur.

***Most-clés**: Phenomenologie des pratiques éducatives; Max Van Manen; modalité de la methode phenomenologique.*

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas la fenomenología se ha visto enriquecida por aportes de investigadores como Giorgi (1991), Moustakas (1994) y Embree (2003); los dos primeros lo hacen desde la psicología y el tercero desde la filosofía. Sin embargo, sus publicaciones tienen en común, una detallada explicación del cómo proceder en una investigación de carácter fenomenológico, además de incorporar ejemplos ilustrativos y, en el caso de Embree, ejercicios prácticos. Esto responde al interés de una audiencia académica, cada vez más, interesada en conocer sobre esta área del conocimiento. El estudio presentado, muestra un escenario más de investigación fenomenológica sin intención de agotar el tema.

Si se remonta, un poco más atrás en el tiempo, Spiegelberg (1982) argumenta que en fenomenología se han producido diferentes corrientes de pensamiento, entre ellas: a) Fenomenología Trascendental, liderada por Husserl b) Fenomenología Existencial asociada a Sartre, c) Fenomenología Ontológica ligada a Heidegger y, en esta investigación se incluye la Fenomenología Hermenéutica de la Práctica Educativa conducida por Van Manen. Todas responden a las raíces y postulados fenomenológicos, pero se diferencian en la manera metodológica – procedimental de abordar la investigación.

Esta última corriente mencionada, reviste de capital importancia porque centra la fenomenología en el contexto educativo, razón por la cual, se toma como referencia a fin de desarrollar la investigación cualitativa aquí expuesta. Es conocido, que algunas veces el investigador novel siente cierta inseguridad en cuanto al método a implementar y, justo porque no hay molde a seguir se le podrían generar conflictos cognitivos; por lo cual,

organizar una posible secuencia metodológica para direccionar el trabajo a seguir, es siempre de utilidad.

Por otra parte, la investigación puede constituirse en un andamio generador de discusiones productivas de aceptación, refutación o modificación en torno al contenido expuesto y, favorecer las metas de aprendizaje, de los interesados en la temática. Es importante advertir, algunos aspectos de la fenomenología hermenéutica de la práctica educativa vanmaniana, que difieren de otras modalidades fenomenológicas. Entre estos se pueden citar: a) Utiliza, entre otras opciones, la anécdota como técnica, b) La entrevista la denomina conversacional y se hace con la finalidad de constatar la fidelidad de la anécdota, aclarar las imprecisiones vacíos o dudas, acerca de la misma, que haya detectado el investigador, en la búsqueda del significado pedagógico, vivido y narrado por la persona (Ayala, 2008 y Van Manen, 1998).

Igualmente, c) Se discrepa de la conceptualización, categorización y establecimiento de relaciones entre las mismas, en su lugar utiliza los temas (Macro y micro-temáticos), con el objeto de entretejer el análisis reflexivo en la descripción fenomenológica; d) De manera similar, disiente de las teorías convencionales generales y prescriptivas porque caen en la abstracción, perdiendo el contacto con la vida. Enfatiza que la fenomenología de la práctica educativa debe mantenerse en la realidad pedagógica, e) Así mismo, sostiene que el investigador recoge la experiencia de la vida en una anécdota o historia porque la lógica del relato estriba en que la historia recupera lo que es único, particular e irreemplazable, f) Además, declara que su interés no es epistemológico ni metodológico; sino pedagógico porque a través de la fenomenología de la práctica educativa, se reflexiona sobre la cotidianidad pedagógica y de ese modo, se presta un servicio al otro.

Enunciadas estas premisas del pensamiento vanmaniano se pasará a profundizar en la anécdota pedagógica (Van Manen, 2003), quien subraya que el propósito de la misma, es hacer comprensible alguna noción que podría escaparse en una narración que describe situaciones donde la tensión se ubica entre lo particular y lo universal. La anécdota, en las ciencias humanas, se distancia del valor ornamental y se constituye en tema de teorización práctica. Se convierte así, en una herramienta hermeneútica,

mediante la cual el fenómeno objeto de estudio puede comprenderse en su esencia significativa.

Por otra parte, el mismo autor agrega que “la anécdota pedagógica es una forma de verbalización cotidiana de la experiencia y, se cuenta porque contiene algo significativo sobre lo cual reflexionar” (Van Manen 1998, p. 203). Se apoya en los autores clásicos que utilizaron la anécdota en sus discursos, entre ellos, Diógenes Laercio, Cicerón, Sócrates y Platón, con la finalidad de justificar algunas funciones de la anécdota: a) Manera de poner al descubierto significados ocultos, b) Mostrar la relación entre la vida y las proposiciones teóricas, c) Dar cuenta de enseñanzas que nunca fueron escritas pero son demostraciones concretas de sabiduría, conocimiento sensible y verdad proverbial d) Contrapeso al pensamiento teórico abstracto, e) Derivar en un significado ejemplarizante, y llegar al lector con un mensaje preciso, sin artificios. Esto último, se constituye en un propósito del método fenomenológico de la práctica educativa vanmaniana, al utilizarla en calidad de herramienta heurística (Van Manen, 2003).

Vistas de esta manera, las narraciones anecdóticas, son productos sociales de la vida cotidiana, importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como material de casos vivenciales; sobre los cuales *es* posible llevar a cabo una reflexión educativa cuyo potencial en la escritura fenomenológica, hasta ahora, ha sido poco utilizado. Los casos narrados en las anécdotas, están conformadas por hechos, sucesos, eventos, acontecimientos humanos complejos por lo cual la experiencia de vivirla - la vivencia - y el significado otorgado a la misma, difiere de una persona a otra, por ser algo muy personal. No obstante, el investigador fenomenológico profundiza en esas vivencias hasta llegar a la estructura fundante, a la esencia.

Siguiendo los lineamientos declarados, en este estudio, se aplicó el método fenomenológico de la práctica educativa a una anécdota pedagógica de aula, vivida por un docente de educación secundaria, en una situación conflictiva, con adolescentes del 3er año de bachillerato de una institución educativa privada en la ciudad de Caracas, Venezuela. Las preguntas de investigación se orientaron a: ¿Cómo fue la experiencia vivida por el docente, en torno a la situación de pugna entre las partes? ¿Cuál fue el significado de esa experiencia para el educador? En función de estas preguntas de

investigación se delimitó el propósito general: Aplicar los pasos del método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa, siguiendo los preceptos establecidos por Van Manen, a un caso vivencial de un docente, en una situación conflictiva de aula, a partir de la narración anecdótica de éste.

MÉTODO

Se presenta la experiencia de aula, vivida por un docente, la cual, al describirse, reflexionarse e interpretarse, a través de la estructura de significado o temas; muestra en el sentido fenomenológico, la complejidad del mundo de la vida pedagógica. Sobre la base de lo indicado en párrafos anteriores, es claro el anclaje de la investigación en el paradigma interpretativo, ya que se profundiza en el mundo subjetivo de las vivencias, mostradas al investigador a través del lenguaje, y este al reflexionar sobre ellas, al explorar los significados inherentes de la propia experiencia llega a la esencia. lo cual permite producir conocimiento. “Escribir es medir la capacidad reflexiva” (Van Manen, 2003, p.143).

En consecuencia, se incursionó en la investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico en la modalidad de la práctica educativa postulada por Max Van Manen (1998; 2003), en la cual la anécdota, es la técnica heurística desarrollada. Según el autor, esta tiene la particularidad de poner al descubierto los significados ocultos, por tanto, al utilizarla como herramienta metodológica, en las ciencias humanas o sociales, es posible comprender aspectos de la vivencia que podría escaparse en el análisis y reflexión de los datos (Van Manen, 2003). En cuanto a este último término, el investigador justifica su utilización, afirmando que “recoger datos implica obtener algo, de parte del informante, aun cuando esto no sea cuantificable” (Van Manen, 2003, p. 71).

Un aspecto importante en la argumentación del autor mencionado, es su señalamiento de que en fenomenología no hay método, en esto concuerda con Gadamer (1999), quien argumentó que cualquier método, bien empleado, conduce a la reflexión, a la interpretación. Sin embargo, en la lectura de Van Manen (2003), se expone una densa fundamentación del procedimiento metodológico a seguir. Aunque es importante resaltar que el autor, es cauteloso y enfatiza en las posibles inconveniencias porque “podrían

verse como prescripciones mecánicas" (Van Manen, 2003, p. 41). Sin la intención de entrar en recetas y por la convicción de que la orientación es oportuna para el investigador novel, en este estudio, se explican las fases del método fenomenológico de la práctica educativa vanmaniana, organizadas por Ayala (2008), quien en función de los postulados vanmanianos, explicita la ruta metodológica a seguir.

Una vez llegado a este punto, es pertinente indicar los criterios considerados en la selección de los informantes: a) Ser docente egresado de una universidad pedagógica b). Tener una experiencia docente no mayor a 5 años c) Ejercer la profesión docente en una institución en el área de la ciudad de Caracas d) Tener una anécdota con potencial heurístico-pedagógico e) Estar dispuesto a sostener una entrevista conversacional con el investigador, luego de proporcionada la anécdota, para aclarar dudas. De acuerdo a estas pautas, fue escogida la suministrada por un docente masculino de una institución privada, de educación secundaria del 3er año, quien administraba, en la ciudad de Caracas, el curso de Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Educación Ciudadana).

Siguiendo los pasos del método vanmaniano se le solicitó la anécdota al informante. No sin antes, recomendarle mantener las pautas señaladas por Van Manen (2003) y Ayala (2008), a saber: a) Centrarse en un suceso específico de la experiencia narrada, b) Describir la experiencia tal y como la vivió, c) Describir la experiencia desde dentro en función de lo que pensaba y sentía en ese momento, d) Relacionada con el contexto pedagógico y centrada en la experiencia y no en la persona en particular, e) Describir al detalle los aspectos relacionados con la experiencia narrada, f) Evitar escribir interpretaciones causales, por ejemplo: "Yo creo que esto se debe a". Generalizaciones: "Supongo que por eso pasó". Interpretaciones abstractas: "Como se sabe". Establecidos estos puntos iniciales, a continuación, se presenta la figura 1 la cual ilustra los pasos del método abordado en el estudio.

Figura 1

Pasos del método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa de Max Van Manen



Como se puede observar en la figura 1, el método consta de 7 pasos 1) Recoger la experiencia vivida, 2) Ampliación y reescritura de la anécdota. Esta la realiza el investigador mediante una entrevista denominada conversacional, con el objetivo de corroborar la fidelidad y aclarar imprecisiones, 3) Reflexionar sobre la experiencia vivida: Análisis temático y Micro temático, 4) Redacción de transformaciones linguísticas 5) Reducción: Eidética y Heurística 6) Escritura del texto fenomenológico 7) Confrontación de la investigación con otras fuentes referenciales. En función de los pasos del método vanmaniano (Figura 1), se observa que el primero comienza con: Recoger la experiencia vivida. En este caso, la anécdota titulada “La disculpa pedagógica”, la cual se transcribe, en cursivas, a continuación:

> *Cuando llegué al liceo privado, como profesor de Geografía, Historia y Ciudadanía, los profesores, los miembros del cuerpo directivo, me alertaron sobre el curso de 3er año en particular, porque era un grupo muy difícil por su indisciplina e irrespeto hacia los docentes, dejándome claro que fuera duro y no me dejase manipular por ellos. Cuando di clases por primera vez, me sentía*

> *tenso y nervioso. Cuando me presenté, intenté transmitir seguridad. Hice que se presentasen uno por uno, y dijeran lo que más les apasionaba. En la primera evaluación, la mayoría escribió textualmente las mismas respuestas. Tres estudiantes me recriminaron que no se habían copiado. Yo les respondí que sí lo habían hecho. Ellos comenzaron a gritarme hasta el punto que les respondí de la misma forma. Le comenté a mi padre lo acontecido y me aconsejó hablar con ellos de forma individual. Así lo hice y les ofrecí disculpas. Les aseguré que iba a revisar la actividad de evaluación. Ellos se disculparon también y manifestaron haberse pasado de la raya. Con cada uno, llegué a un acuerdo con la finalidad de mejorar el comportamiento. Ellos accedieron sin problema. Las disculpas que había ofrecido individualmente a los tres estudiantes, se la ofrecí al grupo. Luego los tres actuaban como catalizadores para disminuir la indisciplina en el aula; decían: "¡hagan silencio, el profe está dando clases!", y expresiones por el estilo. Cuando veía síntomas de enojo intentaba relajarlos con un chiste o escuchándolos atentamente para que se sintiesen atendidos.* (Anécdota contada por un profesor de Geografía, Historia y Ciudadanía, de Bachillerato) Ejemplo de protocolo en su primera versión.

Posterior a la recogida de la anécdota, (figura 1), se realizó la entrevista conversacional que, en esta modalidad fenomenológica, el investigador la ejecuta para "constatar la fidelidad de lo narrado por el informante, subsanar vacíos, dudas y profundizar aspectos" (Ayala 2008, p.417). Algunas de las preguntas implementadas fueron: a) ¿Cómo vivió el educador la experiencia de confrontación en el aula con los estudiantes? b) ¿Cuál fue el acuerdo establecido entre docente y estudiantes? c) ¿Qué era lo que, más les gustaba hacer, a los estudiantes? d) ¿Cuál es el valor pedagógico de la disculpa por parte del docente cuando se percata de haber cometido un error? e) ¿Por qué es importante hacer sentir al estudiante que sus argumentos son escuchados en situaciones de confrontación verbal? Una vez aclaradas las preguntas, en la entrevista conversacional, se avanzó para el segundo paso del método: Ampliación y reescritura de la anécdota (figura 1). Por razones de espacio, sólo se presentan los fragmentos que responden a las interrogantes antes indicadas:

> *Mi reacción fue de enojo ante la evidencia de una copia en la actividad de evaluación. Me consideré irrespetado. Cuando se los hice saber lo negaron, el tono en la argumentación de los estudiantes aumentó hasta los gritos y mi respuesta fue igual. No tuve control de mis emociones. El ambiente se tornó tenso. Me sentí abrumado, reflexioné y le comenté a mi padre. Seguí sus consejos de hablar con cada uno por separado, escucharlos, presentar mis disculpas, acceder a reconsiderar las evaluaciones, y establecer un acuerdo consistente en ir al cine juntos en el fin de semana, si declinaban el mal*

comportamiento. Esto lo del cine, porque muchos reportaron que era lo que más les gustaba hacer. Ellos estuvieron de acuerdo. También me disculpé con el resto del curso por la escena de la clase anterior. Mi relación con estos jóvenes, estudiantes de esa institución privada, fue mejorando progresivamente y con ello la disciplina en el aula, lo cual me animaba a trabajar con mayor gusto y dedicación. Mantuve siempre la capacidad de escucha, ante cualquier intervención de los estudiantes, con la intención de que se sintieran atendidos y evitar que los problemas subieran de tono. Cuando llegaba al liceo, estos estudiantes de tercer año me saludaban con respeto. Sentía que las estrategias empleadas para generar un ambiente de concordia estaban surtiendo efecto.

Tercer paso del método: 3) Reflexionar sobre la experiencia vivida: Análisis Macro temático y Micro temático (figura 1). Se empieza con el análisis macro-temático, también denominado holístico. Aquí se busca la frase sentenciosa, la que engloba todo el significado de la anécdota. En este caso: *Les* presenté *mis disculpas*. En una situación conflictiva de aula, cuando el docente ha perdido el control emocional, presentar una disculpa argumentada, sentida, convincente, permite calmar los ánimos y propiciar una solución. Una vez ubicada la frase sentenciosa, se continúa con el análisis micro temático, donde se agrupan las ideas que apoyan dicha expresión, las cuales pasan a conformar “los temas o nudos del entramado de la experiencia y, en torno a estos se va hilando el resto en un todo significativo” (Van Manen, 2003, p. 106).

Los temas fenomenológicos pueden entenderse como “las estructuras de la experiencia” (Van Manen, 2003, p. 95). En consecuencia, reflexionar sobre la experiencia vivida es analizar de manera reflexiva, las unidades estructurales de significado o temáticas. El tema es un subtítulo que el investigador genera, a partir de la interpretación de lo escrito en la anécdota, cuya función es servir de ancla para la reflexión en los pasos posteriores de la aplicación del método. Desde esta perspectiva, se presenta la siguiente afirmación de la anécdota:

Hablé con cada uno de ellos y accedí a reconsiderar las evaluaciones.

Tema: La escucha.

El docente al acercarse a cada uno de los estudiantes, de manera individual, hizo que estos se sintiesen reconocidos como personas. Admitir haber errado en la manera

de abordar el problema, y oír los argumentos, practicó la escucha logrando que los estudiantes percibieran que se podía hablar con el profesor, en un plano de respetuosa igualdad y al conversar serenamente con los estudiantes, logró establecer una conexión positiva favoreciendo una respuesta empática:

Ellos se disculparon también y manifestaron haberse pasado de la raya

Tema: Disposición para el diálogo.

En el diálogo las personas se sienten en igualdad de condiciones, mediadas por el respeto, en la búsqueda de los puntos en los que están de acuerdo. Es el primer paso para propiciar una sana convivencia en el aula. El educador mostró interés y voluntad de ceder a sus emociones iniciales, de rabia e impotencia, por sentirse irrespetado adoptando una actitud conciliatoria con el objetivo de lograr una atmósfera de armonía en el aula y, abordó el conflicto negociando una solución:

Les propuse ir al cine juntos, si declinaban el mal comportamiento, y ellos aceptaron.

Tema: Negociación pedagógica.

Cuarto paso del método: Redacción de transformaciones linguísticas (figura 1). En este momento, se elabora una redacción en párrafos más sensibles de los temas surgidos del análisis micro -temático: La escucha, disposición para el diálogo y negociación pedagógica. La mayoría de los adolescentes se caracterizan por ser impulsivos y, ante una respuesta que consideran contraria a sus intenciones, responden con agresividad verbal lo cual, a menudo, se convierte en acontecimientos de indisciplina en las aulas. Ante esta situación pueden despertarse en el docente cambios emocionales, traducidos en expresiones de violencia verbal que en nada contribuye a solucionar el conflicto. Por el contrario, cuando el docente escucha las opiniones de los estudiantes, estos se sienten valorados en igualdad de condiciones y, se amplían las posibilidades de mejorar la relación de convivencia en el aula y fuera de la misma. La escucha es un aprendizaje emocional, al practicarlo el educador propicia un canal de comunicación, donde la reflexión se hace tangible. En este caso, los estudiantes admitieron que su

comportamiento no fue el adecuado, y emulando al profesor, presentaron sus disculpas; esto refleja una reflexión y un reconocimiento mutuo hacia el otro.

Quinto paso del método: Reducción: Eidética y heurística (figura 1). La finalidad de este procedimiento es llegar a la estructura fundante, la esencia del significado, el *eidos*: Lo único y lo particular, lo cual permite ir más allá de la narración descriptiva de la anécdota; por esta razón, se cuestionan las afirmaciones realizadas en las transformaciones linguísticas. La reducción eidética, trata de atrapar las ideas esenciales a través del cuestionamiento, denominado la variación imaginativa. En este sentido se genera la siguiente interrogante: ¿Una disculpa ofrecida de manera general, habría sido suficiente para lograr cambios positivos en el comportamiento de los estudiantes dentro del aula?

Se piensa que no, Es probable que haya sido la primera vez, en que un docente quisiera conversar con ellos de manera particular. Los tres jóvenes requerían ser abordados de forma individual por el docente, a fin de conocer sus argumentos y poder canalizarlos. Era necesario tocar en la singularidad de cada uno y, que experimentaran la escucha del educador. Visto así, la disculpa colectiva no funcionaría, por quedar diluida en la generalidad. Es claro que, de la posición hostil, los jóvenes cambiaron a una empática con el docente, al punto que cuando aparecía la indisciplina, ellos mismos llamaban al orden: ¡*Hagan silencio, que el profe está dando clase*!

En cuanto a la reducción heurística: Esta se propone precisar los prejuicios, ideas infundadas y someterlas al juicio de la conciencia crítica. En consecuencia, se pregunta: Si el docente es la autoridad ¿La disculpa no se vería como una debilidad? ¿Es válida, desde el punto de vista pedagógico, la estrategia docente de compartir momentos de esparcimiento con los estudiantes? En torno a la primera interrogante, la respuesta es: No, el profesor marcó su posición de mediador con el propósito de hacer las paces en la búsqueda consensuada, del ambiente de concordia dentro del aula. El docente al presentar sus disculpas, generó un impacto sicológico en los estudiantes. Se produjo un gesto de reconocimiento al otro, que quizás no se esperaban, lo cual constituyó un aprendizaje de habilidades sociales para vivir en comunidad. Disculparse, significó una

comprensión ética y pedagógica de la labor de aula, fue una manera de enseñar, desde el respeto, el ejercicio de la ciudadanía y no bajo el temor.

En relación con la segunda pregunta: ¿Es válida, desde el punto de vista pedagógico, la estrategia del docente de compartir momentos de esparcimiento con los estudiantes? La respuesta es: Sí, siempre y cuando el profesor mantenga su rol de orientador actúe con cautela, guardando el equilibrio entre la confianza y el respeto. Aunque la indisciplina es un problema multifactorial, es probable que una de las aristas sea, la ausencia de conexión emocional entre las partes. Ir al cine los fines de semana era uno de los intereses de esparcimiento de los estudiantes y el docente se interesó por sus gustos, estableciendo una relación humana, reconociéndoles su condición de personas. Es una manera de educar para la convivencia. Los resultados lo avalan [..]

> *y con ello la disciplina se fue incrementando en el aula lo cual me animaba a trabajar con mayor gusto. Cuando llegaba al liceo, estos jóvenes me saludaban con respeto. Sentía que las estrategias empleadas estaban surtiendo efecto*[..].

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sexto paso del método: Escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida (figura 1). Aquí se redacta el texto fenomenológico de la práctica educativa, el cual recoge los hallazgos de la investigación en un patrón integrado de relaciones significativas. Nótese que los hallazgos comenzaron a emerger desde el tercer paso, en el análisis macro y micro; pero este, es el punto culminante de la investigación, porque se trata de las reflexiones profundas propias de la teorización, que toman cuerpo unificado en el texto fenomenológico. La teorización pedagógica vanmaniana, está dirigida a resaltar ejemplos éticos de la acción pedagógica, “conducentes al crecimiento personal del joven en formación; realizados por el bien del adulto en ciernes” (Van Manen 1998. p, 215). De esta manera, quien escribe el texto en cuestión, deja ver su posición y compromiso pedagógico.

Ese texto debe conmover, emocionar al lector, provocar un efecto de transformación mediante, un llamado edificante al yo de quien lee (Van Manen, 2003 y Ayala, 2008). En la introducción, se advirtió la postura vanmaniana de alejarse de las teorías prescriptivas

y generales, por tanto, propone la teoría de lo único, que empieza en el caso individual, busca las cualidades universales y regresa a lo particular. Esta es la característica esencial de la teorización, en la fenomenología de la práctica educativa según Van Manen (1998). De allí que en el texto fenomenológico se haga mención a aspectos concretos de la anécdota. En este último aspecto, se diferencia de otros métodos cualitativos, porque las particularidades de los datos no entran en las teorizaciones como lo argumentan Levine (1997) y Picón (2009).

Teniendo en cuenta lo referido en párrafos anteriores, se procedió a elaborar el texto fenomenológico correspondiente, retomando los temas esenciales surgidos en el análisis macro y micro temático: a) La disculpa pedagógica: Enseñar con el ejemplo, b) La escucha: La inteligencia emocional en el accionar pedagógico: c) El valor del diálogo y la negociación desde la perspectiva pedagógica. Además, se incorporaron dos “temas casuales” (Van Manen 2003, p.122), relacionados con la anécdota y considerados pertinentes, por el investigador, para hilvanar las ideas y establecer los significados. Estos fueron: La importancia de los recursos de evaluación y la opinión de un tercero.

Importancia de los recursos de evaluación

Se comenzó por revisar uno de los temas casuales, surgidos de la anécdota: La importancia de los recursos de evaluación, en este caso las rúbricas. Como se aprecia de la anécdota, la situación conflictiva de aula se inició con la protesta liderada por tres estudiantes al recibir los resultados de la evaluación. Es conocido que una rúbrica establece, por parte del docente, los contenidos a evaluar, las condiciones en la que se hará y la respectiva ponderación (Sanz, Almagra y Galian, 2017). Por consiguiente, el estudiante recibe una información previa y precisa acerca de lo que se evaluará y, la forma en la cual se procederá. En consecuencia, se constituye en una brújula cuyo contenido direcciona esta parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Si el docente de la anécdota la hubiese utilizado, es probable que el incidente no habría ocurrido. Sin embargo, de acuerdo a los precedentes de comportamiento del grupo; la situación conflictiva se habría concretado en cualquier momento y por cualquier otra circunstancia. No obstante, se quiere dejar constancia de la bondad de los

instrumentos de evaluación, la conveniencia de su correcta utilización y su función de garantes de la paz, al evitar detonantes de pugnacidad que alteren la armonía en la ejecución de los procesos pedagógicos. Por otra parte, su utilización promueve un accionar ético del docente al exigir niveles de desempeño en el estudiante acorde con la direccionalidad que él, como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje ha ofrecido.

Opinión de un tercero ajeno al conflicto

Otro tema casual desprendido de la anécdota es la opinión de un tercero. Nótese que el docente abrumado por la situación conflictiva con los estudiantes consulta a su padre sobre lo ocurrido. En la vida cotidiana del aula se enfrenta diferentes acciones y situaciones que conforman las relaciones pedagógicas. En esta oportunidad, se asiste en primera instancia, a las acciones de agresión verbal de los estudiantes y la respuesta similar del docente, generándose una situación de beligerancia que le lleva a consultar un tercero. En esta acción el educador deja ver los valores adquiridos en el hogar, al depositar su confianza en la figura paternal, compartir las angustias y finalmente tomar en consideración sus recomendaciones:

Consulté a mi padre y me recomendó hablara con ellos.

Aquí hay una dimensión pedagógica en la situación de ser padre al hacer la recomendación adecuada, pertinente; como haría cualquier progenitor, que quiere lo mejor para su hijo y esta acción se transfiere al docente quien, también busca la acción más conveniente en la resolución del evento bochornoso. Así, la experiencia de la disculpa tiene valor pedagógico en sí misma porque el accionar del profesor es auténtico, convincente, sentido y tiene un propósito ético; lograr algo bueno, correcto, idóneo, al buscar la forma de propiciar la convivencia en armonía con los jóvenes. Es un momento pedagógico producido en la rutina diaria de aula, donde el educador maniobra en la correcta dirección, dirigida a salvar la buena relación con los estudiantes. Recordando que, “el docente es mediador entre el presente y futuro de los jóvenes a su cargo” (Van Manen, 1998, p. 204).

> *Hablé con cada uno de ellos. Les presenté mis disculpas*, *accedí a revisar las evaluaciones.*

Se trata de una actuación docente desde el deber ser, basado en el afecto, la esperanza y la responsabilidad. Estos tres componentes, de acuerdo a Jordán (2015) conforman la experiencia educativa. Es evidente que, cuando el argumento del docente encuentra eco en el estudiante. este confía y acepta; se genera de ese modo, una reciprocidad en la relación pedagógica. De igual manera, el significado de la acción pedagógica, trasciende en el estudiante, a través del sello que puede dejar el docente con su actuación, porque este, es el referente en el aprendizaje de valores a través del ejemplo, el aprendizaje vicario (Bandura, 1982). Las personas recuerdan a sus profesores, algunas veces, por la huella que marcaron en ellos y quieren emularlos, aunque a otros, definitivamente no. Es la influencia pedagógica del educador, quizás no siempre consciente, orientada hacia el bien, a lo más adecuado para la formación de la personalidad del joven, de su aprendizaje y crecimiento personal.

La escucha: La inteligencia emocional en el accionar pedagógico

En la vida diaria, una de las formas de expresar las emociones, es a través del lenguaje y en ocasiones al perderse el control de las mismas, en lugar de resolver los problemas, estos aumentan en agresividad. En el ámbito educativo, se espera que el docente mantenga el equilibrio emocional y solucione satisfactoriamente los contratiempos de aula; aun cuando, carezca de formación previa en este campo del conocimiento, e incluso cuando las condiciones del contexto no le sean las más favorables. Es el caso de la anécdota analizada, donde los estudiantes eran referencia de mal comportamiento:

> [..] *los miembros del cuerpo directivo, me alertaron sobre el curso de 3rer año en particular, porque era un grupo muy difícil por su indisciplina e irrespeto hacia los docentes* [..]

No obstante, el docente utilizó las herramientas de las cuales disponía, y además de seguir las recomendaciones paternas, aplicó la escucha de una manera receptiva, centró la atención en los argumentos estudiantiles y emuló la virtud asociada a los sabios:

Saber escuchar con prudencia, el silencio interesado, callar y escuchar al otro. Fue un accionar pedagógico, donde se puso de manifiesto la inteligencia emocional, porque manejó su autocontrol y condujo, imperceptiblemente, a los tres estudiantes en la ruta de la expresión respetuosa de sus sentimientos, sembrando así la semilla del liderazgo democrático. En torno a esto, Extremera y Fernández (2004) apuntan que, "en las aulas, el docente es el modelo adulto a seguir en el manejo emocional" (p. 2). Es el espejo de aprendizaje socioemocional de mayor impacto para los alumnos; razón por la cual las habilidades afectivas y sociales, también son necesarias en el currículo de un docente, ya que son los estudiantes, quienes reciben en primera instancia las respuestas emocionales del educador y, la idea es que estas sean de aprendizaje aleccionador, por el bien del crecimiento del futuro ciudadano.

El valor del diálogo y la negociación desde la perspectiva pedagógica

Las habilidades negociadoras también denominadas competencias blandas, son parte de las competencias emocionales que se aprenden en el manejo de la inteligencia emocional, las cuales ayudan a dirimir conflictos en el contexto de eventos beligerantes. La negociación según Funes (2000) "requiere de participación, diálogo, acuerdo y compromiso" (p. 95). En el caso de esta investigación, es evidente que las partes vivieron los cuatro momentos desde una perspectiva pedagógica y el profesor mostró habilidades para negociar asertivamente, al enfrentar la pugna estudiantil manifestando su interés y voluntad de auspiciar la convivencia mediante un acuerdo:

> *Les propuse ir al cine juntos, los fines de semana, si declinaban el mal comportamiento y ellos aceptaron*.

Por otra parte, Aranguren (2022), agrega que estas habilidades blandas de negociación en la resolución de conflictos, implican conocimiento de técnicas de persuasión y comunicación a fin de facilitar las relaciones interpersonales necesarias en el ámbito estudiantil y en el desempeño de la ciudadanía. No se indagó acerca de si el docente, tenía conocimientos de negociación, resolución de conflictos; porque en el tiempo, se perdió la comunicación, fue una limitación del estudio. Sin embargo, es claro que desplegó un genuino interés por solventar la situación responsablemente, primó el

sentimiento de apuntar hacia el bien educativo, al desarrollo integral de esos adolescentes que inicialmente le adversaron. De acuerdo a lo expresado, es evidente que aún quedan seres especiales ejerciendo la docencia de manera loable, inspiracional, en un país donde prevalecen la desvalorización de la profesión docente y limitaciones socio-económicas muy acentuadas, que llaman a edificar casi todo desde el principio.

Paso séptimo del método: Revisión de fuentes fenomenológicas o confrontación de este estudio con otros trabajos fenomenológicos (figura 1). Ayala (2008) afirma que "en la última fase de la investigación, se realiza una revisión de fuentes fenomenológicas a objeto de constatar con otros estudios fenomenológicos la coincidencia u oposición en torno a los hallazgos de la investigación" (p. 421). Esto también lo hace Leal (2001), pero en la modalidad de fenomenología trascendental; allí el autor hace una comparación entre sus hallazgos y los obtenidos por otros investigadores. En este caso, se hace referencia a los autores, disponibles hasta el momento del arqueo, que han incursionado en el método de la fenomenología vanmaniana.

Uno de estos autores es Jordán (2015), quien acentúa su discurso en las relaciones genuinamente pedagógicas de un docente, expuestas por Van Manen: afecto, esperanza y responsabilidad. Esta última ligada indisolublemente a la autoridad ética pedagógica conducente al bienestar del estudiante y al desarrollo de su auto responsabilidad lo cual se pudo constatar en este estudio. Igualmente, Ayala (2016) enfatiza en la descripción de significados esenciales en la relación pedagógica vanmaniana, donde el docente tiene influencia en el estudiante, pero siempre mediada por lo ético, apuntando hacia lo bueno, lo conveniente, los valores establecidos socialmente. Subrayando así, las implicaciones de la relación pedagógica docente-estudiante, en la práctica educativa y la formación de los educadores. Aspectos que se reflejan bien en la investigación presentada.

En el caso de Galvis (2018), se destacan las potencialidades de la aplicación de la fenomenología hermeneútica de la práctica educativa, a través de las parábolas, como recurso formativo en los docentes universitarios resaltando los aspectos éticos, formativo y pedagógicos más allá de las creencias personales. Apartando el aspecto de las metáforas o parábolas, este estudio está en sintonía con lo expuesto en esta investigación en cuanto a la formación ética del docente y su influencia directa en sus

estudiantes. Por su parte, Ibarra (2016) revisa la propuesta vanmmaniana relacionada con el tacto pedagógico e indica que es una perspectiva de formación basada en la enseñanza ética formativa y didáctica a nivel universitario. Estas ideas se concatenan bien con lo expuesto en el trabajo aquí desarrollado; precisamente, porque es en el contexto universitario de formación docente, donde se genera ese espacio propicio de conversación y la ejercitación en el método de investigación fenomenológico de la práctica educativa auspicia una vía de entendimiento.

En la aplicación del método de la fenomenología hermenéutica de la práctica educativa por docentes de primaria Fuster, Gálvez y Pisfil (2018), encontraron que, el maestro al practicar la escucha activa, en la comprensión las necesidades de los estudiantes; obtuvieron buenos resultados; lo cual concuerda con lo señalado en esta investigación. Fuster (2019), pone el acento en el beneficio que resulta para el educador, interesarse en las descripciones fenomenológicas hermenéuticas, por los aspectos pedagógicos contenidos en estas, las cuales invitan a optimizar la práctica pedagógica durante los acontecimientos cotidianos de aula. Este es precisamente, el objetivo del texto fenomenológico, presentado en el sexto paso del método ejemplificado en esta investigación. Una invitación a tomar en consideración los temas analizados.

Si bien los párrafos anteriores, señalan las coincidencias con esta investigación en relación a las ideas generales trabajadas. También es pertinente señalar que no se encontró ningún estudio, hasta la fecha, que abordase la aplicación del método vanmaniano en el escenario educativo venezolano, con adolescentes en situación conflictiva de aula profesor – alumnos. De este modo, el estudio se diferencia de los mencionados y, constituye un aporte en cuanto a la utilización del método para la pesquisa de problemas pedagógicos apuntando hacia la dimensión ética. De manera análoga, es una contribución para la difusión de mismo porque de acuerdo con Ayala (2008), “en el ámbito hispano americano, dicho método, es poco conocido” (p. 411).

A la luz de esta revisión de fuentes fenomenológicas en confrontación con esta investigación, se encontró un hilo pedagógico conductor en dos planos: a) la influencia indeleble del educador en la formación del estudiante, que desde la perspectiva vanmaniana, la ética es el ingrediente fundamental conducente al rescate de los valores

que enaltecen al ser humano, en la certeza de que ese estudiante será un adulto y en él germinarán esas enseñanzas pedagógicas; b) La potencialidad de una pedagogía reflexiva cuya inclusión en la formación de los educadores, serviría de referencia durante el transitar cotidiano en las aulas. Ambos planos subyacen en las líneas de la investigación expuesta.

CONCLUSIONES

A modo de cierre, se destacan tres aristas que sirvieron de apoyo en la redacción de las conclusiones provisionales, propias de la investigación cualitativa. Así se obtuvieron: a) Alcance y limitaciones, b) La articulación del proceso y c) Proyección del texto fenomenológico en el lector. En cuanto a la primera, se concluye que el método hermenéutico de la práctica educativa es un producto de creación humana con alcances y limitaciones, por tanto, el texto fenomenológico siempre estará expuesto a la posibilidad de una interpretación diferente o incluso más profunda a la luz de otro investigador. En consecuencia, la investigación queda a la disposición de la aceptación, refutación o consideración por parte del lector

En relación con la articulación del proceso: Se ejemplificó a través de la anécdota de un docente, los siete pasos del método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa, apegado al discurso vanmaniano. Se mostró un proceso riguroso, coherente, organizado, reflexivo en busca de la esencia de lo descrito en la información proporcionada por el actor social; centrado en la dimensión ética de la experiencia pedagógica docente, lo cual constituye un aspecto distintivo de este enfoque metodológico y que lo hace propicio para explorar las vivencias académicas.

En lo que respecta a la proyección del texto fenomenológico en el lector: El texto presentado tiene la intención de despertar en el docente, una reflexión sobre su propia actuación en aula y a) Llamar la atención sobre la potencialidad de la escucha, b) Poner en práctica el equilibrio emocional, c) Negociar de manera pedagógica, d) Hacer uso de los instrumentos de evaluación, de modo que el estudiante esté informado acerca de lo que se le evaluará y, lo que el docente espera de su rendimiento académico; a fin de minimizar posibilidades de quejas, lo cual no significa que siempre dará los resultados

esperados, pero es conveniente intentarlo. e) Considerar la opinión de un tercero, en la situación problemática que pueda presentarse, cuya capacidad de reflexión y perspectiva diferente a la del protagonista del problema, podría ayudar.

La idea es resaltar las dimensiones éticas de la experiencia cotidiana pedagógica y, rescatar lo considerado, de acuerdo a los patrones sociales aceptados, un comportamiento justo, correcto, encomiable. En el entendido de que el educador es el guía, acompañante, mediador del proceso educativo. Todo en un intento de auspiciar la sana convivencia, enseñar con el ejemplo, haciendo honor a los valores universales de respeto, justicia, equidad en el ejercicio de preparación para vivir en una sociedad democrática.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Aranguren, G. (2022). Escuela inteligente y el desarrollo de habilidades blandas. Revista *Educare*. 26(2) p.p 403–428. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica hermeneútica de Van Manen en el campo de la investigación educativa*. Revista de Investigación Educativa* 26 (2). pp. 409-430. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Ayala, R. (2016). La relación pedagógica en las fuentes de la experiencia educativa con Van Manen. *Rev. complut. educ*. 29 (1). Pp 27-41. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51925

Bandura, A. (1982). Self eficacy mechanism in human agency *American Psycologist*, 37(1), pp 122-147. https://psycnet.apa.org/record/1982-25814-001

Embree, L. (2003). *Reflective analysis*. Zeta Books.

Extremera, N y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación* 34 (3). pp1-9. https://rieoei.org/RIE/article/view/4005

Fuster, D; Gálvez, E y Pisfil, E. (2018). Estudio fenomenológico: La confianza docente en la práctica pedagógica. Revista, UCV. *Scientia*. 10 (1). Pp 93-98 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7116597.pdf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones* 7(1). pp. 201 – 229 http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la convivencia. *Contextos educativos* 3. Pp 91–106. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466

Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme. https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZIdHIzWVU/edit

Giorgi, A. (1991). *Phenomenology and psychological research*. Duquese. University Press.

Galvis, S. (2016). *Y les habló muchas cosas por parábolas: Un recurso pedagógico para la formación de profesores.* https://acortar.link/jjikqB

Ibarra, G. (2016). El tacto pedagógico: Una propuesta de la enseñanza ética. *Redipe* Revista Virtual 10 (5) pp 17-26. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/29

Jordán, J. (2015). La responsabilidad ética pedagógica de los educadores: Una mirada desde Max Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*. Nº 261, pp 381-396. https://acortar.link/aPSuOp

Leal, N. (2001). Aproximación fenomenológica a las razones por las cuales la población femenina desea ingresar a la UNA*. Informe de Investigaciones Educativas* XV(1 y 2).

Levine, D. (1997). Social Theory as a vocation: Engaging with future challenges. *Perspectives,* 19 (2), 1-8.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Picón, G. (2009). Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario. Cap. 1. En: *Investigación y cambio en Educación desde una perspectiva crítica.* Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y postgrado.

Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement*. Hague Martinus Nijhoff.

Sanz, M; Almagro, M; y Galian, B. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la Universidad. *Estudios pedagógicos*. XLIII (2). pp: 93-113. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200005

Van Manen, M. (2003*). Investigación Educativa y experiencia vivida.* Idea Books.

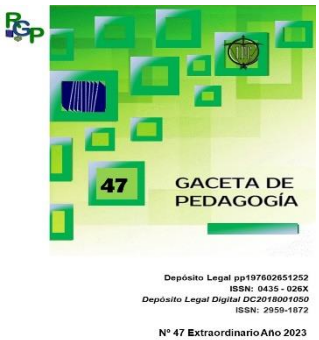
Van Manen, M (1998). *El tacto pedagógico*. *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós

Uso de las tecnologías de información y comunicación en la gerencia de las instituciones educativas

Use of information and communication technologies in the management of educational institutions

Uso das tecnologias de informação e comunicação na gestão de instituições de ensino

Utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la gestion des établissements d'enseignement



Muñoz-Martínez, J. E.
jemuma2003@gmail.com

Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo.
Bosconia-Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 12 de mayo 2023/ Aprobado: 04 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

En el contexto actual, las TIC desempeñan un papel central en la redefinición de diversos aspectos de la sociedad, incluida la gerencia educativa. Esta investigación explora la integración estratégica de las TIC en instituciones educativas y tuvo como objetivo describir el mecanismo de comunicación sustentado en las TIC que brindó información sobre los procesos institucionales a la comunidad educativa de la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar – Colombia. A través del uso de herramientas de comunicación digital se buscó enriquecer la difusión de procesos institucionales. La investigación de tipo no experimental de campo abordó una muestra de 74 individuos de la comunidad educativa, identificando aspectos a nivel administrativo, comunitario y tecnológico que fomentaron el uso comunicativo de las herramientas TIC en los hogares, trascendiendo su función de entretenimiento. Se concluyó sobre la necesidad de ampliar los canales de comunicación apoyados en las TIC para lograr una mayor interacción con la comunidad educativa.

Palabras Clave: *Gerente; TIC; Comunidad; Comunicación*

ABSTRACT

In the current context, ICT play a central role in redefining various aspects of society, including educational management. This research explores the strategic integration of ICT in educational institutions and aims to describe the communication mechanism supported by ICT, which provides information about institutional processes to the educational community of the Educational Institution Carlos Restrepo Araujo in Bosconia, Cesar - Colombia. Through the use of digital communication tools, we seek to enrich the dissemination of institutional processes. The non-experimental field investigation approached a sample of 74 individuals from the educational community, identifying aspects at the administrative, community and technological level that encouraged the communicative use of ICT tools in homes, transcending their entertainment function. It concluded on the need to expand communication channels supported by ICT to achieve greater interaction with the educational community.

Key words: *Manager; TIC; Community; Communication*

RESUMO

No contexto atual, as TIC desempenham um papel central na redefinição de vários aspectos da sociedade, incluindo a gestão educacional. Esta pesquisa explora a integração estratégica das TIC nas instituições de ensino e tem como objetivo descrever o mecanismo de comunicação apoiado pelas TIC, que fornece informações sobre processos institucionais à comunidade educacional da Instituição Educacional Carlos Restrepo Araujo em Bosconia, Cesar - Colômbia. Através da utilização de ferramentas de comunicação digital, procuramos enriquecer a divulgação dos processos institucionais. A investigação de campo não experimental abordou uma amostra de 74 indivíduos da comunidade educativa, identificando aspectos ao nível administrativo, comunitário e tecnológico que incentivaram a utilização comunicativa das ferramentas TIC nas residências, transcendendo a sua função de entretenimento. Concluiu-se sobre a necessidade de ampliar os canais de comunicação apoiados nas TIC para conseguir uma maior interação com a comunidade educativa.

Palavras-chave: *Gerente; TIC; Comunidade; Comunicação*

RÉSUMÉ

Dans le contexte actuel, les TIC jouent un rôle central dans la redéfinition de divers aspects de la société, notamment la gestion de l'éducation. Cette recherche explore l'intégration stratégique des TIC dans les établissements d'enseignement et vise à décrire le mécanisme de communication soutenu par les TIC, qui fournit des informations sur les processus institutionnels à la communauté éducative de l'établissement éducatif Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar - Colombie. Grâce à l'utilisation d'outils de communication numérique, nous cherchons à enrichir la diffusion des processus

institutionnels. L'enquête de terrain non expérimentale a approché un échantillon de 74 individus de la communauté éducative, identifiant les aspects au niveau administratif, communautaire et technologique qui encourageaient l'utilisation communicative des outils TIC dans les foyers, transcendant leur fonction de divertissement. Il a conclu sur la nécessité d'élargir les canaux de communication soutenus par les TIC pour parvenir à une plus grande interaction avec la communauté éducative.

Mots clés : *Directeur; TIC; Communauté; Communication*

INTRODUCCIÓN

Desde la aparición e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las sociedades se han generado cambios de mentalidad y concepción en el aspecto comunicacional, tanto en la forma en la que se presenta la comunicación como en la manera en que se accede a ella, independientemente de situaciones tales como el distanciamiento que existe entre las personas, sus comunidades o regiones y el no tener acceso a las tecnologías o que no saben cómo manejarlas; situaciones que además de restringir la comunicación a nivel social, podrían coartar algunos aspectos gerenciales en las instituciones educativas.

En la actualidad, las políticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación están trascendiendo los límites escolares. Tal como señalan Lugo y Ithurburu (2019), en América Latina se han identificado tres proyectos que se erigen como políticas innovadoras en la integración de las TIC en las dinámicas institucionales y en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Computadores para educar (Colombia), Plan Ceibal (Uruguay) y Conectar Igualdad (Argentina). La presencia de dispositivos móviles y los medios de comunicación provistos por los gobiernos a las instituciones educativas y a los estudiantes trasciende la esfera de las aulas y se extiende al ámbito doméstico, enriqueciendo las herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, así como para la interacción social.

Esta tendencia no solo vincula el uso de la tecnología con los docentes, sino que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, abriendo así la puerta a la adquisición de competencias esenciales para un aprovechamiento eficiente y para la reducción de la brecha digital. Este panorama abre la oportunidad para que los

establecimientos educativos propicien cambios estructurales en materia de herramientas tecnológicas que permiten mejorar los procesos de enseñanza con sus estudiantes y a la vez, posibilitando la interacción con los padres y comunidad educativa en general mediante la creación, uso y acceso de contenidos digitales.

Al respecto, Pérez Zúñiga et al. (2018) en su investigación presentaron una reflexión en torno a los conceptos sociedad de la información y sociedad del conocimiento para entender la importancia que estos tienen en el ámbito de la innovación y la tecnología en la educación, concluyendo entre otros aspectos que las instituciones educativas deben romper su esquema rutinario y apuntarle a nuevos escenarios en donde las sociedades de la información y del conocimiento se vean favorecidas. Al respecto, resulta muy importante que los gerentes educativos establezcan nuevos canales de comunicación de tal forma que sean prácticos, de fácil uso y en especial que permitan una mayor interacción con las comunidades.

Para Díaz (2022) a raíz de los cambios originados por la pandemia del Coronavirus, las escuelas deben reinventarse dejando de lado las estrategias tradicionales; la educación ha cambiado definitivamente y las TIC se convirtieron en el principal protagonista. En este contexto, el conocimiento y la aplicación eficiente de las TIC en los hogares se erigen como una estrategia clave que amplifica los canales de comunicación institucional. Esto, a su vez, desencadena una serie de responsabilidades diversas que involucran a directivos, coordinadores, docentes, estudiantes y padres de familia, fomentando la proximidad y la colaboración. La necesidad de suplir enfoques tradicionales con métodos más creativos e innovadores refuerza esta dinámica, alentando la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

En la actualidad, en la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo en Bosconia, Cesar – Colombia, se ha constatado que en cuanto a la administración institucional y en relación con los canales de comunicación hacia la comunidad, prevalecen los mecanismos comunicativos centrados en el empleo de carteleras y comunicados escritos u orales para todos los miembros de la institución. Esta dinámica no refleja una eficiencia estratégica en el canal de comunicación utilizado, lo que subraya la necesidad de optimizar los enfoques de comunicación organizacional. En un estudio independiente,

Velasco (2022) investigó las tecnologías de la información y comunicación en las escuelas, encontrando que la apropiación de las TIC en las instituciones educativas exterioriza una brecha que está delimitada por las actuaciones de los directivos y docentes para dominar, emplear, personalizar y transformar las TIC a su favor. En consecuencia, resulta esencial que todos los miembros de las comunidades educativas se involucren en la alfabetización digital, rompiendo así la brecha existente que limita la adopción de nuevos escenarios para la comunicación institucional.

En este sentido, la creación de nuevos entornos de comunicación en la institución educativa a través del uso de las herramientas tecnológicas se convierte en una oportunidad de mejora para el flujo de la información e interacción que puede ser puesta a disposición de los miembros de la comunidad educativa. Según la afirmación de Espitia (2020) en su estudio acerca del modelo de gestión mediante proyectos TIC para el fortalecimiento de las Instituciones Educativas en Colombia, es posible concluir que la integración de proyectos TIC en el ámbito educativo ha avanzado gracias a las necesidades y desafíos actuales. Estos aspectos se presentan como una oportunidad para innovar las prácticas organizativas, incluyendo la gestión de proyectos con TIC. Esta gestión no se limita únicamente a una responsabilidad pedagógica, sino que se aborda desde una perspectiva directiva y estratégica.

Asimismo, Álvarez y Hernández (2022) estudiaron la transformación digital como apoyo en los procesos organizacionales determinando que las instituciones educativas serán más eficientes si incluyen procesos de transformación digital en las gestiones que desarrollan con sus comunidades educativas. Siguiendo la línea argumentativa de los investigadores previamente mencionados, en el ámbito educativo emerge de manera destacada la imperiosa necesidad de emplear las TIC como un componente estratégico que abarca tanto el énfasis pedagógico como aspectos administrativos y comunitarios.

Dentro de este contexto, el objetivo de la presente investigación fue *describir el mecanismo de comunicación* sustentado en las TIC, que brinde información sobre los procesos institucionales a la comunidad educativa de la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar – Colombia.

MÉTODO

La investigación se desarrolló en el primer trimestre del presente año en la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo del municipio de Bosconia, Cesar - Colombia, la cual surge de la necesidad de utilizar las herramientas digitales como estrategia de la gestión directiva para lograr mayor comunicación asertiva con la comunidad educativa en atención a los parámetros gubernamentales del plan de mejoramiento institucional del Área de la Gestión Directiva, en el componente de Mecanismos de Comunicación, según lo dispone el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) de Colombia en su Guía 34. Esta experiencia ha permitido articular la propuesta como una innovación gerencial, que involucra la participación protagónica de la comunidad educativa empleando las tecnologías de la información y comunicación.

El estudio fue un enfoque cuantitativo no experimental en el que se empleó la encuesta como técnica de recolección de información y el cuestionario como instrumento, el cual se aplicó a una muestra conformada por 74 miembros de la comunidad educativa en la que se indagó sobre cuatro (4) dimensiones o componentes principales: canales usados para la información y comunicación institucional, canales para la información y comunicación de uso personal, lugar donde usa las Tecnologías de la Información y Comunicación y si usa las TIC en la comunicación institucional. Mediante un cuestionario con opciones de selección múltiple y única respuesta en la escala de valoración, se lograron definir las posibilidades de emplear herramientas digitales disponibles de forma gratuita en la web, para la comunicación sincrónica y asincrónica entre los miembros de la comunidad educativa.

Además, esta investigación se enmarca en el ámbito de la aplicabilidad al concentrarse en amplificar la comunicación institucional a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, reconociéndolas como una pieza clave en la gestión educativa. En este contexto, no solo se trata del enriquecimiento de las habilidades técnicas en el aula por parte de los profesores, sino también de los líderes educativos, con el propósito de garantizar una educación con significado, pertinencia y efectividad, logrando así una óptima utilización de las tecnologías y estimulando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, se alinea con la perspectiva de Álvarez (2010) quien, en su trabajo sobre la investigación aplicada, explica que una de las formas para resolver posibles problemáticas sociales se encuentra en "la atención a una situación percibida como problema" (p.11). A partir de esta noción, se construye una propuesta de acción para identificar aquellos aspectos que posibiliten la integración de las TIC como herramientas para soluciones genuinas y contextualizadas en la comunicación escuela – comunidad. En referencia a la población, estuvo constituida por los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia y/o representantes de la IE Carlos Restrepo Araujo de Bosconia - Cesar (ver Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de la población

Directivos Docentes	Docentes	Estudiantes	Padres de familia	Total
6	84	2770	1700	4560

Dado el volumen de la población, se optó por tomar una muestra, para lo cual se empleó el enfoque de muestreo intencional. Este método, tal como describe Hernández (2021), involucra la selección de los elementos de la muestra basándose en los objetivos, considerando aquellas unidades que se presume sean representativas de la población en análisis. En este sentido, se seleccionan los miembros representativos de los distintos estamentos institucionales que conforman la comunidad educativa, es decir, se eligen un censo poblacional para los directivos docentes por tratarse de una propuesta de carácter administrativo, los docentes jefes de áreas, los representantes de los estudiantes por grados (consejo estudiantil) y la junta de padres de familia.

Tabla 2
Distribución de la muestra

Directivos Docentes	Docentes	Estudiantes	Padres de familia	Total
6	10	28	30	74

Para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos, se empleó una estrategia de validación basada en la opinión de cinco expertos, todos con títulos de magíster en educación y gerencia educativa. A través de un proceso de evaluación individual de la encuesta, estos expertos pudieron corroborar la fiabilidad del cuestionario. El instrumento de recolección constó de cuatro componentes que se relacionaban con las variables de estudio, específicamente la gerencia educativa y las TIC. La evaluación de la confiabilidad del instrumento se efectuó en concordancia con el proceso de validación, siendo esencial para respaldar la robustez de los datos recopilados. Para ello, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva en el análisis de las dimensiones o componentes indagados.

Estas dimensiones, que se entrelazan con las variables de estudio, comprenden aspectos relativos a la gerencia educativa y las TIC. Este enfoque permitió no solo establecer la fiabilidad del cuestionario mediante la validación por juicio de expertos, sino también vincular de manera coherente el procesamiento de la información a través del análisis estadístico descriptivo. En este sentido, se presentaron los resultados de las dimensiones mediante tablas de frecuencia, las cuales se configuraron como una estrategia esencial para evaluar cuantitativamente los eventos y porcentajes en cada componente observado.

RESULTADOS

A continuación, se muestra el análisis bajo la estadística descriptiva que surge de la aplicación del cuestionario de investigación. La tabla 3 se refiere a los canales usados para la información y comunicación institucional en la cual se observa que existe preferencia con un 58,10 % por el uso de la cartelera como medio para comunicarse y difundir información, en segunda instancia, con un 37,83% se usa la información de tipo verbal y con un 4,07 %, los encuestados utilizan otros medios distintos a los ofrecidos en la institución. Para Riofrío (2022, p. 4), “los desafíos en la gestión educativa con el uso de las herramientas TIC, abren posibilidades con el acceso a nuevos canales de comunicación”.

En esta perspectiva, la gestión del directivo docente en el contexto educativo y el impacto perceptible de la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación hacen que sea posible rotular el aspecto de la comunicación institucional (comunidad – escuela) como un deber que le atañe al directivo, independiente de su estilo de gestión. Este planteamiento se encuentra respaldado en la investigación de López (2023), donde se resalta que la constante transformación organizacional crea un entorno que demanda una transformación más profunda en el liderazgo. En respuesta, el líder debe adaptar su mentalidad para abrazar la complejidad de la transición de lo tradicional a lo digital, logrando un cambio que fomente colaboradores satisfechos y comprometidos, impulsando la efectividad de la organización.

Tabla 3
Canal para la información y comunicación institucional

Canal	N° Personas	% Personas
Verbal	28	37,83
Cartelera	43	58,10
Otros	3	4,07
Totales	74	100,00

Es fundamental que la comunicación de una institución educativa sea ordenada y fluida en todos sus tipos tales como la descendente que emana de la gerencia, la ascendente que parte de la base de empleados, así como la horizontal que se da entre miembros del mismo nivel operativo, para lo cual se pueden valer de cualesquiera de las herramientas comunicacionales disponibles en la institución.

En relación con la información de la tabla 4 referida al canal para la información y comunicación de uso personal, se evidencia que ante esta forma de comunicación los encuestados tienen mayor inclinación al uso de las TIC con un 81,08 %. Información de suma importancia para que desde la gerencia educativa se creen nuevos espacios para la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad dado que las TIC permiten una comunicación más rápida y efectiva entre los estudiantes, los profesores, los administradores y los padres de familia.

López (2016) en su estudio resalta cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación han instaurado novedosas vías de interacción en el entorno educativo. Estas innovaciones engloban el aprovechamiento de plataformas virtuales de aprendizaje, el empleo del correo electrónico, la utilización de mensajes de texto y la participación en redes sociales. Estas herramientas desempeñan un papel crucial al favorecer el contacto entre los distintos actores de la comunidad educativa, promoviendo un diálogo fluido y eficaz que enriquece las experiencias educativas.

En la misma línea, Kotzé y Botha (2018), indican que las herramientas de comunicación digital pueden ser utilizadas para enviar información y actualizaciones personalizadas a los estudiantes y padres de familia. Sobre el particular, el uso del canal de comunicación digital se convierte en una estrategia para suplir las necesidades y preferencias de la comunidad educativa ya que, en primera instancia permite las relaciones de tipo social entre los que interactúan; por otro lado, se relaciona con las nuevas tecnologías, a la que los jóvenes en particular tienen paso y están muy adaptados, favoreciendo la comunicación entre todos.

Tabla 4
Canal para la información y comunicación de uso personal

Canal	N° Personas	% Personas
Verbal	10	13,51
Escrito	4	5,41
Uso de las TIC	60	81,08
Totales	74	100,00

Frente a la pregunta sobre el lugar donde mayor uso le da a las Tecnologías de la Información y Comunicación, en la tabla 5 se evidenció que predomina el hogar con un 39,18 %, siguiéndole en igual proporción el uso en la institución y el café internet, ambos en un 27,03 % y por último el 6,76 % no la utilizan. Los resultados respaldan las políticas gubernamentales lideradas por el Ministerio de Tecnología de las Comunicaciones de Colombia (2023, p. 13), quien en su plan estratégico 2022-2026 pretende saldar la brecha

de conectividad con las soluciones técnicas más apropiada a las características del territorio colombiano a través del Plan de conectividad, aspecto que podría beneficiar las condiciones actuales de conexión a internet en los hogares.

En el mismo orden de ideas, es necesaria la construcción de una nueva cultura, la digital, y el desarrollo de una nueva sociedad basada en la información y el conocimiento desde las escuelas, tal como lo respaldan Sunkel y otros (2013, p. 65) “es de suma importancia que los equipos directivos se encuentren capacitados en el uso de las TIC, de manera que entiendan cabalmente la incorporación de esas tecnologías en los procesos académicos y administrativos”. Esta perspectiva según Cobo (2016) refuerza la importancia de la capacitación y comprensión profunda de las TIC por parte de los equipos directivos en América Latina. Las políticas educativas sostenibles y basadas en evidencia científica son esenciales para garantizar una implementación exitosa de las tecnologías en el contexto educativo, lo que a su vez enfatiza la necesidad de contar con líderes educativos capacitados y comprometidos en este proceso.

Tabla 5
Lugar donde usa las Tecnologías de la Información y Comunicación

Lugar	N° Personas	% Personas
Institución	20	27,03
Hogar	29	39,18
Café Internet	20	27,03
No lo utiliza	5	6,76
Totales	74	100,00

Al preguntar por la intención de utilizar otros mecanismos para la comunicación institucional por medio de las tecnologías de la información y comunicación, los resultados de la encuesta revelaron un claro interés por la implementación de las TIC, como se ilustra en la tabla 6, con una notable aceptación del 90,54%. Mientras tanto, un 6,76% de los encuestados no mostraron preferencia por esta aplicación, y un 2,70% mantuvieron una actitud indiferente. Estos hallazgos subrayan la oportunidad que se

presenta para que los directivos docentes lideren el fortalecimiento y la utilización de las TIC como un medio de comunicación para la integración entre la escuela y la comunidad, respondiendo a lo dispuesto en la Ley 715 (2001) decretada por el congreso de la república de Colombia, en donde se asigna al rector la responsabilidad de "formular planes anuales de acción y mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución" (artículo 10, numeral 10.4).

Tabla 6
Uso de las TIC para la comunicación institucional

Opinión	N° Personas	% Personas
Si	67	90,54
No	5	6,76
Es indiferente	2	2,70
Totales	74	100,00

DISCUSIÓN

En este apartado se exploran y contrastan los resultados empíricos con las premisas teóricas. En primer lugar, se destaca que, a pesar del auge tecnológico y el incremento en la adquisición de teléfonos inteligentes para la comunicación durante la pandemia y el confinamiento, los resultados obtenidos no respaldan plenamente el predominio del uso de herramientas tradicionales en la comunicación institucional en vez de las herramientas tecnológicas.

La investigación de Díaz (2022) resalta que después de la pandemia del CORONAVIRUS, las escuelas están llamadas a abandonar las estrategias tradicionales. En este contexto, se hace imperativo reevaluar las estrategias originales y examinar de qué manera los dispositivos móviles y el liderazgo del gerente educativo desempeñan un papel crucial en la reducción de la brecha digital dentro del marco específico de la institución educativa Carlos Restrepo Araujo. Este nuevo enfoque marca una ruptura con los métodos de comunicación institucional convencionales, como subrayan Pérez Zúñiga

et al. (2018) al señalar que las instituciones educativas deben abandonar sus patrones rutinarios y orientarse hacia nuevos horizontes en los cuales las sociedades de la información y del conocimiento puedan prosperar.

Las formas convencionales de comunicación con la comunidad educativa expusieron una notable fragilidad institucional. En esta línea de análisis, Riofrío (2022) plantea que la gestión educativa está confrontando desafíos en relación con la integración de herramientas de Tecnologías de la Información y Comunicación, lo cual simultáneamente abre nuevas vías de comunicación que previamente eran inexistentes. Resulta alentador que el canal de información y comunicación de uso personal preferido por los miembros de la comunidad esté alineado positivamente con las TIC. Esta situación desafiante se transforma en una valiosa oportunidad para enriquecer la comunicación institucional. Álvarez y Hernández (2022) respaldan esta perspectiva al resaltar cómo la adopción de procesos de transformación digital por parte de las instituciones educativas conlleva un aumento en su eficiencia en las interacciones con las comunidades educativas. En una dirección similar, Espitia (2020) subraya cómo la integración de proyectos basados en TIC en el ámbito educativo ha experimentado una evolución en respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos.

Desde la perspectiva de la dirección administrativa, se han encabezado procesos en respuesta a las problemáticas de las instituciones educativas, enfocándose en la creación de mecanismos de comunicación eficaces y en la generación de nuevas formas de interacción con la comunidad. Díaz (2022) destaca que, en el ámbito educativo, el empleo y manejo de herramientas digitales resultaron fundamentales para mantener la continuidad del servicio. No obstante, esta situación ha requerido que los líderes y educadores de las instituciones educativas reajusten sus enfoques a fin de atender a sus comunidades. Esto subraya la relevancia de fomentar la capacitación y el desarrollo de habilidades digitales en los distintos miembros de la comunidad educativa, con el propósito de lograr un uso efectivo de las TIC en la gestión educativa. Las apreciaciones de Sunkel y otros (2013, p. 65) indican que “es de suma importancia que los equipos directivos se encuentren capacitados en el uso de las TIC, de manera que entiendan

cabalmente la incorporación de esas tecnologías en los procesos académicos y administrativos".

Además, considerando que las familias incorporan activamente las Tecnologías de la Información y Comunicación en sus hogares y en otros espacios de interacción, el líder educativo debe dirigir sus esfuerzos hacia la transformación y mejora de las prácticas de comunicación con su comunidad. Velasco (2022) subraya que la adopción de las TIC en las instituciones educativas resalta una disparidad que se configura a través de las acciones de los líderes educativos y docentes, quienes definen su capacidad para comprender, implementar de manera efectiva, personalizar y aprovechar estas tecnologías en su favor. En otras palabras, la manera en que los líderes y docentes aborden las TIC influye en cuán exitosamente las utilizan para su beneficio y para el beneficio de la comunidad educativa en general.

En relación con esto, Espitia (2020) sostiene que la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las escuelas no es una tarea simple debido a la demanda de encarar transformaciones a nivel institucional. Como resultado, se concentra en dar prioridad a la integración de aspectos tecnológicos, administrativos y pedagógicos como una estrategia esencial. Según Álvarez y Hernández (2022), la implementación de estas tecnologías tiene como objetivo la reconfiguración social ya que, en el ámbito digital facilitan la introducción de enfoques innovadores en las dinámicas laborales y comunicativas no tradicionales.

Por último, la aceptación de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la comunicación institucional por parte de la comunidad educativa genera un escenario propicio para fomentar la inclusión y el compromiso de cada individuo en la comunidad. Esto a su vez respalda los procesos organizativos y administrativos que se originan desde la institución educativa. En este contexto, según Pérez Zúñiga et al. (2018), la innovación en las instituciones educativas no se logra de manera aislada, sino que requiere la colaboración de un equipo multidisciplinario y un enfoque colaborativo para llevar a cabo una planificación integral con propuestas creativas. De este modo, la innovación educativa describe los cambios que buscan

mejorar los procesos de formación y aprendizaje, los cuales deben ser sostenibles, transferibles, eficaces y eficientes en toda la comunidad educativa.

Las perspectivas presentadas anteriormente, encuentran un claro reflejo en la realidad experimentada en la institución educativa Carlos Restrepo Araujo y su comunidad. Aunque la brecha digital ha experimentado una disminución debido al uso obligatorio de dispositivos tecnológicos para la comunicación, todavía persisten disparidades en los niveles de alfabetización digital, lo que afecta la capacidad de aprovechar plenamente estos dispositivos tanto en el contexto escolar como en los hogares. Este panorama se alinea con las observaciones de Velasco (2022), quien caracteriza esta situación como "desigualdad tecnológica". Los niveles divergentes de competencia técnica y comprensión cognitiva en la aplicación de las tecnologías son motivo de preocupación, tal como lo señalan Kotzé y Botha (2018). Estos autores reconocen los desafíos emergentes al intentar personalizar y asegurar una comunicación equitativa y justa para todos los integrantes de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

El empleo de las TIC en la gerencia de las instituciones educativas puede mejorar la eficiencia y efectividad de la gestión de la información y la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, para lo cual es importante que desde los establecimientos educativos se adopten estrategias adecuadas para su implementación y uso efectivo, no solo referido a la adopción de herramientas tecnológicas, sino a la transformación de la cultura educativa en su conjunto. Como se exploró en las investigaciones de los expertos que soportan el presente estudio, la integración de estas tecnologías además de respaldar la creación de un mecanismo de comunicación eficiente, también fortalece la capacidad de la institución para difundir información esencial y fomentar la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

El uso estratégico de las TIC permite abordar de manera más efectiva los procesos de comunicación y administración, facilitando la difusión de eventos, noticias, logros

académicos y demás aspectos relevantes para la comunidad educativa. La implementación de herramientas tecnológicas como plataformas en línea, aplicaciones móviles y redes sociales crea un puente virtual entre la institución y los estudiantes, docentes, padres y personal administrativo. Además, estas tecnologías también abren espacios para la retroalimentación en tiempo real y la intervención de todos los involucrados.

Como conclusiones se destacan: la implementación de un mecanismo de comunicación basado en las TIC ha demostrado su capacidad para brindar información de manera efectiva y accesible a la comunidad educativa. Diversas herramientas tecnológicas, desde plataformas en línea hasta aplicaciones móviles, han permitido un flujo de información transparente y una interacción más dinámica en torno a los procesos institucionales. Además, la integración de las TIC ha fomentado la participación y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, cohesionando a la comunidad y enriqueciendo la experiencia educativa.

La adopción exitosa de las TIC en la gestión educativa ha catalizado una transformación digital más amplia en la institución. Más allá de mejorar la comunicación, ha impulsado una reestructuración de la mentalidad y la cultura educativa, promoviendo una educación conectada y adaptable. Sin embargo, es esencial señalar que esta investigación marca el inicio de un proceso continuo de evaluación y mejora. A futuro, se llevará a cabo una evaluación exhaustiva para determinar si el uso de las TIC ha generado mejoras palpables en los procesos institucionales y en la experiencia de la comunidad educativa. Esta evaluación permitirá medir el impacto real de la implementación tecnológica y ajustar estrategias según los resultados obtenidos.

En última instancia, esta investigación sobre el "Uso de las TIC en la gerencia de las instituciones educativas" ha resaltado la importancia vital de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el entorno educativo. El logro del objetivo de establecer un mecanismo de comunicación efectivo y sustentado en las TIC en la Institución Educativa Carlos Restrepo Araujo de Bosconia, Cesar – Colombia, refleja el potencial transformador de la tecnología en la gestión educativa. Este estudio allana el camino para explorar aún más las oportunidades que las TIC ofrecen, en aras de proporcionar una

educación relevante y de calidad para todos los miembros de la comunidad educativa.

CONFLICTO DE INTERESES

Declaro que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Álvarez Candela, I. N., y Hernández Pardo, Y. (2022). *La transformación digital como apoyo en los procesos organizacionales de la gestión académica en la Institución Inem Luis López de Mesa de la ciudad de Villavicencio* (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT).

Álvarez, G. (2010). *Investigación básica e investigación aplicada*. Caracas. Universidad Simón Bolívar.

Cobo, Cristóbal (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf

Díaz Rodríguez, M. N. (2022). *Uso de TIC y gestión escolar en instituciones educativas de Padre Abad*, Ucayali. https://hdl.handle.net/20.500.12692/100396

Espitia, J. I. (2021). *Modelo de gerencia de proyectos innovadores con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el fortalecimiento de las Instituciones Educativas en Colombia*. http://hdl.handle.net/10654/37918.

Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 37(3).*

Kotzé, T. G., y Botha, A. (2018). Towards a framework for the use of social media in the management of universities. *South African Journal of Higher Education*, 32(2), 153-170.

Ley 715 (2001). *Normas orgánicas en materia de recursos y competencias.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

López, A. (2016). Las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 87-96.

López, L. D. A. (2023). Liderazgo digital: El nuevo estilo para gerenciar. *Revista Científica Internacional, 6(1), 61-72.*

Lugo, M. T. y Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación, 79(1), 11-31.* https://doi.org/10.35362/rie7913398

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía No 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (2023). Plan de acción 2023. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-274100_recurso_1.pdf

Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., y Partida Ibarra, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16), 847-870.*

Riofrío, S. M. J. (2022). Gestión educativa y liderazgo educativo; las TIC en la mejora de la competitividad. Revista Asociación *Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas.* ISSN 2574-1101, 19, 66-74.

Sunkel, G, Trucco, D y Espejo, A (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe una mirada multidimensional*. CEPAL publicaciones.

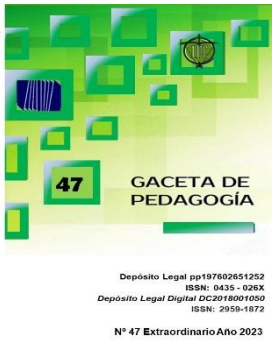
Velasco Burgos, B. M. (2022). Tecnologías de Información y Comunicación y su apropiación en instituciones educativas. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG), 27(100), 1755-1770.*

Prácticas pedagógicas en el aula realizadas por estudiantes de las licenciaturas del área docente[1]

Pedagogical practices in the classroom carried out by students of the degrees in the teaching area

Práticas pedagógicas em sala de aula realizadas por alunos de bacharelado da área de ensino

Pratiques pédagogiques en classe réalisées par les étudiants des diplômes de l'enseignement



Maira Alejandra Pino Lobo
m50_a50_p50@hotmail.com

Institución Educativa María Montessori, Medellín-Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 29 de mayo 2023 / Aprobado: 04 de septiembre / Publicado: 23 de noviembre

RESUMEN

El presente artículo se realizó con el fin de describir las prácticas pedagógicas de aula ejecutadas por los estudiantes de las licenciaturas en el Centro de Atención Universitario de Neiva durante los años 2020-2021. Se desarrolló un estudio cualitativo con un método fenomenológico desde entrevistas semiestructuradas mediante la técnica de grupos focales aplicados a 20 participantes, 10 estudiantes y 10 docentes. Para la interpretación de la información, se utilizó 3 categorías de análisis: prácticas pedagógicas, competencias para la enseñanza y mediaciones. Como hallazgos se estableció que los estudiantes y docentes reconocen la existencia de aspectos positivos, pero principalmente varios factores a mejorar vinculados con el seguimiento a los estudiantes, la relación entre docente estudiante, la epistemología y praxis. En las reflexiones finales, se logró un marco general donde se identifica la necesidad de incorporar el ejercicio práctico como factor transversal e integral del proceso formativo

[1] Este artículo es derivado del trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación en la Universidad Santo Tomás-Colombia, titulado: Prácticas pedagógicas de aula realizadas por los estudiantes de las licenciaturas del área docente en el Centro de Atención Universitaria de Neiva (CAU- Neiva).

de los futuros docentes.

Palabras clave: *Prácticas pedagógicas de aula; Estudiantes de licenciatura; Docentes; Procesos formativos*

ABSTRACT

This article was carried out in order to describe the classroom pedagogical practices carried out by undergraduate students at the Neiva University Care Center during the years 2020-2021. A qualitative study was developed with a phenomenological method from semi-structured interviews using the focus group technique applied to 20 participants, 10 students and 10 teachers. For the interpretation of the information, 3 categories of analysis were used: pedagogical practices, teaching skills and mediation. As findings, it was established that students and teachers recognize the existence of positive aspects, but mainly several factors to improve related to student monitoring, the relationship between teacher-student, epistemology and praxis. In the final reflections, a general framework was achieved where the need to incorporate practical exercise as a transversal and integral factor in the training process of future teachers was identified.

Key words: *Classroom pedagogical practice; Undergraduate students; Teachers; Training processes*

RESUMO

Este artigo foi realizado com o objetivo de descrever as práticas pedagógicas presenciais realizadas pelos alunos de graduação do Centro Universitário de Atendimento Neiva durante os anos 2020-2021. Foi desenvolvido um estudo qualitativo com método fenomenológico a partir de entrevistas semiestruturadas utilizando a técnica de grupo focal aplicada a 20 participantes, sendo 10 alunos e 10 professores. Para a interpretação das informações foram utilizadas 3 categorias de análise: práticas pedagógicas, competências docentes e mediações. Como constatações, constatou-se que alunos e professores reconhecem a existência de aspectos positivos, mas principalmente vários fatores a melhorar relacionados ao acompanhamento estudantil, à relação professor-aluno, à epistemologia e à práxis. Nas reflexões finais alcançou-se um quadro geral onde se identificou a necessidade de incorporar o exercício prático como fator transversal e integrante do processo de formação dos futuros professores.

Palavras chave: *Práticas pedagógicas em sala de aula; Alunos de graduação; Professores; processos de formação*

RÉSUMÉ

Cet article a été réalisé afin d' décrire les pratiques pédagogiques en classe réalisées par les étudiants de premier cycle du Centre de Soins Universitaires Neiva au cours des

années 2020-2021. Une étude qualitative a été développée avec une méthode phénoménologique à partir d'entretiens semi-structurés utilisant la technique des focus group appliquée à 20 participants, 10 étudiants et 10 enseignants. Pour l'interprétation des informations, 3 catégories d'analyse ont été utilisées: les pratiques pédagogiques, les compétences pédagogiques et les médiations. Comme constatation, il a été établi que les étudiants et les enseignants reconnaissent l'existence d'aspects positifs, mais surtout plusieurs facteurs à améliorer liés au suivi des étudiants, à la relation enseignant-élève, à l'épistémologie et à la pratique. Dans les réflexions finales, un cadre général a été atteint où a été identifiée la nécessité d'incorporer l'exercice pratique comme facteur transversal et intégral dans le processus de formation des futurs enseignants.

Mots clés: *Pratiques pédagogiques en classe; Étudiants de premier cycle; Enseignants; Processus de formation*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, Colombia ha venido experimentando una serie de cambios en su sistema educativo derivados de profundos cuestionamientos sobre la formación que se brinda en el país, realidad donde uno de los principales aspectos puestos en tela de juicio ha sido el quehacer docente. Según el Ministerio de Educación Nacional (2014) existe baja calidad educativa como consecuencia de la falta de competencia en el ejercicio docente, esencialmente en la dimensión vinculada a la praxis, la capacidad para educar que se demuestra y desarrolla a partir de ejercer la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica contiene diversas conceptualizaciones, definiciones, pero se comprende, en síntesis, como un modo de actuación cotidiano que desarrolla el docente al interior de un contexto educativo, principalmente en el aula, un escenario donde se confluyen las dinámicas formativas y académicas que favorecen el desarrollo competencias (Fandiño y Bermúdez, 2015). Cada práctica pedagógica implica una actuación social, fruto de un acto reflexivo donde confluyen varios actores [docente, estudiante, saber, escuela] (Agudelo, et al., 2012). Por tanto, representa un espacio donde la reflexión pedagógica a través de la praxis, posibilite los procesos de aprendizaje para el fortalecimiento de los protagonistas, que intervienen en la misma y de la comunidad educativa a la que pertenecen en un determinado contexto.

Estas prácticas contienen 4 dimensiones, disciplinar, procedimental, estratégica y

ética, política, que se caracterizan por ser interdependientes e ineludibles para el buen ejercicio de la educación (Moreno et al., 2006). No obstante, esta implica un proceso formativo complejo, una alta competencia docente a nivel conceptual, estratégico y procedimental (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013). Al respecto, Pineda (2021) señala que se deben tener en cuenta para la ejecución de prácticas pedagógicas idóneas, todas las personas involucradas en el proceso, en primera instancia el docente, quien a partir de su propia visión debe implementar estrategias eficaces que favorezcan el aprendizaje, así mismo contemplar propuestas y herramientas que vislumbren la diversidad de capacidades e inteligencias múltiples en los estudiantes.

Con base a la acción pedagógica se requiere manejar una ética docente desde la responsabilidad social de educar, pero también saber reflexionar permanentemente e integrar progresivamente conceptos, vivencias, realidades que favorezcan la participación e inclusión, el crecimiento del ser humano para responder ante a las demandas del entorno. E cierto que, las prácticas pedagógicas se convierten en un canal que conecta con la vida misma en términos del significado, el contexto y la utilidad para el alumnado en el proceso enseñanza y aprendizaje, los retos de los futuros docentes, responsables directos del cumplimiento en cuanto al derecho a la educación.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) establece que las prácticas pedagógicas son eje central dentro de los lineamientos de la calidad para las licenciaturas, haciendo énfasis en aspectos relevantes dentro de los que se incluyen: la definición de enseñar comprendida como la capacidad para diseñar, utilizar la didáctica con la finalidad de fomentar las competencias básicas y fundamentales propias del perfil profesional docente. Los cuales incluyen la promoción de actividades de aprendizaje para el desarrollo de aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Adicionalmente, destaca las condiciones de la calidad de los programas de pregrado para el registro certificado, la práctica pedagógica como condición fundamental para la formación desde la articulación con la pedagogía y la didáctica junto a la creación de ambientes democráticos y tolerantes (Ministerio de Educación Nacional 2014). Debido a que la práctica pedagógica docente debe estar abierta para afrontar los desafíos de un entorno multicultural y diverso en constante evolución, promoviendo el crecimiento de los

seres humanos y el mejoramiento de las sociedades.

Por motivo de que el diseño de las prácticas pedagógicas no es abstracto, requiere de un proceso riguroso donde se articulen los saberes disciplinares y los didácticos en torno a un campo específico, competencias humanas de liderazgo e interacción, al igual que competencias tecnológicas asociadas a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), teniendo en cuenta que debe tener asentamiento en la realidad y responder a los retos, demandas e intereses de la misma (Paredes y Rodríguez, 2016). Ello contemplando que el vínculo entre la tecnología y la educación constituye un rasgo histórico que tiene como misión aportar a la organización de entornos de aprendizaje que posibiliten las condiciones más idóneas para lograr las finalidades educativas (Torres y Cobo, 2017).

Ahora bien, Zea-Verdín (2021) en su investigación relaciona como practica pedagógica la innovación curricular, como población relaciona a los coordinadores académicos de educación superior, quienes permitieron visualizar la mejor forma de crear en estos espacios innovación, dentro de los resultados identificados se evidenció que estas figuras de mando en las instituciones educativas son las que posibilitan estas prácticas de cambio en los docentes, entendiendo que ellos no se encuentran limitados por alcance en la toma de decisiones, por recursos y hasta por tiempo.

Sin embargo, Garcés y Bedoya (2017) realizó una investigación cualitativa donde se estableció que las prácticas pedagógicas de los docentes de pregrado difieren de los propósitos formativos de la universidad, haciendo un llamado a la actualización del proyecto educativo institucional y al mejoramiento de la formación docente de modo que se mejoren las mismas. Lo anterior, visibiliza que solo se puede desarrollar una acción pedagógica competente si se efectúan procesos de revisión, actualización y articulación permanente en favor de fortalecer los procesos y dar cumplimiento a los objetivos educativos.

Contemplando que las prácticas pedagógicas se vinculan con el diseño curricular han de ser coherentes y consecuentes en el transcurso de las distintas etapas (diseño, ejecución, seguimiento e implementación) con el currículo institucional. Aunado a que implican el quehacer desde la proactividad docente, quien aparte de estar sincronizado

con las competencias humanas, realidades, dinámicas propias de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, también debe estar conectado con el modelo pedagógico, los fundamentos epistemológicos (disciplinares, académicos). Debido a que cada acción educativa debe promover el encuentro, el diálogo y la relación permanente entre lo conceptual y la vida educativa situada, orientándose hacia una construcción de significados para el enriquecimiento de los procesos formativos (Duque et al., 2013; Paredes y Rodríguez, 2016).

Meneses (2022) refiere que las prácticas pedagógicas deben generar un beneficio colectivo y no individual, aunque se pueden presentar de manera unitaria, la idea es que siempre se le dé prioridad al grupo, esto, desde la mirada que en esta indagación se centran como herramienta en las redes conversacionales para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes, así mismo relacionan la voluntad transformadora la cual hace parte de los estudiantes, esto, como estrategia para favorecer la adherencia del conocimiento. Al respecto, Sahagún-Jiménez (2022) elaboró una investigación con el fin de indagar sobre la interacción de ciertos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la motivación en ambas partes, docente y estudiante, así mismo que las acciones educativas tuvieran un objetivo guiado hacia la obtención de logros. Dentro de los hallazgos se observó que cuando se promueven ambientes de adherencia al conocimiento más flexibles, se genera mayor motivación e incrementa la interacción entre los miembros de los procesos de manera más fluida y activa.

No obstante, Restrepo y Restrepo (2022) realizaron un estudio para analizar la relación existente entre las prácticas pedagógicas y el desempeño académico estudiantes de la Universidad Popular del Cesar. Los resultados revelaron que se necesita mejorar las prácticas desde la pedagogía, porque los docentes utilizan un método tradicional no flexible dentro del cual, las acciones educativas que no incentivan lo suficiente y afectan negativamente el desempeño académico, la participación y el entusiasmo del alumnado frente a su preparación profesional.

Entonces, el problema radica en la concepción, ejecución y eficacia de las prácticas pedagógicas de la formación universitaria en pregrado, pues hace falta, como lo indican Silva (2013) y Baquero (2006) una formación consciente, reflexiva y crítica permanente

que favorezca la calidad de la preparación de los futuros docentes para el buen ejercicio del educador en distintos contextos, además, se necesita un proceso en una doble vía, la pedagogía o teoría que apunte a la práctica, y viceversa, la práctica que aporte a la pedagogía.

Porque las prácticas pedagógicas representan el medio para evaluar los procesos de enseñanza, al igual que a la sociedad, pues esta será beneficiada o perjudicada con la pertinencia del acto pedagógico que debe propender la evolución de los sujetos y contextos socioeducativos a través de la educación de calidad. No obstante, Caballero y Ocampo (2018) hicieron un estudio cualitativo, encontrando que las docentes no aplican estrategias ajustadas al estudiante; limitando la autonomía y el desarrollo habilidades para la resolución de situaciones.

Simultáneamente, Mendoza (2018) elaboró un estudio donde se concluyó que las prácticas pedagógicas de los docentes aportan al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se observa una deficiencia en lo epistemológico que no concuerda con la práctica, ya que se implementan estrategias didácticas tradicionales, por la falta de actualización teórica que permita dar una atención de calidad a las necesidades educativas de los estudiantes.

Algunos autores como Ríos (2018) y Alvarado (2013) afirman que, en los procesos de formación universitarios de licenciatura, debe ser vital desarrollar una reflexión permanente sobre el quehacer en el aula, acompañada de una profundización en los modelos pedagógicos, la planeación educativa, la articulación didáctica, la elaboración de instrumentos, entre otros. Con el fin de generar recursos, estrategias que conlleven una praxis pedagógica competente, como un acto cotidiano de construcción del quehacer educativo, favoreciendo ampliar las experiencias, comprender los contextos y alcanzar un análisis crítico para reelaborar, organizar nuevos saberes que aporten a instaurar mejores prácticas pedagógicas, promoviendo a su vez, el hábito reflexivo sobre la propia práctica en los futuros docentes que aporte asumir con responsabilidad, compromiso, profesionalismo y vocación la misión de educar con calidad.

En este sentido, Mligo, Mitchell y Bell (2016) desarrollaron un estudio cualitativo con el propósito de examinar las prácticas pedagógicas en la educación de la primera infancia

en Tanzania, a partir de la reflexión en políticas y acciones mediante la implementación de la metodología centrada en el alumno, donde se obtuvo como hallazgos que los docentes no estaban utilizando estrategias metodológicas orientadas al alumnado, por desconocimiento, siendo importante que las políticas gubernamentales se dirijan a la capacitación docente para promover mejores prácticas pedagógicas que faciliten desarrollar aprendizajes significativos.

Sin embargo, hace falta potenciar la retroalimentación entre la epistemología y praxis en los procesos educativos universitarios, de forma que se interrelacionen de manera integral y holística los saberes pedagógicos, disciplinares y humanísticos (Parra y Vallejo, 2013). Contemplando otro factor, la relación docente estudiante derivada de la inapropiada respuesta educativa desde el acompañamiento, el seguimiento de las acciones formativas sea efectivas en términos de permitir a los estudiantes de licenciatura adquirir competencias para desarrollar en forma más eficiente.

Siendo pertinente realizar un análisis de las prácticas pedagógicas universitarias tanto en el aula desde la perspectiva del profesorado, los estudiantes en términos de la experiencia académica de pregrado. En el marco de lo que plantea Barquero (2016) una organización junto a un seguimiento y evaluación de las acciones educativas donde lo que se busca es que el ejercicio de la formación teórica del docente confronte la realidad educativa contextual en ejercer su función y misión de enseñar como responsable de la educación.

Desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional (s.f.) las prácticas pedagógicas cumplen un papel estratégico, creando un escenario donde el estudiante de licenciatura se enfrenta con sus procesos de formación, las realidades y diversas situaciones en el aula; donde es necesario que el alumno tenga habilidades para asumir e implementar estrategias que contribuyan a un manejo adecuado de esas situaciones, con el fin de aportar a la construcción de la epistemología mediante generar procesos de aprendizaje donde se promueva el avance teórico y el desarrollo de mejores prácticas educativas.

Cabe aclarar que las prácticas pedagógicas profesionales desarrolladas durante el periodo formativo universitario tienen la finalidad de contribuir a la formación integral

mediante el desarrollo de competencias, el compromiso ético y social que debe hacer parte del profesional educativo. Así mismo, las prácticas profesionales representan el medio, la fuente para la adecuación y actualización de los currículos, planes de estudio, fortaleciendo la vinculación entre las facultades con el entorno social (Universidad Autónoma de Baja California, 2011).

Es importante agregar que las prácticas pedagógicas y profesionales, interrelacionan las dimensiones teórica, práctica en un plano dinámico y complementario, necesario en el ejercicio de la práctica de aula, puesto que la formación conceptual representa un aspecto relevante, porque a través de los contenidos de las asignaturas, en los primeros semestres, se empiezan a forjar las competencias para la enseñanza, que responden a horizontes de sentido desde la reflexión crítica en una dinámica integradora, interconectada y de continua gestión (Meneses y Torres, 2010).

Simultáneamente, la escisión entre la teoría y práctica genera fisuras graves complicaciones que se trasladarían a nuevos escenarios, debido a que una acción educativa sin fundamentos teóricos estaría vacía de contenido, dirección, mientras que, la epistemología sin praxis perdería la utilidad e impacto social. En concreto, para la función y el ejercicio docente resulta fundamental, la autoevaluación permanente y observación reflexiva tanto a nivel disciplinar, actitudinal desde el trato, la comunicación, analizando acerca de cómo estos influyen en sus estudiantes desde la ejecución de las prácticas pedagógicas (Baquero, 2006 y Gómez et al., 2016).

El Ministerio de Educación (2014) enfatiza dentro de los lineamientos para la calidad que las prácticas pedagógicas son un eje central de toda la formación pre gradual, por tanto, deben incorporarse desde el inicio del plan de estudios e ir aumentando hasta el ejercicio práctico; siendo presenciales, supervisadas y acompañadas, desarrollarse en ambientes de aprendizaje a través de convenios interinstitucionales. Dentro de los que se debe priorizar su investigación al favorecer su articulación, pertinencia y mejoramiento.

Con base a todo lo expuesto, en la dimensión referente a la preparación de los futuros docentes, desde la educación a distancia, donde se enmarca el problema de investigación, en la concepción, diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de las prácticas pedagógicas principalmente de aula, pues se requiere potenciar la dimensión

pedagógica de las licenciaturas en educación. Asimismo, fortalecer y asegurar la calidad educativa de la educación superior, la formación virtual, el surgimiento de cambios socio históricos y que ahora cada vez más ofertan las universidades de Colombia. Desde lo expuesto anteriormente, con este artículo investigativo se pretendió describir las prácticas pedagógicas de la Universidad Santo Tomás.

MÉTODO

Este estudio tuvo un enfoque cualitativo y descriptivo, el cual buscó explorar, describir el contexto, las realidades subjetivas asociadas al fenómeno, haciendo un abordaje amplio y a profundidad de los significados desde la contextualización, las experiencias y la configuración de las subjetividades (Miranda y Ortiz, 2020 y Hernández et al., 2010). En este caso, para las prácticas pedagógicas desarrolladas por la Universidad Santo Tomás en el CAU-Neiva, bajo este tipo de connotación se establecieron nexos, relaciones, conocimientos mediante la descripción de la experiencia previa que implicó ser estudiante y docente. Aunado a ello, lo cualitativo se observa como un todo integrado en el fenómeno, ya que el estudio busca alcanzar su comprensión por medio de su esencia, es decir, a partir de conocer la vivencia en el aula desde la perspectiva de aprender, ser y ejercer la función docente.

El estudio se desarrolló bajo un método fenomenológico centrado en el ser y la experiencia vivida de las prácticas pedagógicas de aula, desde reconocer y caracterizar el diseño, el seguimiento y la ejecución de las mismas, considerando la perspectiva docente en términos de los procesos formativos propios de los programas de la licenciatura de la universidad, al igual que la óptica de los estudiantes en su experiencia académica, principalmente en la realización de sus propias prácticas pedagógicas bajo la asignatura correspondiente a la práctica universitaria. Obteniendo como apunta Sandoval (2002) un conocimiento profundo que ayuda a reconocer la esencia de las prácticas pedagógicas que derivan de la construcción sociocultural en torno al saber comunicar, aprender, ser y hacer en la educación.

Esta investigación se desarrolló con 20 participantes, 10 estudiantes y 10 docentes de licenciatura pertenecientes a la Universidad Santo Tomás de CAU-Neiva. Los sujetos

participantes como criterio de inclusión debían ser estudiantes en formación o practicantes de licenciatura y docentes de las mismas licenciaturas encargados de la asignatura de prácticas pedagógicas en la modalidad virtual. La participación fue voluntaria y fueron seleccionados de manera intencional o a conveniencia. Se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por tener previamente un guion que facilitó la comprensión y construcción de un conocimiento significativo, claro y profundo, porque su flexibilidad, permite la aclaración de inquietudes surgidas durante el proceso de su aplicación, en este caso, se aplicó a través de la técnica de grupo focal, mediante preguntas abiertas para explorar los saberes desde el diálogo colectivo en un espacio de confianza y aproximarse al fenómeno de las prácticas pedagógicas de aula contemplando la percepción de los participantes (Benavides et al., 2022).

Concretamente, el estudio buscó describir las prácticas pedagógicas mediante el desarrollo de la caracterización del proceso de diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas, fundamentándose en una fase inicial de revisión documental, bibliográfica como punto de partida y luego de la fase de caracterización de las narrativas emergentes de la entrevista semiestructurada aplicada en 2 grupos focales docentes y estudiantes donde se tuvo en cuenta, la autorización de los participantes a través de la lectura de consentimiento informado.

Prosiguiendo con la realización de preguntas secuenciales y abiertas, que permitieran reconocer las características, propiedades y factores que configuran las prácticas pedagógicas a partir de organizar una descripción estructurada y el posterior análisis de la información determinó la pertinencia de las prácticas de pedagógicas de aula con base en las perspectivas abordadas y significaciones adquiridas sobre la realidad específica en contexto; discerniendo un deber ser, según la esencia, práctica, significados y estructuras de la práctica pedagógica de aula.

Para organizar la información y desarrollar el análisis de hallazgos proveniente de las entrevistas de los grupos focales, se utilizaron categorías de análisis, comprendidas como campos semánticos encargados de fijar los contornos de lo relevante en la producción discursiva con el fin de identificar significados, rasgos y escenarios para la

comprensión del fenómeno (Serbia, 2007).

RESULTADOS

Con base en la aplicación del instrumento, se presentan los hallazgos obtenidos de los participantes estudiantes, docentes de la Universidad Santo Tomás del Centro de atención Universitario (CAU-Neiva) a partir de las categorías de análisis como: 1. Prácticas pedagógicas, direccionadas hacia las acciones que desarrollan los docentes en los procesos de aprendizaje, 2. Competencias para enseñanza, enfocadas a las habilidades docentes para formar y 3. Mediaciones, asociadas con las herramientas, recursos docentes utilizados para enseñar. Estas categorías surgen del proceso de construcción de la entrevista semiestructurada desde la técnica grupo focal, la cual implicó una reflexión respecto a los factores necesarios para desarrollar la práctica pedagógica en el aula.

Prácticas pedagógicas

En ese orden, desde la primera categoría, prácticas pedagógicas, se obtuvo que los participantes definen y asocian las prácticas pedagógicas con el proceso de formación y de transformación donde se traslada la teoría a la práctica; apuntado los estudiantes a un aprendizaje reflexivo, analítico dependiendo del modelo con el cual se sientan identificados para desarrollar su ejercicio profesional. Mientras que, los docentes conceptualizan, reflexionan e incorporan modelos pedagógicos y didácticos con mayor profundidad. En los discursos, se reflejaron diferentes modelos pedagógicos, con los cuales, se trabaja en la fundamentación del diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas desde la relación docente estudiante.

Por otra parte, acorde con el proceso formativo de los programas de licenciatura, se observó discrepancia en los discursos de los participantes en lo referente al acompañamiento y seguimiento de los docentes en cuanto a las prácticas pedagógicas, dado que algunos estudiantes resaltaron aspectos positivos, manifestando la inexistencia de problemas e inconvenientes en el transcurso de la práctica profesional, mientras que otros alumnos relataron aspectos negativos, destacando la necesidad de

mejorar la relación docente estudiante a razón de la falta de acompañamiento docente en la realización de sus prácticas pedagógicas.

Entre tanto, los docentes en su totalidad expresaron que efectúan un acompañamiento adecuado donde proporcionan al alumnado, herramientas para el diseño y ejecución de las prácticas pedagógicas para finalizar su ciclo académico, adicionalmente, afirmaron que el seguimiento se desarrolla de manera periódica con el fin de mejorar la formación en cuanto a las prácticas pedagógicas y lograr así que los estudiantes mejoren la interacción en dos sentidos: la relación docente-estudiante, el vínculo entre teoría y práctica.

En la óptica de la ejecución de las prácticas pedagógicas, se apreció que la mayoría de los participantes, tanto docentes como estudiantes, coincidieron en sus discursos con respecto a que el tiempo para ejecución de las prácticas pedagógicas no es suficiente para la formación competente de los futuros docentes, direccionando los argumentos en el caso de los estudiantes hacia la implementación de mayor cantidad de horas y lograr una práctica adecuada, desde una perspectiva docente que encaminó el discurso hacia la manifestación de desacuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación. Ambos grupos, docentes y estudiantes coinciden en que se debe mejorar, promover e incorporar las prácticas pedagógicas desde los semestres iniciales, para que se pueda realizar un proceso y acompañamiento de las prácticas pedagógicas más efectivo en los diferentes programas de licenciaturas.

Competencias para la enseñanza

Bajo el panorama de las competencias para la enseñanza, se estableció que los participantes coinciden respecto a que las licenciaturas ofrecidas en modalidad virtual hacen referencia a competencias principales, puesto que los discursos de los docentes y estudiantes coinciden en la importancia de las asignaturas. Algunos docentes hacen énfasis en aspectos como los convenios institucionales. No obstante, algunos estudiantes señalan que las habilidades no son suficientes para afrontar otras realidades socioeducativas porque al momento de desarrollar las prácticas pedagógicas en un contexto educativo se evidencian vacíos formativos.

Respecto a la satisfacción y el cumplimiento de las expectativas en la práctica pedagógica en cuanto a las competencias, los estudiantes perciben que logran aprendizajes significativos y competencias, gracias a la experiencia en un contexto educativo que les permitió reconocer los aspectos necesarios de llevar a cabo la práctica pedagógica como docentes en formación. En este sentido, la mayoría del alumnado afirmó que no tuvo un acompañamiento docente durante la realización de sus prácticas universitarias.

No obstante, los docentes de licenciatura afirmaron, por el contrario, que, la adquisición de competencias para enseñar depende en gran medida de los estudiantes, del compromiso con el proceso de formación profesional a nivel teórico y práctico, también coincidieron en su totalidad que el acompañamiento dado en la asignatura de prácticas fue acorde, por estar disponibles, conectados en apoyar a los docentes en formación, cuando lo requieren en el proceso de sus prácticas pedagógicas. Además, porque destacan el acompañamiento como necesario principalmente al inicio de las prácticas pedagógicas, donde los estudiantes suelen presentar inquietudes en cuanto al diseño, la ejecución y el seguimiento, contemplando que tienen que asumir retos y nuevas situaciones dentro de las cuales deben aplicar y demostrar la teoría en sus prácticas pedagógicas.

En esta categoría no se evidenció la competencia para enseñar, una postura clara con respecto a la perspectiva epistemológica, es decir, los estudiantes no se relacionan aún con los modelos pedagógicos institucionales. Se mostraron indicios de modelos constructivista, cognitivo y conductual, pero no son referenciados claramente en los discursos.

Mediaciones

Con relación a las mediaciones, se observó una valoración e impresión positiva en los participantes sobre la asignatura de didáctica, debido a que los estudiantes coincidieron con respecto a que los recursos y conocimientos fueron adecuados, ya que les permitió afianzar aspectos como: la identidad docente, los estilos y modelos pedagógicos. Entre tanto**,** los docentes agregan que a través de la asignatura de didáctica

se desarrollan e implementan diversas estrategias teórico-prácticas, para que los estudiantes obtengan mayores recursos y alternativas al momento de enfrentar la realidad docente en sus propias prácticas pedagógicas.

Desde la mirada de la utilización transversal de las Tecnologías para la información y la comunicación (TIC), como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), se encontró que los participantes, docentes y estudiantes, comparten una percepción favorable, otorgándole un valor agregado a las TIC y TAC desde el punto de vista de considerarlas herramientas útiles para beneficiar y enriquecer los procesos de aprendizaje, la relación e interacción docente en el aula. Teniendo en cuenta que la tecnología es fundamental actualmente y se utiliza como recurso principal en las licenciaturas con modalidad a distancia que brinda la Universidad Santo Tomás CAU-Neiva.

En cuanto a la mediación tecnológica en lo vinculado con el cómo se realizan los intercambios, las prácticas de saberes y las experiencias a nivel regional, nacional y global, los participantes reconocieron la tecnología como mediador importante, pues los estudiantes describieron el aula virtual como un canal que favorece el encuentro, la escucha y el diálogo entre ellos, docentes; ofreciendo una experiencia significativa que contribuye al mejoramiento de las propias prácticas pedagógicas, mientras que los docentes aludieron a las diferentes posibilidades e innovaciones pedagógicas que se pueden efectuar a través de la utilización de los dispositivos tecnológicos.

En síntesis, la diversidad de discursos orientados a la categoría de mediaciones deja ver que tanto estudiantes como docentes brindaron una vital importancia a los aspectos tecnológicos vinculados con la educación por pertenecer a una formación a distancia, reconociendo la tecnología como mediador relevante para las prácticas pedagógicas por promover interacción, didáctica y facilitar el proceso formativo.

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos, se evidenció la comprensión del concepto práctica pedagógica, donde se concibe como un sinónimo de acción por parte de los participantes,

bajo los principios de la educación llevada a cabo la práctica social, así los modelos pedagógicos que se visualizan mediante la didáctica en el aula. Así se aprecia en la definición proporcionada por Fandiño y Bermúdez (2015) dentro del cual, las prácticas pedagógicas se describen como modo de actuación docente desarrollado en el aula. El escenario social donde interactúan las dinámicas formativas y académicas. Según Duque et al. (2013) las prácticas pedagógicas deben garantizar la formación integral de los estudiantes, siendo vital proporcionar procesos formativos competentes a nivel conceptual, procedimental y estratégico para desarrollar las propias prácticas pedagógicas con calidad.

Por otro lado, Pineda (2021) indica la ejecución de prácticas pedagógicas idóneas, se deben tener en cuenta todas las personas involucradas en el proceso, en primera instancia el docente quien es el que a partir de su propia visión implementa estrategias que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes. Por su parte, Meneses, (2022) refiere que las prácticas pedagógicas deben obtener un beneficio colectivo y no individual, aunque se pueden presentar de manera unitaria, la idea es que siempre se le dé prioridad al grupo, esto, desde la mirada que en esta indagación se centran como herramienta en las redes conversacionales para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes.

Así mismo, Sahagún-Jiménez (2022) evidenció que esta herramienta denominada ambientes flexibles de aprendizaje crea en los estudiantes la posibilidad de generar un razonamiento propio, es decir, que puedan tener criterios claros, tomar decisiones, complementarse con el entorno para evocar un flujo de conocimiento más amplio, esto, favoreciendo no solo a los estudiantes sino a los docentes porque les permite hacer un uso idóneo de las herramientas que pueden encontrar, gestionar o que ya les asignaron, adicional a ello hace que todas las personas alineadas al entorno educativo se guíen hacia un mismo objetivo.

No obstante, esta estrategia también presenta oportunidades de mejora en cuanto a la implementación de la misma en entornos educativos, según Sahagún-Jiménez (2022) al no poder fundamentar el proceso en bases teóricas, estos resultados no son tan objetivos, y no permite tener un control completo en el trámite de la orientación hacia los estudiantes. De ahí que los hallazgos en la categoría de prácticas pedagógicas,

confirman la problemática, las falencias en los procesos formativos en la formación de los futuros licenciados, desde el acompañamiento, el seguimiento en la práctica pedagógica al igual que la investigación desarrollada por Mendoza (2018) en la que por intermedio de la caracterización de las prácticas pedagógicas de docentes de ciencias sociales, se identificó la incoherencia entre lo epistemológico y la práctica debido a que las prácticas no responden a las necesidades de los estudiantes, por dejar un lado, la transición o el paso de la teoría a la práctica en cuanto a la actualización de teorías que trasciendan el modelo tradicional.

Una falta de sincronía entre la teoría y la práctica, lo destacó en la revisión bibliográfica al no cumplir con la confrontación dialógica, así lo plantean Duque et al. (2013) y los autores Paredes y Rodríguez (2016) para generar retroalimentación, construcción de sentidos y significados en favor del fortalecimiento continuo de los procesos y modelos pedagógicos. Agudelo et al. (2012) señalaron que las prácticas pedagógicas simbolizan una práctica social reflexiva donde deben interconectarse los diferentes actores del contexto educativo. Aludiendo a la observación reflexiva a lo largo de la práctica docente y la influencia en los estudiantes desde su participación, pero más específicamente en la ejecución de las prácticas pedagógicas docentes. Debido a que según Gómez et al. (2016) para la función y el ejercicio docente resulta fundamental, la autoevaluación, reflexión permanente tanto a nivel disciplinar y actitudinal desde el trato, la comunicación, así como la influencia de estos elementos en la ejecución de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas representa un aspecto por fortalecer, porque en los resultados, los estudiantes atribuyen el logro de éstas a la experiencia vivida y desarrollada un contexto educativo, mientras que los docentes no asumen una postura crítica frente a sus procesos de acompañamiento y seguimiento estudiantil. Lo anterior se evidencia en el estudio realizado por Caballero y Ocampo (2018) donde las prácticas de los docentes no se ajustan a las expectativas formativas para el alumnado, sucede igual con la investigación realizada por Restrepo y Restrepo (2022) en la que se hizo un llamado a la revisión, el replanteamiento de prácticas pedagógicas fundamentadas desde lo pedagógico, también generando

procesos reflexivos y espacios constructivos de aprendizaje orientados a la motivación, la participación y la conexión con los estudiantes.

Por otra parte, los hallazgos reflejan otros factores asociados a la problemática como la necesidad de mejorar la interacción y los procesos en dos sentidos: la relación docente-estudiante, el vínculo entre teoría y práctica, teniendo en cuenta los lineamientos y requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2014) dentro de cuáles, se establecen las prácticas pedagógicas como eje central de la formación, para que los estudiantes de un programa desarrollen todo tipo de habilidades para afrontar diversas situaciones en el aula, tomando en cuenta estas deben darse desde el inicio del plan de estudios y aumentar gradualmente hasta ejercicio práctico de las mismas.

También en lo expresado hasta el momento y retomando los aportes de Baquero (2006) se menciona que las prácticas pedagógicas carecen del proceso de retroalimentación y fortalecimiento en esa doble dirección, teoría-práctica y práctica-teoría, considerando que el seguimiento, el acompañamiento docente efectivo resulta vital para favorecer la ejecución competente de prácticas pedagógicas estudiantiles, pues los hallazgos ilustran una percepción compartida entre los participantes respecto a que al tiempo de supervisión, realización de prácticas pedagógicas formativas es insuficiente si se desea potenciar las competencias docentes. De manera que permitan a los estudiantes de licenciatura consolidar los fundamentos teóricos en la práctica para el desarrollo de competencias docentes, esto contemplando la perspectiva de Parra y Vallejo (2013) quienes enfatizan que al momento de ejercer las prácticas pedagógicas debe converger holísticamente los saberes pedagógicos y disciplinares.

En ese sentido, los resultados de la categoría de competencias para la enseñanza, revelan también que las habilidades básicas no son suficientes para afrontar las realidades socioeducativas, no solo por el acompañamiento docente respecto a las prácticas pedagógicas que no cumple las expectativas a cabalidad, sino porque la formación debe mejorar dado que los estudiantes no exponen con propiedad y claridad un modelo pedagógico, ni una postura epistemológica a la hora de desarrollar sus prácticas pedagógicas.

Lo anterior se visualizó tanto en estudio de Garcés *y* Bedoya (2017) donde a través

de la caracterización se evidenció que las prácticas pedagógicas docentes universitarias no responden a los objetivos formativos ni al proyecto educativo institucional de la Universidad San Buenaventura, así como en el trabajo desarrollado por Mligo, Mitchell y Bell (2016) donde se reflejó la falta de capacitación, formación competente docente desde la teoría, para implementar estrategias y prácticas pedagógicas orientadas a los estudiantes.

Siendo importante entonces para las competencias para la enseñanza, un proceso formativo integral que necesita de lo teórico para enfrentarse a la realidad de la práctica pedagógica de licenciados, Meneses y Torres (2010) plantearon destacar que las prácticas pedagógicas simbolizan una interrelación teórica, práctica en un plano dinámico, complementario que se manifiesta en las prácticas pedagógicas aquellas que deberían generarse como un continuo a lo largo de los procesos formativos a cargo de los programas de licenciaturas.

Porque a través de los contenidos de las asignaturas, se empiezan a forjar las competencias para la enseñanza, que deberían responder a los horizontes de sentido desde la reflexión crítica en una dinámica interconectada y de continua gestión que favorezca a la Universidad Autónoma de Baja California (2011) al fortalecimiento de los currículos, planes de estudio, la preparación competente para dar respuesta a las demandas y desafíos permanentes que traen consigo las sociedades multiculturales en constante evolución hoy en día.

Esto manifestándose a través de ejercer una práctica pedagógica adecuada que contenga, señalado por Moreno et al. (2006) la interrelación efectiva entre sus dimensiones ética, procedimental, disciplinar y estratégica. Acompañada y articulada, retomando a Ríos (2018) y Alvarado (2013) con una reflexión permanente docente sobre el quehacer en el aula, complementada con una profundización en cuanto a los diferentes factores que rodean a los procesos formativos universitarios como la planeación educativa, los modelos pedagógicos, la articulación didáctica entre otros.

Ahora bien, los hallazgos en la categoría de mediaciones, ilustraron la importancia y trascendencia que le brindan los participantes a las mediaciones tecnológicas en la educación por pertenecer a una modalidad a distancia, principalmente desde la utilidad y

los beneficios para enriquecer los procesos formativos en la perspectiva de la interacción docente estudiante, el desarrollo mejores prácticas pedagógicas y la creación de espacio de encuentro para la construcción de conocimiento para la mejora continua.

Reafirmando la perspectiva propuesta por Torres y Cobo (2017) quienes resaltan que la mediación tecnológica, como parte de la historia y evolución de la humanidad, debe favorecer, desde la innovación, la creación de condiciones y entornos más idóneos para la educación de calidad, direccionándose hacia la generación de procesos académicos y de aprendizaje orientados expresado por Silva (2013) a la formación consciente, reflexiva, crítica que contribuya la calidad, la competencia de los futuros licenciados para desarrollar mejores prácticas pedagógicas en los distintos contextos socioculturales.

Dado que el uso de la tecnología y la educación, si se desarrollan en modalidad a distancia, requieren de las competencias tecnológicas (TIC y TAC), que también deben articularse con los otros saberes, disciplinares, pedagógicos, didácticos y humanos, asentándose como lo plantean Paredes y Rodríguez (2016) en la realidad, respondiendo a los retos socioeducativos. Dentro de los que se debe implicar y no desplazar los fundamentos esenciales de las prácticas pedagógicas, porque retomando a Baquero (2006) las fisuras entre la teoría y la práctica se trasladan a nuevos escenarios donde los estudiantes de licenciatura vivencian sus experiencias formativas, haciéndose evidentes en los vacíos o quiebres entre los conocimientos sobre qué, cómo enseñar y los saberes prácticos.

Por lo que es importante potenciar el componente práctico desde lo teórico en los estudiantes y viceversa, así como mejorar sus competencias para enseñar, haciendo uso de las mediaciones que requieran para la realización de sus prácticas pedagógicas pertinentes, pues finalmente los licenciados en formación en sus prácticas universitarias deben enfrentar una realidad desde su rol de docentes donde no solo se deben abordar aspectos teóricos, sino también tener la capacidad para demostrar sus habilidades desde el ser, el saber comunicar y el saber hacer que les permitan resolver diversas situaciones en el aula, ejerciendo una acción educativa reflexiva, competente y con calidad.

REFLEXIONES FINALES

Con base a la interpretación de los hallazgos, se reconoció la necesidad y relevancia de incorporar las prácticas pedagógicas de aula como factor transversal e integral en los programas de licenciatura para los futuros docentes. No obstante, la caracterización del proceso de diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas, se compone de diversos aspectos fundamentales para alcanzar una comprensión sobre el cómo desde los programas de licenciatura de diferentes universidades y de la Universidad Santo Tomás, logran su fundamentación teórica, aquella que debe articularse y propiciar a la vez, acciones que permitan alcanzar una auténtica armonía en los procesos formativos que beneficie la relación entre docentes, estudiantes con el saber, los objetivos educativos y las necesidades del contexto.

A través de la identificación de diversas posturas epistémicas sobre las prácticas pedagógicas, se desarrolló un marco general del análisis del diseño, ejecución y seguimiento de las prácticas realizadas por los estudiantes de las licenciaturas del área docente en el CAU-Neiva durante los años 2020-2021, teniendo una amplitud de la caracterización y de la pertinencia de la práctica pedagógica de los docentes en formación inicial, destacando la importancia de un sustento conceptual, disposiciones y competencias necesarias para la enseñanza que incluya la capacidad crítica para analizar y reflexionar permanente sobre las propias prácticas.

Igualmente, se reconoció la necesidad de hacer una revisión crítica frente a la forma en que se comprenden, conciben las prácticas pedagógicas docentes, analizando aspectos estructurales, metodológicos, formativos y sociales, para que se mejore la compresión y posibiliten ajustes que favorezcan la configuración de escenarios de aula más competentes, participativos, inclusivos y reflexivos, con el fin de generar aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias de enseñanza en los estudiantes de licenciatura de manera que puedan tener las herramientas suficientes para dar respuesta a la educación que demanda el mundo tecnológico y globalizado actual. En concreto, porque la innovación tecnológica debería estar interrelacionada a la innovación pedagógica. Contemplando que el docente en formación como futuro profesional de la educación debe adquirir y poner en práctica las competencias críticas e

investigativas para el desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes que correspondan a los desafíos y necesidades socioeducativas emergentes.

Se identificó que el diseño, la ejecución deben estar sincronizados al momento de desarrollar la práctica pedagógica, dado que, si no existe una coherencia entre estas dimensiones, se corre el riesgo de generar fisuras en el proceso, por la incoherencia entre la planeación y la acción, que puede repercutir en la calidad educativa, la experiencia formativa y prácticas pedagógicas de los futuros docentes. Se concluye a la vez que, el seguimiento por parte de los docentes a las prácticas pedagógicas, ha de constituirse como un factor indispensable durante todo el proceso, debido a que el acompañamiento continúo, orienta, brinda confianza, motiva e inspira al futuro maestro y a sus consecuentes prácticas de enseñanza.

A modo de cierre, el estudio abordado en el artículo, revela el proceso de la práctica pedagógica de los estudiantes de licenciatura del CAU-Neiva, exponiendo la importancia de las competencias para enseñar, las mediaciones pedagógicas, didácticas, instrumentales y tecnológicas (TIC Y TAC) para desarrollar las prácticas universitarias; destacando la relevancia que cumple el docente como guía, así como el seguimiento que deben desarrollar los estudiantes a los procesos para la constitución de prácticas pedagógicas constructivas y significativas que aporten a la mejora continua de los programas de licenciatura.

REFERENCIAS

Agudelo, J.; Salinas, D. y Ramírez, Y. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil* (Tesis de grado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. https://repositorio.utp.edu.co/items/23319555-8d55-4d29-a837-7c868ca742e1

Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR, 31* (2), 99-113. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/340

Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas, 1* (49), 9-22. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=ap

Benavides, M.; Pompa, M.; Agüero, M.; Sánchez., M. y Rendon, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su

diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de investigación educativa CPU*-e, (34), 163-197. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793

Caballero, L. y Ocampo, K. (2018). *Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la institución educativa finca la mesa* (Tesis de maestría). Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia. https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/2169/2029

Duque, J.; Rodríguez, S. y Vallejo, P. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. https://acortar.link/cByDAH

Fandiño, Y.; y Bermúdez, J. (2015). *Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente, pp. 29-52. Capítulo* 2. En Páez, R. (2015). Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico. Ediciones Unisalle. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2719729

Garcés, D. y Bedoya, J. (2017). Caracterización de las prácticas pedagógicas universitarias. *AGLALA, 8* (1), 161-183. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6832751.pdf

Gómez, M.; Piña, C.; Lizarazo, Y. y Pardo, M. (2016). Una revisión a la práctica pedagógica. *Educación y Ciencia*, (16), 185-204. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7982033.pdf

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* 5ª. ed. México, D.F.: McGraw Hill.

Mendoza, A. (2018). Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación de competencias en el área de ciencias sociales en un colegio del municipio San José Cúcuta 2017*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, 10, 1-9.* https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/10/competencias-ciencias-sociales.html

Meneses, I. (2022) *Redes Conversacionales Pedagógicas y Culturas Evaluativas*. (Tesis de doctorado). Universidad Santo Tomás, Colombia. http://hdl.handle.net/11634/48300

Meneses, R. y Torres, L. (2010). *Los sentidos de la formación práctica en los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte de la Universidad del Cauca* (Tesis Maestría). Universidad de Manizales, Cauca. https://acortar.link/bqYrub

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.* https://acortar.link/B1QVrw

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*.https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21), 1-18. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Mligo, I.; Mitchell, L. y Bell, B. (2016). Pedagogical Practices in Early Childhood Education and Care in Tanzania: Policy and Practices. *Journal of Education and Practice, 7*(33), 83-92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122631.pdf

Moreno, N; Rodríguez, A.: Torres, J.; Mendoza, N. y Velez, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Paredes, M. y Rodríguez, J. (2016). *Acciones para el seguimiento académico: explorando*

las prácticas docentes desde la gestión educativa. (Trabajo de Grado). Universidad Pedagógica Nacional. https://acortar.link/hlyS2e

Parra, A. y Vallejo, C. (2013). *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro* (Tesis de grado). Universidad de Manizales, Colombia. https://acortar.link/u5OJdD

Pineda, Y. (2021) *Practicas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación de las escuelas normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010 (*Tesis de doctorado). Universidad de Caldas, Colombia. https://acortar.link/ktfswF

Restrepo, M y Restrepo, S. (2022). Las prácticas pedagógicas del profesorado de Química y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad Popular del Cesar. *Revista Criterios, 29*(2), 181-201. https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art11

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. https://acortar.link/0dUggK*

Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. Hologramatica*, 3(7), 123-146. https://acortar.link/YSLYue

Silva, W. (2013). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Itinerario Educativo, 27* (62). 241-254. https://doi.org/10.21500/01212753.1498

Sahagún-Jiménez, C. (2022). *Análisis de la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible* (Tesis de doctorado). Universidad Jesuita de Guadalajara. https://rei.iteso.mx/handle/11117/8447

Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 21* (68), 31-40. https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Reglamento interno para las prácticas profesionales*. Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa*.* https://acortar.link/BpLKMk

Zea-Verdín, A. (2021) *La innovación curricular y los académicos en la Universidad Pública Estatal Mexicana: Procesos de Incorporación a sus prácticas* (Tesis de doctorado). Universidad Jesuita de Guadalajara. https://hdl.handle.net/11117/6543

Despertando la motivación para fortalecer la comprensión de la lectura

Awakening motivation strengthens reading comprehension

Despertar a motivação fortalece a compreensão da leitura

L'éveil de la motivation renforce la compréhension en lectura



Samara Isabel Paternina Ramírez
samarapaternina@gmail.com

Institución Educativa San Mateo, Magangué-Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 29 de mayo 2023 / Aprobado: 24 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La presente investigación se enfocó en la interpretación del despertar de la motivación en los estudiantes para fortalecer la comprensión lectora. El estudio se orientó a través del enfoque cualitativo; aplicándose el grupo focal compuesto por 13 docentes de una institución educativa ubicada en Magangué-Colombia. Aplicándose el método de teoría fundamentada desarrollando el análisis de comparación constante, que implicó la recolección de información, codificación y análisis respectivo. Los resultados obtenidos refieren que un estudiante motivado por la lectura se caracteriza por ser atento, persistente, interesado, con una actitud positiva, que al mismo tiempo le proporciona: tranquilidad, seguridad en sí mismo y la oportunidad de estar confiado en su proceso de aprendizaje. Ahora bien, en cuanto a la comprensión de la lectura resalta la asociación de contenidos, identificación de los elementos presentes en el texto, organización de las ideas, establecimiento de relaciones causa-efecto, como los descriptores más comunes de los estudiantes que logran comprender la lectura; ayudando, en el aprendizaje de otras áreas académicas.

Palabras clave: *Motivación, Aprendizaje, Descriptores, Comprensión, Lectura*

ABSTRACT

This research focused on interpreting how students are motivated to strengthen their

reading comprehension. The study was guided by a qualitative approach; applying a focus group of 13 teachers from an educational institution located in Magangué-Colombia. The grounded theory method was applied, developing the constant comparison analysis, which involves collecting information, coding it and analysing it. The results obtained show that a student who is motivated by reading is characterised by attention, perseverance, interest and a positive attitude, which at the same time gives him or her peace of mind, self-confidence and the ability to be confident in the learning process. In terms of reading comprehension, the most common descriptors for students able to understand reading are associating content, identifying the elements present in the text, organising ideas and establishing cause-and-effect relationships, all of which help with learning in other academic areas.

***Key words**: Motivation, Learning, Descriptors, Comprehension, Reading*

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco a interpretação do despertar da motivação nos alunos para o fortalecimento da compreensão leitora. O estudo foi orientado através da abordagem qualitativa; aplicando o grupo focal composto por 13 professores de uma instituição de ensino localizada em Magangué-Colômbia. Foi aplicado o método da teoria fundamentada, desenvolvendo-se a análise de comparação constante, que envolveu a recolha de informação, codificação e respectiva análise. Os resultados obtidos mostram que um aluno motivado para a leitura caracteriza-se por ser atento, persistente, interessado, com uma atitude positiva, que ao mesmo tempo lhe confere: tranquilidade, auto-confiança e a oportunidade de estar confiante no seu processo de aprendizagem. Em termos de compreensão da leitura, os descritores mais comuns dos alunos que conseguem compreender a leitura são a associação de conteúdos, a identificação dos elementos presentes no texto, a organização das ideias e o estabelecimento de relações de causa e efeito, ajudando na aprendizagem de outras áreas académicas.

***Palavras-chave:** Motivação, Aprendizagem, Descritores, Compreensão, Leitura*

RÉSUMÉ

Cette recherche s'est concentrée sur l'interprétation de la manière dont les étudiants sont motivés pour renforcer leur compréhension de la lecture. L'étude a été orientée par une approche qualitative ; en appliquant un groupe de discussion composé de 13 enseignants d'un établissement d'enseignement situé à Magangué-Colombie. La méthode de la théorie ancrée a été appliquée, en développant l'analyse de comparaison constante, qui implique la collecte d'informations, leur codage et leur analyse. Les résultats obtenus montrent qu'un élève motivé par la lecture se caractérise par son attention, sa persévérance, son intérêt et son attitude positive, ce qui lui donne en même temps : la tranquillité d'esprit, la confiance en soi et la possibilité d'être confiant dans son processus

d'apprentissage. En termes de compréhension de la lecture, les descripteurs les plus courants pour les élèves capables de comprendre la lecture sont l'association du contenu, l'identification des éléments présents dans le texte, l'organisation des idées et l'établissement de relations de cause à effet, ce qui aide à l'apprentissage d'autres domaines académiques.

***Mots-clés**: Motivazione, Apprendimento, descrittori, Comprensione, Lettura*

INTRODUCCIÓN

La dinámica social en que se desenvuelve la sociedad actual, hace que el hombre asuma retos que ameritan la multiplicidad de conocimientos; lo cual, despierta el interés de la comunidad en general por alcanzar altos niveles cognitivos, con capacidades, habilidades y destrezas, ameritando estrategias didácticas que resulten innovadoras para incentivar actuaciones orientadas al mejoramiento del desempeño académico. En tal sentido, el carácter cambiante de una sociedad que se encuentra entre el progreso y la tecnología, exige la presencia de docentes que motiven y propicien aprendizajes significativos en sus educandos.

De acuerdo con Jaimes (2021), el papel de la educación en la formación de sociedades desarrolladas es innegable. Quienes conforman determinado grupo social no dudarían en valorar que la educación es un pilar esencial en la formación de ciudadanos críticos, capaces de desenvolverse en contextos dinámicos; para lo cual, es fundamental que el individuo desarrolle la capacidad de analizar, interpretar y proponer soluciones a las problemáticas que se le presenten, y así, de esa manera, cumplir con las expectativas que exige un mundo globalizado en el cual el ser humano se enfrenta día a día.

Parafraseado lo expuesto por el precitado autor puede de igual modo señalarse que, la sociedad en términos educativos, ha venido reclamando cambios en los distintos espacios del sistema escolar; todo, con la intencionalidad de promover la calidad de la educación. En tal sentido, se considera la motivación como proceso interno que lleva a cabo cada individuo de acuerdo con la incidencia de factores propios o ajenos que al despertarse o activarse, pueden orientar las acciones en función de los objetivos previstos; lo que, en este caso, está orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora.

En tal sentido, la motivación de acuerdo con Castro y Wilson (2021) impulsa y dirige el camino hacia el éxito, siendo un aspecto de vital importancia que predispone acciones coherentes, que harán grata la convivencia a nivel social y cultural de cada individuo, lo que ayudará a determinar su personalidad; convirtiéndose así, en un motor importante para la formación de cada individuo que no puede faltar en la comprensión lectora.

Al respecto, cabe destacar la necesidad de considerar relevante la motivación en la formación y praxis docente cotidiana, auspiciando actividades con la intención de lograr comprensión de la lectura, definida por Sánchez (2010) al referirla una tarea compleja vinculante entre procesos específicos que se accionan al momento de leer, y la comprensión mediante el entendimiento del texto, interviniendo elementos de carácter motivacional-emocional, a fin de propiciar espacios donde los discentes puedan entender los datos provenientes de un texto, otorgándole significado a las ideas captadas al descifrar un determinado código, presente en un canal de comunicación como medio que transmite un mensaje, que puede ser virtual o físico, así como visual o táctil en el caso de que se encuentre en el sistema Braille, empleado por estudiantes con alguna limitación visual.

Desde esta perspectiva, se aclara que la compresión lectora se encuentra enfocada al desarrollo de la capacidad para entender lo que se lee, sin importar el canal que suministre el contenido en particular, y no sólo en relación con descifrar el código otorgando significado a las palabras que componen un texto; sino a captar la intencionalidad de lo que transmite el texto.

En ese marco de ideas, se resalta el interés de la colectividad en general por fortalecer el proceso de comprensión de la lectura; tal como indica, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2016) al referir que distintos países, entre los que se encuentra Colombia, le consideran una habilidad importante para el funcionamiento personal y de los individuos; razón por la cual, realizan monitoreo constante, refiriendo el LLECE, como ejemplo de ello, las pruebas efectuadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE),

del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y las Pruebas SABER, del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES); donde, se evalúan los conocimientos y competencias en lectura, ciencias, matemáticas, así como la disposición de aprender.

De acuerdo con Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) los resultados obtenidos en la aplicación PISA 2015, en relación al área de lectura, demuestran que tan sólo el 8,7% de los participantes tienen un nivel de lectura 4 o 5, lo que se traduce en 533 puntos o más; a nivel mundial cerca del 77% de los participantes en PISA 2018, se ubicaron al menos en el nivel 2 con puntajes que oscilan entre 408 y 480 puntos.

En el caso de Colombia, se indica que alrededor del 50% de los jóvenes participantes obtuvieron resultados que les ubica en el nivel 2; lo que se traduce en, la capacidad de ubicar las ideas centrales en un texto, realizar inferencias sencillas y aplicar conocimientos previos para facilitar la comprensión de información. A continuación, se presenta en la tabla 1 la escala de seis (06) niveles de desempeño que fundamenta el argumento:

Tabla 1
Escala de desempeño en el programa PISA

Nivel	Puntaje	Habilidades
5	625 puntos y más	Los estudiantes responden hasta los reactivos más difíciles, porque son capaces de: Manejar información difícil de encontrar en el texto. Realizar una comprensión detallada de los textos. Inferir información implícita. Evaluar críticamente el texto. Formular hipótesis.
4	Entre 553 y 625 puntos	Los estudiantes responden a algunos reactivos difíciles, porque son capaces de: Ubicar información escondida en el texto. Interpretar significados entre las sutilezas del lenguaje. Hacer inferencias.
3	Entre 481 y 552 puntos	Los estudiantes responden reactivos de complejidad moderada, al ser capaces de: Ubicar fragmentos múltiples de información.

Nivel	Puntaje	Habilidades
		Vincular las partes del texto. Relacionar el texto con conocimientos previos.
2	Entre 408 y 480 puntos	Los estudiantes responden a reactivos básicos de la prueba, y son capaces de: Ubicar informaciones directas. Realizar inferencias sencillas. Aplicar conocimientos previos para comprender la información.
1	Entre 335 y 407 puntos	Los estudiantes responden a algunos reactivos básicos, y son capaces de: Ubicar un fragmento de información. Identificar el tema central del texto. Establecer conexiones sencillas con conocimiento cotidiano.
Por debajo del nivel 1	Menos de 335 puntos	Los estudiantes responden a muy pocos reactivos básicos, y tienen debilidades como: Leer únicamente desde el punto de vista técnico del término. No utilizar la lectura como herramienta para su desarrollo personal.

En tal sentido, ante los bajos niveles obtenidos en los resultados presentados, se hace necesario reflexionar en cuanto a los aspectos que se pueden mejorar en función de que los estudiantes puedan lograr la comprensión y que a su vez, tener la capacidad de expresar las ideas y darlas a entender de forma escrita en el contexto donde se desenvuelve, enriqueciendo así el proceso de intercambio de información que tiene incidencia no sólo en la formación académica al incrementar el perfil de competencias; sino también, a nivel social al desenvolverse de manera armoniosa en cualquier entorno.

Al respecto, se enfatiza la necesidad de continuar fortaleciendo la dinámica cotidiana de la praxis educativa, donde la jornada tradicional y mecanicista aún continúa permeando las actividades de los estudiantes; causando tal vez, un efecto que disminuye la motivación de los estudiantes en el proceso de comprensión de la lectura, porque se llega a percibir como una actividad más en la jornada, sin relevancia e incluso sin sentido porque no se enfatiza en la utilidad de la acción que se realiza.

Al respecto, es necesario apostar por elementos dinamizadores que acompañen la lectura, a fin de facilitar la comprensión a un nivel de significancia elevado como resultado de jornadas dinámicas, innovadoras, que impliquen la gamificación del momento de

lectura, en medio de un espacio en el que a su vez, promueva el trabajo en equipo, colaborador y participativo; donde, todos los estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus ideas, argumentar, debatir, analizar, interpretar y justificar su punto de vista en relación con el tema que es objeto de lectura.

De allí, surge la interrogante que orienta el presente artículo centrado en: ¿Cómo evidencian los estudiantes el despertar de la motivación que le permita fortalecer la comprensión de la lectura?, con la intención de brindar una contribución a los docentes, padres, representantes o tutores, al presentar algunos descriptores que permitan identificar la motivación en el estudiante, lo que será útil para atender dificultades que puedan surgir a través de recomendaciones prácticas, pertinentes y adecuadas al educando, esperando que la motivación resurja como impulso en el interés por la lectura, como mecanismo para apropiarse de gran cantidad de información y contenido que le otorga dominio, seguridad, fundamento y perspectiva a lo largo de la vida académica o social.

MÉTODO

El presente estudio se encuentra orientado por el enfoque cualitativo; se utilizó la teoría fundamentada, en ella se consideraron la recolección de los datos mediante dos procedimientos: el ajuste, para la generación de categorías conceptuales a partir de la información suministrada por los entrevistados, y el funcionamiento como la capacidad de las categorías emergentes para explicar lo investigado. De acuerdo con Soneira (2006) en la teoría fundamentada interviene el análisis de comparación constante, implicando la recolección de información, codificación y análisis respectivo.

De acuerdo con Stern y Porr (2011), definen la codificación teórica como un procedimiento de expansión y ensamblaje de las categorías conceptuales en una estructura teórica (p. 70); dando lugar al siguiente paso, referido por Glaser y Strauss (1994) como las perspectivas y puntos de vista de los informantes, que permitirán integrarlas en el análisis respectivo al realizar el análisis respectivo, mediante la comparación constante de las indicaciones que generarán las propiedades teóricas de la categoría.

Los datos se recopilaron empleando como técnica el cuestionario, elaborando un guion de dos preguntas generadoras: ¿cuáles son las características del estudiante motivado a leer? y ¿Cuáles serían los descriptores de la comprensión lectora?; a fin de, no perder de vista la intención investigativa, cuidando la credibilidad al describir e interpretar por parte de la investigadora, la referencia, comportamiento y experiencia con respecto al tema de estudio, durante la elaboración de las entrevistas realizadas a 13 docentes de una institución educativa ubicada en Magangué- Colombia, quienes manifestaron agrado por participar, con la intención de recopilar información que será analizada e interpretada a fin de validar la consideración de la motivación para fortalecer comprensión de la lectura, basado en su experiencia en el contexto educativo.

RESULTADOS

En atención a los resultados obtenidos sobre las entrevistas, aplicando procedimientos de análisis cualitativos como la categorización, se organiza y estructura una tabla de segmentación que se presenta a continuación:

Tabla 2
Motivación en la comprensión lectora

Unidad de análisis	Categoría	Código	Segmento
Características del estudiante motivado a leer	Atento	At	Se mantienen atentos mientras leen.
	Persistente	Pe	Cuando no logran entender el mensaje del texto lo repiten hasta entenderlo.
	Interesados	In	Cuando el tema es de interés se entusiasman mucho más.
	Actitud positiva	Ap	Demuestran una actitud positiva, no se quejan, ni hay que llamarlos en varias oportunidades para leer.
	Tranquilos	Tr	No les altera ni les preocupa participar en la lectura, más bien se muestran tranquilos.

	Seguridad en sí mismos	Sm	Se muestran seguros de ellos mismos.
	Confiados en aprender	Ca	Están confiados en lo que están aprendiendo.

En la tabla 2, se presentan las respuestas suministrados por los docentes entrevistados, en relación con a las características que ellos observan cuando un estudiante se encuentra motivado a leer; ante lo cual, se puede referir que la mayoría de las respuestas fueron coincidentes al manifestar que denotan que los estudiantes se exhiben atentos ante el texto que están leyendo.

De igual manera, indican que los estudiantes cuando no logran entender el texto lo repiten hasta entenderlo, siendo persistentes en las frases u oraciones que le resultan complicadas. Otro aspecto que se resalta es el interés en el tema, que entusiasma a los estudiantes al momento de realizar la lectura, quienes también demuestran una actitud positiva demostrando agrado por la lectura. Con ello, es evidente que no les preocupa ni les altera participar en la lectura, sino que en general su conducta refiere un estado de tranquilidad en el que también se demuestran seguro de sí mismos en lo que saben, lo que les permite mantenerse confiados en la que están aprendiendo, porque son ellos mismos, quienes están descubriendo lo planteado en el texto.

Tabla 3
Comprensión de la lectura

Unidad de análisis	Categoría	Código	Segmento
Descriptores de la comprensión lectora	Asocia la información	Ai	Asocia las imágenes con el contenido del texto que lee.
	Identifica los elementos presentes en el texto.	Ip	Identifica los personajes presentes en la historia.
	Responde preguntas	Rp	Responde preguntas asociadas al texto
	Organiza las ideas	Ci	Establece el orden

		cronológico en que se presentan las ideas o hechos.
Conecta ideas	Ce	Conecta ideas del texto.
Establece relaciones causa-efecto	Pt	Establece relaciones de causa-efecto.
Percibe hechos curiosos	Et	Percibe en el texto exageraciones o hechos curiosos.
Explica con sus propias palabras lo entendido	Ep	Puede explicar lo que entendió del texto leído con sus propias palabras.

En relación con los descriptores de la comprensión lectora, a manera de indicadores que le permitan al docente tener una percepción de la comprensión lectora que están llevando a cabo cada estudiante, se tiene la intención de presentar las características comunes de los estudiantes que entienden lo que están leyendo y no sólo es la simple decodificación el texto escrito.

De acuerdo con la información suministrada con los docentes, por lo general los estudiantes asocian las imágenes con el contenido del texto que lee, identifican los personajes que están presentes en la historia o las ideas principales del texto discriminando las ideas secundarias o complementarias. También, responden preguntas asociadas al texto, manifestando en orden cronológico las ideas o hechos, permitiéndoles conectar las ideas del texto.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en relación a las características de los estudiantes que se encuentran motivados a leer, es coincidente con los planteamientos de Bronfenbrenner (2012), quien indica que la motivación no es una variable o categoría observable sino es considerado un constructo hipotético, el cual, se puede elaborar a partir de la inferencia

que se realiza del conjunto de manifestaciones de conducta en las que están vinculados el interés, la necesidad, el valor, las actitudes y aspiraciones.

En tal sentido, Condori, et al. (2021) refiere que la motivación lleva al estudiante a plantearse desafíos propios, lo que al mismo tiempo le hace participar activamente en las acciones de aprendizaje y ser constante en la búsqueda de estrategias que le faciliten el logro de los propósitos que se plantea. Vinculado al planteamiento anterior, la motivación es un elemento que se convierte en una acción transformadora para mejorar el aprendizaje de los educandos; de tal manera que, los aprendices puedan adquirir saberes con nuevos constructos con el propósito de elevar su nivel cultural.

Al respecto, indica Condermain (2015) que los estudiantes motivados se caracterizan por prestar atención a las enseñanzas, repaso continuo de lo aprendido, relaciona lo nuevo con lo previo, realiza preguntas ante cualquier inquietud, se esfuerzan con esmero cuando un material les resulta difícil, asumen la responsabilidad de cumplir sus deberes priorizándolos ante otras actividades sin que sean obligados; de igual manera, muestran agrado por leer en los ratos libres algún tema de interés particular, comprenden enunciados de problemas lógicos o acertijos, y en general se dedican en cualquier actividad académica.

En cuanto a la actitud positiva, es necesario primero establecer lo que se concibe como actitud, que de acuerdo con Allport (2018) es un estado de disposición mental, que ejerce una influencia directa que se ve reflejada en determinados comportamientos o en uno en específico; de allí que, se pueda asumir una actitud positiva, que de cierta forma se pueda apreciar mediante alegría o el entusiasmo que se pone en evidencia en respuestas implícitas e involuntarias de las personas.

De igual manera, se indica que los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión de la lectura coinciden con el planteamiento de Rivas (2015), quien indica que en la comprensión lectora se destaca el proceso mediante el cual, el alumno no sólo decodifica el texto escrito, sino que el mensaje que obtiene lo vincula o relaciona con experiencias y saberes acumulados en su historia de vida; lo cual, se torna significativo al establecer asociaciones del texto con el contexto.

Para Vargas, L y Molano, V. (2017) la comprensión lectora permite el desarrollo de habilidades cognitivas para establecer una relación con el texto que se está leyendo, el lector que realiza la lectura y el contexto donde se desarrolla el proceso; de igual manera, se desarrollan habilidades metacognitivas, referidas a la reflexión que hace cada persona con respecto al tema en desarrollo.

Asimismo, se toma la consideración de Gutiérrez y Salmerón (2012) quiénes mencionan que es necesario para cada individuo adquirir estrategias de comprensión lectora porque le ayudan a captar, organizar y evaluar la información que presenta un determinado texto, además de ayudarle al desarrollo de la atención, la memoria y la comunicación con fluidez para expresar sus ideas. En tal sentido, la comprensión lectora del estudiante se distingue, no solo en la capacidad de decodificar un código; sino que también, puede compartir con otros su perspectiva o punto de vista; siendo a su vez, es favorable para el aprendizaje en otras asignaturas o áreas de aprendizaje, convirtiéndose de esa manera en un aprendizaje transversal no solo para fines académicos sino para desenvolverse en un contexto social.

CONCLUSIONES

El proceso de aprendizaje es complejo que hace referencia a la capacidad de decodificar un código; sino que, a su vez, pueda compartir con otros su perspectiva o punto de vista, lo que resulta favorable para el aprendizaje en otras asignaturas o áreas de aprendizaje porque se está desarrollando el pensamiento crítico necesario para alcanzar altos niveles de abstracción.

En tal sentido, se puede indicar que es trascendental en la vida de las personas tanto la motivación concebida como una fuerza que impulsa al individuo al logro de las actividades o metas, al igual que la comprensión lectora al permitir descifrar el código de un texto, entenderlo, analizarla contextualizarlo e incluso presentar explicaciones con sus propias palabras que se conviertan en sólidos argumentos de un tema que le permiten desenvolverse de manera armoniosa en el ámbito educativo o social.

De allí, la necesidad que tiene el personal docente de enriquecer los procesos y

actividades que se facilitan para dejar de lado las prácticas pedagógicas mecanicistas tradicionales y empezar a orientar estrategias pedagógicas enfocadas en el trabajo en equipo, la colaboración, el dinamismo, la innovación, el uso de herramientas tecnológicas y todos los recursos disponibles por la institución para despertar el interés de los estudiantes, considerándolo elemento clave en el desarrollo biopsicosocial. En tal sentido, se requiere de espacios que promuevan la lectura de manera significativa, desde el agrado y con la clara intención de la utilidad que tiene el desarrollo de habilidades y destrezas asociadas a la comprensión de la lectura.

En general, se indica a manera de aporte del presente artículo los resultados obtenidos como resultado de las entrevistas analizadas con técnicas cualitativas, que permiten indicar que un estudiante motivado por la lectura se caracteriza por ser: atento, persistente, interesado, con una actitud positiva, que al mismo tiempo le proporciona: tranquilidad, seguridad en sí mismo y la oportunidad de estar confiado en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a la comprensión de la lectura los descriptores más comunes de acuerdo con la información suministrada por los entrevistados son: la asociación de ideas, identificación de los elementos presentes en el texto, bien sean: personajes, ambiente o similares, organiza las ideas conectando unas con otras, mediante relaciones de causa y efecto; de igual manera, se encuentra la capacidad de percibir algunos hechos que llamen su curiosidad y explicar con sus propias palabras lo entendido. Por tanto, el aprendizaje no sólo se somete a que los docentes tomen en cuenta los aspectos intelectuales del estudiantado sino, además, los tópicos motivacionales y emocionales permitiéndoles reconocer y controlar las emociones, el grado de motivación y de voluntad del estudiante.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo.

REFERENCES

Allport, G. (17 de Julio de 2018). *Definicion de actitud.* Pscologia Social, 50-62. https://www.psicologia-online.com/definicion-de-actitud-psicologia-social-1394.html

Bronfenbrenner, U. (2014). *Sistemas de aprendizajes sociales*. España.

Castro, V y Wilson, J. (2021). La motivación y su relación con el aprendizaje en la asignatura de física de Tercero en Bachillerato General Unificado. Venezuela. *Revista Educare*. Volumen 25 No. 2 mayo-agosto 2021

Condermain, M. (2015). *La enseñanza de la lectura*. Madrid. España.

Condori, E., Chumpitaz, H., Salazar, P., Torres, M. y Quispe, W. (2021) Procesos Cognitivos y Motivación Académica durante la pandemia del Covid-19. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 52. 39-50. 494, Numero Extraordinaria.https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/10/Ed.5239-50-Condori-Araujoet-al.pdf

Gutiérrez, B. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista profesorado*, 16(1), 183-202.

Jaimes, M. (2021). *La afectividad infantil en las relaciones sociales de educación preescolar: una mirada desde la perspectiva docente*. [Tesis para optar al grado de Doctora en Educación]. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016a). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE (2018). *PISA In Focus 68. Autor.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/where-did-equity-in-education-improve-over-the-past-decade_33602e45

Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761664

Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Graó. Barcelona.

Stern, P., y Porr, C. J. (2011). *Essentials of accessible grounded theory*. Walnut Creek: Left Coast Press

Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En Handbook of Qualitative Research (Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S., (Eds.), *Sage Publications*, London 1-18.

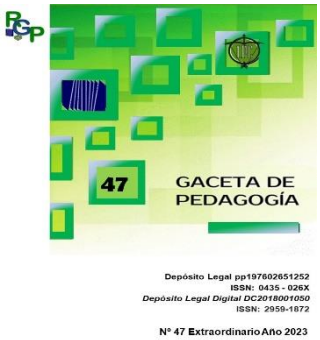
Vargas, L y Molano, V. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y Acción*, (22), 130–144. de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/7403

Aulas multigrado en el sector rural de Colombia

Multigrade classrooms in rural Colombia

Salas de aula multideficiência na Colômbia rural

Classes multigrades dans les zones rurales de Colombie



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISBN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Rosa Beatriz Gómez Montañez
profesorabethgo@gmail.com

Institución Educativa Agropecuaria El Escobal de Ramiriquí, Boyacá, Colombia.

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 25 de agosto 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La educación rural, bajo la modalidad Escuela Nueva, se inclina por intereses de formación que representan avances y oportunidades de mejoras importantes, por lo que las estrategias didácticas, la gestión política y administrativa aparecen como características de especial atención. Se realizó un análisis documental sistemático de estudios localizados en Colombia, no mayores a 5 años de antigüedad y bajo criterios específicos (número significativo de participantes, ruta de intervención, interpretación de los resultados y líneas de investigación); así fueron seleccionados un total de 20 investigaciones. Se evidenció que las prácticas pedagógicas en la escuela rural, enfatizando las aulas multigrado, refieren a una perspectiva de formación situada en conocimientos prácticos que posibilitan un sentido de desarrollo propio del campo. A nivel general, la calidad educativa en el sector rural, legitima planes estructurales que garanticen su implementación de acuerdo a los planes de gestión no sólo formativas, sino administrativas.

***Palabras clave**: Educación rural; Modelo educacional; Estrategias educativas; Gestión educacional*

ABSTRACT

Rural education, under the Escuela Nueva modality, is inclined to training interests that

represent important advances and opportunities for improvement, so that didactic strategies, political and administrative management appear as characteristics of special attention. A systematic documentary analysis of studies located in Colombia, not older than 5 years and under specific criteria (significant number of participants, intervention route, analysis of results and lines of research) was carried out; thus, a total of 20 research studies were selected and analyzed. It became evident that pedagogical practices in rural schools, emphasizing multi-grade classrooms, refer to a perspective of training situated in practical knowledge that enables a sense of development specific to the field. At a general level, the quality of education in the rural sector legitimizes structural plans that guarantee its implementation according to management plans, not only formative but also administrative.

Key words: *Rural education; Educational model; Educational strategies; Educational management*

RESUMO

A educação rural, sob a modalidade de Escola Nova, inclina-se para interesses formativos que representam importantes avanços e oportunidades de melhoria, pelo que as estratégias didácticas, a gestão política e administrativa aparecem como características de especial atenção. O objetivo é realizar uma análise documental sistemática de estudos localizados na Colômbia, com não mais de 5 anos e sob critérios específicos (número significativo de participantes, via de intervenção, análise dos resultados e linhas de investigação); assim, foram seleccionados e analisados um total de 20 estudos de investigação. Ficou evidente que as práticas pedagógicas nas escolas rurais, com destaque para as salas multisseriadas, remetem a uma perspetiva de formação situada em saberes práticos que possibilitam um sentido de desenvolvimento próprio do campo. De um modo geral, a qualidade da educação no meio rural legitima planos estruturais que garantem a sua implementação de acordo com planos de gestão não só formativos mas também administrativos.

Palavras-chave: *Educação rural; Modelo educativo; Estratégias educativas; Gestão educativa*

RÉSUMÉ

L'éducation rurale, dans le cadre de la modalité Escuela Nueva, s'oriente vers des intérêts de formation qui représentent des avancées importantes et des opportunités d'amélioration, c'est pourquoi les stratégies didactiques, la gestion politique et administrative apparaissent comme des caractéristiques d'une attention particulière. L'objectif est de réaliser une analyse documentaire systématique d'études réalisées en Colombie, datant de moins de 5 ans et répondant à des critères spécifiques (nombre significatif de participants, voie d'intervention, analyse des résultats et axes de recherche) ; un total de 20 études de recherche ont ainsi été sélectionnées et analysées. Il est apparu que les pratiques pédagogiques dans les écoles rurales, en particulier dans les classes

multigrades, renvoient à une perspective de formation située dans la connaissance pratique qui permet un développement spécifique au domaine. D'une manière générale, la qualité de l'éducation dans le secteur rural légitime des plans structurels qui garantissent sa mise en œuvre conformément à des plans de gestion non seulement formatifs mais aussi administratifs.

***Mots-clés**: éducation rurale, modèle éducatif, stratégies éducatives, gestion de l'éducation*

INTRODUCCIÓN

Ser docente o maestro es indudablemente una de las labores más loables al servicio de una sociedad, pues, en su quehacer diario, el educador se ve enfrentado a una realidad enmarcada por el contexto en el que viven sus estudiantes; en el contexto rural específicamente a la inequidad al acceso, permanencia y calidad de la educación, a consolidar una educación desde y para el territorio (Montoya et al., 2023). En Colombia, las sedes rurales de educación actúan como instituciones oficiales que brindan servicios educativos bajo el modelo Escuela Nueva[1] el cual constituye una estructura curricular especialmente formulada para dar respuesta al aula multigrado, haciendo de estas propuestas pedagógicas, una idea apenas considerable para atender la heterogeneidad de edades y orígenes culturales que se pueden encontrar en estos escenarios.

Dentro de la dinámica del aprendizaje con los educandos del sector rural, se pueden evidenciar numerosas situaciones de niños y niñas de los niveles de preescolar y básica primaria que presentan algunas barreras sociales o dificultades en su proceso de aprendizaje, además de otros factores ligados al entorno familiar y al contexto sociocultural, como falta de acceso a servicios públicos, materiales didácticos, cobertura tecnológica, entre otros; estos aspectos y las características del sistema educativo que emergen de los sectores rurales, se convierten en factor de alta relevancia para la práctica docente. Teniendo en cuenta los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2022), en el marco de la atención integral, se encuentra que el servicio educativo constituye una base sólida de aprendizaje social, en la que se dan

[1] La escuela nueva aplica, sobre todo, en las zonas rurales de baja población estudiantil, sin embargo, las clases son desarrolladas por hasta 3 docentes.

garantía a sus derechos más fundamentales, como lo son, el desarrollo de una vida plena y la consolidación de un proyecto de vida próspera. Lo que significa, que el abordaje de estrategias para fortalecer los constructos pedagógicos, como se ha mostrado en algunos estudios como el de Parra (2019) y Centeno (2022), especialmente, en aulas multigrado, donde el docente debe enseñar a varios grados escolares al mismo tiempo, resulta fundamental si lo que se pretende es lograr avances y desempeños significativos.

En Colombia, se han implementado modelos y estrategias de atención a las familias con niños y niñas, que son espacios comunitarios para realizar acompañamiento a niños en educación inicial, dirigidos principalmente por organismos como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); entidad estatal encargada de velar por el cuidado y formación de esta población. A la luz de Pérez (2018), existe un gran desafío para ampliar la protección integral y generar un impacto eficaz y extensivo en el sector rural, pues el país enfrenta un reto por la desigualdad social, y la educación, no está exenta de problemáticas socioeconómicas en zonas rurales; así como la falta de vinculación de las familias desde la educación inicial.

Así mismo, Morantes (2018) menciona que al menos hasta 2014, en el sector rural la tasa de analfabetismo (incapacidad de una persona de leer y escribir) se acercó al 12,6%, es decir, que la mayoría de la población censada concentró el mayor número de personas analfabetas**,** dejando entrever una brecha de aprendizaje importante. La escalada de este tipo de problemáticas puede llegar a la exclusión social, en la medida que las personas analfabetas tienen mayor probabilidad de vivir en la pobreza y ser rezagadas socialmente, afectando procesos de desarrollo en población escolar rural, para el cual, pocas veces se encuentran políticas de gobierno que estén encaminadas a ofrecer una atención dirigida y suplir sus necesidades básicas. Además, la falta de conocimientos sobre las características de los estudiantes en niveles escolares primarios distintos, que se forman en aulas multigrado, tanto por parte de los docentes como de los padres, hace que la labor de educar se convierta en un desafío complejo para la comunidad.

En el país, según el Art. 11 Ley 115 de 1994, a partir de los 5 años se precisa el nivel preescolar para los niños y las niñas en general (Ministerio de Educación Nacional,

2022). Los sectores rurales y las zonas apartadas se incluyen en esta inserción al sistema educativo, más específicamente, hacia el aula multigrado, denominada así porque hasta tres docentes se encargan de impartir la enseñanza a educandos de varios grados de escolaridad y de diferentes edades, debido a que la cobertura poblacional no es suficiente para asignar otros profesores (Ministerio de Educación Nacional, 2020). No se niega que las condiciones para la enseñanza de los estudiantes de este sector son poco favorables, debido a que, además de la heterogeneidad de los participantes, el acceso a una atención personalizada es casi imposible y se evidencia la escasa participación en el aprendizaje por parte de los padres o cuidadores; lo que impide obtener avances educativos significativos (Morantes, 2018).

En este sentido, lo que menciona Mosquera (2018) al respecto, es que los padres de familia de sectores rurales no han tomado una posición activa en la relevancia que tiene el acompañamiento en las actividades a sus hijos, pues desafortunadamente, se piensa que la formación es trabajo de la escuela, pasando por alto que el avance en el desarrollo requiere de un apoyo mancomunado. Se puede decir que esta realidad implica buscar cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas tanto de cuidadores /padres de familia como de los docentes, implementando prácticas innovadoras y contextualizadas. De allí la necesidad de evidenciar el estado actual sobre la educación rural bajo el modelo Escuela Nueva y el seguimiento curricular a las prácticas pedagógicas, guías de aprendizaje y criterios de realidad social. De esta manera, es posible resaltar la importancia de proponer actividades didácticas que favorezcan los procesos de desarrollo de este grupo poblacional.

Consecuentemente, comprender la realidad en la que se encuentran involucradas estas poblaciones, en la que están enmarcadas las exigencias de la sociedad actual desde el ámbito educativo rural, no resulta fácil. La escuela rural exige partir de experiencias y vivencias de educadores que han estado inmersos en situaciones de diferente índole, como la descontextualización del currículo, discurso y propuestas centradas en legitimar la cultura urbana dominante y la ausencia del trabajo conjunto entre docentes y familias (Montoya et al., 2023); que demandan cada vez más la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para el proceso de

enseñanza y aprendizaje, así también, nuevos retos de innovación y de la aplicación de conocimientos que permitan desarrollar acciones educativas eficaces.

Para profundizar el tema de la enseñanza del nivel de básica primaria en el sector rural, se hace necesario explicar conceptos como ruralidad, escuela nueva y aula multigrado, de tal manera que se garantice un análisis de calidad capaz de realizar una descripción de la realidad lo suficientemente concreta, como para dar cuenta de las variables más intrincadas en problemáticas de enseñanza y aprendizaje tales como: los significados que construyen docentes y estudiantes en el contexto educativo rural, las estrategias que utilizan los docentes, y las políticas que existen actualmente frente a la educación rural en Colombia.

Por todo lo anterior, uno de los propósitos del presente artículo fue realizar una búsqueda sistemática de documentos que permitan visibilizar los esfuerzos investigativos concentrados en describir la realidad de docentes y estudiantes que se enfrentan al aula multigrado, haciendo énfasis en las problemáticas que se pueden presentar para el proceso de enseñanza y aprendizaje, tan sustancial para esta modalidad educativa. De este modo, fue posible aportar un análisis orientado a la recomendación de prácticas y estrategias pedagógicas de aula, que permitan superar y cerrar brechas de aprendizaje y de exclusión social en los contextos de la población multigrado rural.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en un diseño documental, es decir, que se aplicó la metodología de revisión sistemática de la literatura especializada, a través de la cual, se busca la recopilación bibliográfica de fuentes primarias y secundarias sobre la temática en cuestión: la realidad de los estudiantes y docentes rurales en aulas multigrado para la educación preescolar y básica primaria, bajo el modelo Escuela Nueva en Colombia. De este modo, se aportan análisis, reflexiones y consideraciones actuales a la educación rural colombiana, más aún, en sus niveles primarios. Teniendo en cuenta acontecimientos de investigación sobre el tema de estudio, resulta considerable para motivarse a clasificar y analizar información al respecto.

Según Perafán y Martínez (2019), toda investigación documental está orientada hacia la indagación de fenómenos específicos, permitiendo vislumbrar enfoques teóricos, técnicos y metodológicos sobre los mismos. Si bien la finalidad de este tipo de investigación es aportar conocimientos que merezcan un calificativo científico, también es importante reconocer sus aportes para la producción de datos convenientemente sistematizados. En este orden de ideas, se trata del "análisis de la información generada y compilada en el transcurso del proceso de investigación, es decir, se constituye un medio para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas" (Quintana-Peña, 2006, p. 54).

Para este estudio, se realiza una investigación documental integrada por la delimitación de criterios, la búsqueda y la selección de datos relacionados con la preparación de protocolos PRISMA, ver tabla 1 (Bonfill y Urrútia, 2010). Entre los principales criterios, se incluyeron estudios publicados en los últimos cinco años en bases de datos como Redalyc, Google Académico y repositorios institucionales, con estudios arbitrados por pares de prestigio académico. En virtud de cumplir con una óptima selección de información, se eliminaron aquellos estudios que no cumplieron con los siguientes criterios: no describían las características de su contenido, aquellos que no se ubicaban en Colombia, los que salieran del rango de fecha de publicación y los que fueran poco correspondientes a la temática. Por lo que la depuración permitió escoger un total de veinte (20) documentos científicos plenamente identificados (ver tabla 1).

Tabla 1

Parámetros del Protocolo PRISMA 2020

Criterios	Ítem
Protocolo y registro	Se hace uso del Protocolo PRISMA.
Criterios de elegibilidad	Estudios publicados entre 2018 y 2023, en idioma español bajo bases de datos plenamente identificables. Estudios localizados en Colombia. Los estudios deben describir número significativo de participantes, ruta de intervención, análisis de los resultados y líneas de investigación.
Fuentes de información	Se seleccionan tesis de posgrado, artículos científicos, estudios empíricos, libros y capítulos de libro.
Estrategias de Búsqueda	Buscadores como Redalyc, Google Académico, Reservorios universitarios y Libros en medio físico.

Criterios	Ítem
Procesos de Selección de estudios	La elegibilidad de los estudios responde a características de la educación primaria en zonas rurales, aulas multigrado y la Escuela Nueva como modelo pedagógico en Colombia.
Proceso de extracción de datos	Tras la obtención de los estudios se hace proceso de filtración: se eliminaron estudios antiguos al rango de fecha de publicación, se eliminaron estudios no correspondientes a la temática, se eliminaron estudios cuyo idioma de publicación es distinto al español.
Lista de datos	Palabras clave asociadas al tema de estudio: Educación Primaria, Educación Rural, Aula Multigrado, Escuela Nueva, Aprendizaje, Enseñanza-Aprendizaje.
Medidas de resumen	El aula multigrado en Escuela Nueva.
Selección de estudios	Para los buscadores Redalyc y Google académico se utilizaron las palabras clave *Multigrado* y *preescolar rural,* obteniendo un total de 148706. Redalyc = 143286 artículos Google Académico = 5420 resultados Total = 148706 Del total de estudios, se eliminaron: aquellos estudios no correspondientes a la temática, los estudios por fuera del rango de fecha de publicación (2018-2023), estudios cuya localización no se ubica en Colombia y estudios cuyo idioma no es el español, dejando una muestra seleccionada de veinte (20) documentos.
Características de los estudios	Estudios realizados en los últimos 5 años (2018-2023) con tamaños de muestra no menores a 30, estableciendo ruta de operacionalización de variables (duración de la investigación, metodología y enfoques de interpretación), como también, análisis de los resultados encontrados.

Los documentos se encuentran dentro de la búsqueda de palabras claves con ecuaciones como: “Educación Primaria y Educación Rural”, “Educación Rural y Aula Multigrado”, “Aula Multigrado y Escuela Nueva”, “Aula Multigrado y Aprendizaje”, “Enseñanza-Aprendizaje y Sector rural”. Con esta técnica, se pretenden resaltar los aportes de los antecedentes bajo calidad de investigación de carácter explicativo, de cuya pesquisa, surgieron tres categorías de análisis interrelacionadas, a saber: 1. Significados construidos por los participantes, 2. Estrategias docentes, 3. Políticas educativas. A continuación, se presenta una clasificación de los documentos seleccionados.

Tabla 2
Clasificación de documentos seleccionados

Año	Autor/es	Revista/Institución
2022	- Leddis Esther González Viloria. - Astrid Ximena Estepa León y Sergio Sánchez Saavedra.	- Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía. - Universidad La Gran Colombia. - Revista Contrapuntos.

Año	Autor/es	Revista/Institución
	- Albeiro Rodríguez Acevedo y Vera Lucía Felicetti. - José Alberto Centeno Corredor.	- Universidad Militar Nueva Granada.
2021	- Yuri Constanza Páez Triviño. - Jessica Milena Vargas Paredes. - Julio Enrique Tobón Villada, Orlando Marín Buitrago, Rubén Camilo Tapias Llanos y Mónica Alexandra Martín García.	- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. - Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. - INNOVA Research Journal.
2020	- Daniel Alexander Buriticá Morales. - David Alberto Ortega Mejía y Duley Cristina Meza Negrete - Mery Ivonna Peña Fontecha. - Karen García-Yepes. - Daniela Hernández Silva.	- Pedagogía y Saberes. - Revista Rutas de formación - Universidad de los Andes. - Revista Colombiana de Educación. - Revista Innova Educación.
2019	- Elizabeth Rivera González y Martha Yolanda Mejía Correa. - Adriana María Parra Ortiz. - Lina María López Nariño. - Faber Andrés Álzate Ortiz, Ángela Victoria López López, Diana Clemencia Loaiza Campiño.	- Plumilla Educativa. - Universidad Pedagógica Nacional. - Revista de la Universidad de La Salle. - El Ágora U.S.B.
2018	- Alejandra Echeverry Fajardo. - Carolina Patiño Hurtado y María Alejandra Osorio Castaño. - Edgar Adriano Largo Arenas, Xiomara García Navarro y Ivis Lourdes Bermúdez López. - Raúl Pacheco -Granados, Carlos Robles-Algarín y Adalberto Ospino-Castro.	- Pontificia Universidad Javeriana. - Universidad de Antioquia. - Revista Universidad y Sociedad. - Revista Información tecnológica.

RESULTADOS

La búsqueda, selección y análisis sistemático de la información derivada del protocolo PRISMA año 2020, facilitó una estructura de trabajo donde se incluyeron los documentos a una síntesis cualitativa (revisión sistemática), que soportó la identificación de características del objeto de estudio: la realidad de docentes y estudiantes rurales en las aulas multigrado bajo el modelo Escuela Nueva. En este sentido, se representa una población correspondiente a una realidad social distinta al contexto urbano, procurando reconocer la vinculación de la escuela rural al campo y al crecimiento del territorio como principal criterio de una inversión real en conocimientos.

Los documentos seleccionados presentan datos y análisis de distintos aspectos relacionados con la temática de estudio, describiendo percepciones o significados de estudiantes y docentes en escuela rural primaria, como también, se presentan las

propuestas de trabajo docente, e incluso, el análisis de las políticas educativas que sustentan el quehacer docente. De allí justamente las categorías de análisis emergentes en el estudio, a saber: *los significados construidos por los participantes*, *las estrategias docentes*, y *políticas educativas*. El análisis interdependiente de las tres categorías constituye una mirada general con descripciones específicas que permiten comprender la realidad rural, basada en la inclusión de estrategias didácticas, aun en medio de dificultades propias del campo.

La categoría *significados construidos por los participantes, aparece como la categoría con mayor número de investigaciones relacionadas* (ver tabla 3), debido al gran interés por estudiar la realidad de la educación rural en los niveles de preescolar y básica primaria desde el punto de vista de los docentes y los estudiantes, de manera que se lograsen describir los aspectos más transversales al desarrollo pedagógico, las problemáticas de los estudiantes y los sentidos del aprendizaje en su contexto.

Por su parte, las *estrategias docentes* se explican desde un punto de vista estructural, es decir, el conjunto de herramientas o acciones que utilizan los docentes para la enseñanza en el contexto rural, toda vez que, la proposición de actividades para el éxito escolar, es decir, metodologías educativas basadas en rincones de aprendizaje, bibliotecas escolares y vinculaciones con la comunidad, capaces de soportar variables complejas, como la contención de la deserción escolar, procurando actores capaces de inmiscuirse en la realidad inmediata de los educandos, y así consolidar estrategias que aseguren un mejoramiento continuo.

Lo que refiere a la última categoría de análisis, *políticas educativas*, es importante mencionar que, su influencia en el desarrollo y la efectividad de los procesos de aprendizaje resulta fundamental, debido a que, la problemática sociopolítica a la que se enfrentan la mayoría de las instituciones rurales, tales como la pobreza, el desempleo, la violencia y el conflicto; obedecen a planes administrativos pocos contextualizados que proyectan la reducción o aumento de la calidad educativa.

A continuación, se presenta una clasificación estructural de los aportes hallados por categoría. En la tabla 3 se encuentra la clasificación de autores, título y propósito de la categoría significados construidos por los participantes. Estos estudios se seleccionaron

teniendo en cuenta que las investigaciones estaban enfocadas en mostrar las experiencias, narrativas, significados de docentes y estudiantes frente a su educación en un contexto rural y en aulas multigrado.

Tabla 3
Significados construidos por los participantes

Autor/es	Título	Propósito
Echeverry, A.	Significados que niñas y niños construyen de la escuela rural veredal El Amparo, ubicada en la Vereda Candilejas, Municipio de Paratebueno, Cundinamarca	Comprender los significados construidos por niños y niñas de aula multigrado en la Escuela El Amparo de Cundinamarca, caracterizando sus conocimientos mediante métodos visuales y narrativas.
Buriticá, D.	Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural	Visibilizar las voces de niños y niñas de escuelas rurales multigrado, bajo nociones teóricas del gesto pedagógico como herramienta de agenciamiento en el contexto escolar.
Estepa, A. y Sánchez, S.	El aprendizaje cooperativo en el modelo educativo escuela nueva: una herramienta para desarrollar la inteligencia interpersonal en niños de primaria de una sede rural del municipio Guatavita	Analizar dinámicas interpersonales reflejadas en la empatía de niños y niñas de una escuela rural, descifrando problemáticas observadas bajo principios teóricos del modelo Escuela Nueva.
Páez Constanza, Y.	La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia	Describir las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes en educación primaria rural frente a la escuela en contexto de violencia armada
Ortega, D. y Meza, D.	Representaciones e imagines sobre la escuela rural en Colombia: Caso de una escuela de la ciudad de Montería	Comprender las representaciones sobre la escuela por parte de estudiantes, padres de familia y profesores de una escuela rural de Montería, procurando describir el entorno, recursos, condiciones y características dentro y fuera de la institución que atraviesan la educación primaria.
Parra, A.	Análisis de la práctica educativa de los docentes de básica primaria, de cinco escuelas unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca	Analizar la práctica educativa en las escuelas unitarias multigrado de educación rural, de Cundinamarca.
López, L.	Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes	Discutir y reflexionar sobre el trabajo docente a nivel pedagógico y administrativo en escuelas rurales, identificando elementos que lo constituye: conocimiento didáctico, relaciones comunitarias, dinámicas educativas, entre otras.
Rodríguez, A. y Felicetti, V.	Configuración de las prácticas pedagógicas de docentes rurales del nivel de básica primaria	Presentar y describir situaciones vividas por tres docentes en sus primeros años de trabajo rural, vislumbrando procesos,

Autor/es	Título	Propósito
		contextos y comunidades para la enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles.
Centeno, J.	Propuesta pedagógica contextualizada para la educación rural. Creencias y prácticas de los docentes	Caracterizar prácticas y creencias pedagógicas de los docentes de escuelas rurales multigrado, en niveles educativo primaria.
Vargas, J.	Sentidos de recontextualización del programa Todos a Aprender por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila)	Analizar los sentidos de aprendizaje y recontextualización de docentes de básica primaria en una institución rural de Risaralda, caracterizando su identidad pedagógica y su práctica situada como elementos para el análisis.
García-Yepes, K.	Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos	Analizar el papel del docente y del sistema educativo alrededor de la construcción de proyectos de vida para los estudiantes, desde el punto de vista de docentes y directivos de una institución rural de Antioquia.
Álzate, F., López. A., Loaiza, D.	Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural	Indagar en los proyectos de vida de los estudiantes los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de una institución educativa rural del municipio de Antioquia.

En la tabla 4 se encuentra la clasificación de autores, título y propósito de la categoría estrategias docentes. Estos estudios se seleccionaron teniendo en cuenta aquellas propuestas o acciones que los docentes implementan en las aulas multigrado para garantizar el éxito escolar y la permanencia escolar.

Tabla 4
Estrategias docentes

Autores	Título	Propósito
Peña, M.	Caso de estudio: educación básica primaria en zonas rurales de los municipios de Contratación y El Guacamayo del departamento de Santander	Identificar variables de deserción escolar básica primaria en escuelas rurales, para proponer estrategias metodológicas que la contenga y motiven a los niños al éxito escolar.
Autores	**Título**	**Propósito**
González, L.	Prácticas pedagógicas en aulas multigrado	Dar a conocer algunas estrategias que el docente implementa en las aulas multigrado.
Largo, E. y García, X.	La preparación del docente de la zona rural, premisa para una educación inclusiva	Analizar las condiciones de diversidad e inclusividad de la escuela rural colombiana, para proponer consideraciones que desarrollen la educación inclusiva en la básica primaria.
Patiño, C. y Osorio, M.	Interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva	Contextualizar los modos y prácticas de trabajo escolar por parte de los estudiantes de primaria de

		una escuela rural adscrita al modelo Escuela Nueva,
Tobón, J., Marín, O., Tapia, R. y Martín, M.	Estrategias de aprendizaje basada en inteligencias múltiples predominantes y procesos autorregulatorios en estudiantes rurales de primaria.	Analizar las inteligencias múltiples y formas de autogestión de los estudiantes de grado quinto primaria de una escuela rural de Ibagué, de manera que se describieran habilidades predominantes óptimos para el rendimiento académico y la calidad de vida dentro y fuera de la escuela.

En la tabla 5 se encuentra la clasificación de autores, título y propósito de la categoría políticas educativas. Estos estudios tienen como características los modelos y políticas educativas que se desarrollan en algunas regiones de Colombia para garantizar el modelo de Escuela nueva y las aulas multigrado.

Tabla 5
Políticas educativas

Autor/es	Título	Propósito
Rivera, E. y Mejía, M.	Rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado	Comprender y caracterizar las prácticas educativas en aula multigrado de una institución educativa rural de Risaralda, observando y analizando etnográficamente el modelo, las políticas y el ambiente escolar en cuestión.
Hernández, D.	Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia	Analizar críticamente la implementación del programa Escuela Nueva en Colombia, a partir de una revisión documental exhaustivo de carácter cualitativo, procurando describir la transferencia de políticas desde el ámbito internacional hacia el territorio.
Pacheco-Granados, R., Robles-Algarín, C., y Ospino-Castro, A.	Análisis de la Gestión Administrativa en las Instituciones Educativas de los Niveles de Básica y Media en las Zonas Rurales de Santa Marta, Colombia	Analizar la gestión administrativa de 25 instituciones educativas rurales de Santa Marta (Magdalena), haciendo especial énfasis en sus niveles y usos de gestión operacional para la toma de decisiones sobre la educación en dichos centros educativos.

DISCUSIONES

La escuela rural como centro de desarrollo social, especialmente, para poblaciones lejanas y muchas veces vulnerables, requieren de todo un intercambio de desempeños no sólo del docente, sino de los actores institucionales y sociales que terminan por orientar el aprendizaje de los niños y las niñas rurales en Colombia (López, 2019). No

obstante, reconocer estos aspectos no resulta tarea fácil. Es importante considerar que las condiciones que constituyen el contexto rural no se determinan exclusivamente por políticas específicas para su desarrollo (Centeno, 2022), sino también, por los recursos de profesionales en educación y entidades que juegan un rol importante en la resolución de problemas sociales.

Pesquisas acerca de las creencias de los estudiantes de educación rural, contrastan con el ejercicio de rescatar el diálogo entre la cultura propia del territorio y los contenidos de las áreas del conocimiento (Patiño y Osorio, 2018). Para Echeverry (2018) el currículo bajo la modalidad Escuela Nueva, parece situar horizontes teórico-metodológicos acordes al desarrollo rural desde la escuela, para contribuir al mundo actual. Sin embargo, es imposible negar las condiciones materiales y laborales que con dificultad sostienen las operaciones de este sector educativo, pues tal como menciona Ortega y Meza (2020), los discursos de maestros, padres de familia e incluso instituciones, señalan las condiciones precarias en infraestructura como problemática para avanzar hacia la innovación y brindar una educación con mayor calidad. Esto ocurre en gran medida en las diversas instituciones rurales, donde los estudiantes cuentan con recursos precarios y condiciones a penas básicas para su formación escolar.

Para Parra (2019) y Páez (2020), los esfuerzos en educación en las zonas rurales de Colombia no deben excluir problemáticas propias del conflicto social que entran a tensionar no sólo dinámicas de aprendizaje, sino a los docentes directamente; por lo que el objetivo de la formación de la educación para comunidades rurales apunta a mejorar las condiciones de vida, privilegiando conexiones para el desarrollo y la producción del campo. Así es como Pérez (2018) asegura que el carácter social de las dinámicas de aprendizaje para el docente rural, aterriza una pieza clave en términos de calidad.

De allí que la configuración de las prácticas pedagógicas en entornos rurales no esté dada gratuitamente, sino que, como establece Rodríguez y Felicetti (2022), es el producto de la inmersión docente en la realidad rural procurando facilitar una suerte de simbiosis entre la perspectiva de la educación rural y la comunidad activa y participativa de eventos comunitarios que fortalezcan su identidad cultural (bazares, partidos, fiestas regionales, entre otras) en relación con el fortalecimiento de sus propias habilidades.

Aspectos que contrastan directamente con los objetivos del aprendizaje social, según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2022).

En esta línea, autores como García-Yepes (2018) y Álzate et al. (2019), hacen especial énfasis en el fortalecimiento de los proyectos de vida como eje fundamental para trazar prácticas de aula alternativas e innovadoras de cara a la autonomía escolar y el desarrollo social. Evidentemente, todo proceso formativo responde a un sistema competitivo de contenidos curriculares, pero el desafío de la escuela rural apunta a la promoción intelectual, social y humana condicionadas a modelos acordes a la realidad sociocultural del sector: el aprendizaje cooperativo (Estepa y Sánchez, 2022).

Todas estas consideraciones construyen un sentido reenfocado de las estrategias docentes implicadas en la necesidad de adaptación curricular al contexto en el cual se encuentra inmerso, apreciando el aprendizaje desde las vivencias del contexto, según la región. Por ejemplo, en el estudio de Vargas (2021), acerca de la recontextualización del programa “Todos a Aprender” en el Huila, los parámetros de la calidad de la educación rural reposan en la participación situada de los maestros sobre las aulas multigrado del municipio, dejando entrever que el aprendizaje se logra abordando problemáticas de la vida real y ajustando las evaluaciones a saberes propios de la comunidad, como herramienta para comprender mejor el sentido de desarrollo rural, sin embargo, no se puede aislar al estudiante del contexto globalizado (Mosquera, 2018).

Coherentemente, para diferentes autores (García-Yepes, 2020; González, 2022; Parra, 2019 y Vargas, 2021) la articulación de estudiantes en espacios de construcción activa, se convierte en el paradigma a asumir a la hora de implementar acciones pedagógicas, especialmente, en preescolar y básica primaria. Por ello, la formación del docente rural se inclina por la particularidad de precisar la heterogeneidad de las condiciones a las que se enfrente, no sólo de tipo social o estructural, sino también por factores individuales de los estudiantes mismos (Largo et al., 2018), quienes experimentarán fracaso o éxito, según sus habilidades; y despliegan diversas formas de vivir sus infancias en estos contextos (Buriticá y Saldarriaga, 2020).

Es por eso que para otros autores como González (2022) y Largo et al. (2018), las aulas multigrado se enfaticen en ofrecer un enfoque inclusivo de la educación, de manera

que se module, al menos generalmente, un desempeño docente articulado con estructuras dinámicas de la sociedad rural o la comunidad a la que pertenece la institución educativa. En este contexto, la selección de saberes y prácticas adscritas al desarrollo rural bajo el modelo Escuela Nueva, denota un valor intrínseco por la generación de capacidades y habilidades ecológicas fortalecidas (Tobón et al., 2021).

Teniendo en cuenta lo propuesto por Peña (2020), del análisis de las interacciones sociales entre principales actores y sus aportes para el desarrollo rural, es posible formular metodologías de enseñanza enfocadas en el compromiso del niño para con su entorno, incluyendo familias y educadores. Así, el éxito académico se ve anclado del desarrollo social, siempre que se identifiquen factores de motivación y apropiación del contexto (territorial), acompañado del apoyo familiar, que impulsa con ímpetu planes de trabajo de campo como estrategia de innovación. Así, el emprendimiento y el énfasis agropecuario explotan el principio rector de esta modalidad educativa donde estudiantes y comunidad se aproximan a conocimientos en áreas como: la seguridad alimentaria, la agricultura y el manejo de cultivos (Álzate et al., 2019).

Este tipo de iniciativas se ven reforzadas en lo encontrado por Tobón et al. (2021), quienes diseñaron una estrategia de caracterización de inteligencias múltiples en estudiantes de educación rural, señalando la inteligencia interpersonal y ecológica como principales habilidades de autorregulación académica. Eventualmente, la planificación y ejecución de programas plenamente interesados en el desarrollo rural, configuran la implementación real en este sector técnico agro, promoviendo la participación y ahondando en el análisis social y cultural que arroje luz sobre programas de transversalización y democratización de recursos para el aprendizaje situado (Morantes, 2018). En otro caso, potenciar la inteligencia interpersonal a través del trabajo cooperativo en actividades de educación física, de diálogos colectivos y de vinculación de los padres de familia a espacios sobre socialización de las problemáticas del contexto rural (Estepa y Sánchez, 2022).

Inmediatamente, las interacciones en el escenario educativo constituyen el trabajo escolar bajo la modalidad Escuela Nueva. Así lo planteó Patiño y Osorio (2018), quienes realizan una importante pesquisa sobre el currículo de dicho modelo, particularmente,

alrededor de tiempos, espacios y roles que lo conforman. Si bien sus principales conclusiones apuntan a la importancia de la estructura curricular basada en la equidad y la participación, los autores aseguran que las relaciones maestro-recursos-estudiantes dan lugar a la confrontación de saberes y sentires propios del territorio, para después consolidar estrategias de intervención en el mismo, por ejemplo, a través de jornadas de huertas y proyectos productivos.

Para Hernández (2020), el programa Escuela Nueva suscita en la diversificación de programas o mecanismos de abordaje a necesidades inmediatas de inclusión, por ejemplo, aumentando la iniciativa de matriculación y la flexibilización de tramitología administrativa rural, según el manejo de las directivas docentes. No obstante, existe la necesidad de unificar la visión nacional del modelo con la diversidad de las estrategias de mejora, de manera que se consoliden pequeños grupos de procesos de empoderamiento y compromiso que, no sólo garantice una educación de calidad, sino que resalte innovación pedagógica en su contexto, facilitando herramientas de aprendizaje y alternativas de vida.

El estudio proporcionado por Pacheco-Granados et al. (2018) da cuenta de la importancia de cerrar brechas en el ámbito rural si lo que se pretende es asegurar el derecho a la educación de calidad de niños y jóvenes colombianos de dicho sector. Así, el análisis sobre la gestión educativa prioriza el enfoque administrativo del funcionamiento de las instituciones rurales, de cuyo esfuerzo, se desprenden herramientas para tomas de decisiones determinantes. Al respecto, las primeras afirmaciones sobre dicho análisis, apuntan al carácter humanista - social de la gestión directiva que procuren un balance entre el mejoramiento institucional y los resultados académicos, que son evidencia de los buenos resultados en educación.

A pesar de la gestión hasta aquí analizada, es importante mencionar que los esfuerzos por hacer menos complejos los procesos para el acceso y permanencia en la educación rural, no aseguran un modelo educativo innovador. Así lo demuestra Rivera y Mejía (2019) quien en su estudio da cuenta de que las prácticas educativas, así como los esfuerzos por consolidar estrategias flexibles a las políticas y las condiciones institucionales, no parecen responder a una visión renovada de la educación sino a su

modelo más tradicional, dado que, las exigencias del aula multigrado, anclan las necesidades pedagógicas a procesos de poca transformación práctica, y en su lugar, aumentan las barreras de la tecnologización a pesar de la participación activa (Mosquera, 2018).

Si se tiene en cuenta lo anterior, el propósito de las prácticas educativas en los establecimientos educativos rurales con aulas multigrado reposa en la inclusión categórica de rutinas estratégicamente orientadas hacia el desarrollo de actividades colaborativas, capaces de fortalecer la reflexión y la construcción de territorio, incluso en medio de las adversidades políticas y socioeconómicas (Rodríguez y Felicetti, 2022; Rivera y Mejía, 2019; Pérez, 2018). No es gratuito que la Nueva Escuela emita un currículo basado en la inclusividad, pues de la flexibilidad de los ambientes de aprendizaje, se afianzan modelos de gestión óptimas.

Finalmente, Perafán y Martínez (2019) y Quintana-Peña (2006) aseguran que indagar en la documentación y literatura disponible conlleva a autores, conceptos, estudios clásicos y contemporáneos, por lo que el abordaje de la escuela rural primaria debe ser considerado como tema de interés relevante, ojalá bajo una mirada cualitativa. Por lo tanto, los estudios aquí citados manifiestan una contribución significativa al análisis de la educación rural y la comprensión de la realidad de los docentes y estudiantes de educación rural, bajo la modalidad Escuela Nueva para las aulas multigrado.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos planteados, el éxito del estudio se encuentra en el carácter explicativo de los procesos que atañen a la educación rural colombiana, detallando dificultades y oportunidades dentro y fuera de las aulas multigrado; pues el factor predominante de la formación rural, parece ubicarse en las estrategias didácticas con las que se incluye la mirada del campesino en su realidad social, en mayor medida que la gestión política administrativa que las sostiene. A grandes rasgos, esta conclusión indica que las percepciones alrededor de la modalidad Escuela Nueva ocupan mayor interés por la contextualización de los aprendizajes, procurando posibilidad de progreso

en el campo; es por ello, que es necesario de enfocarse en estrategias didácticas que permitan una mayor inclusión y contextualización de los aprendizajes en el campo.

Dentro del análisis, es posible dilucidar que los procesos de enseñanza y aprendizaje en casi todos los estudios parten de un supuesto en común: las prácticas pedagógicas están prospectivamente articuladas a las tareas del campo para un aprendizaje más significativo y contextualizado. Si bien se entiende que la realidad social juega un factor importante para los docentes, resulta indiscutible que, en lo que atañe a los estudios, la comunidad escolar toma las instituciones educativas como punto de referencia para propuestas de innovación y planes de mejoramiento de la calidad de vida, lo cual pone a los estudiantes en una posición destacable.

Lo anterior lleva a afirmar que, la necesidad de criterios de calidad educativa en el sector rural, legitima planes estructurales que garanticen su implementación, además de asegurar una educación justa y contextualizada a la realidad rural. Así, la inclusión de proyectos productivos y estrategias de innovación, dependen de políticas educativas que soporten los recursos de asistencia, transición efectiva de un grado a otro, repensando en la relación de las fuentes públicas - privadas capaces de invertir en una visión interesada en los actores de la comunidad educativa y rural en general. Estas características dejan entrever la importancia de la descentralización del poder, pues de ello dependen prácticas de aprendizaje en el ámbito rural.

En retrospectiva, los significados de la escuela rural destacan la naturaleza de lo comunitario, el trabajo con el campo y la cultura con la que se entreteje la institucionalidad con la innovación técnica para el progreso agro. De allí que los valores construidos alrededor de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas multigrado refieran a la formación desde una perspectiva situada y proveedora de conocimientos en ciencias naturales sólidas, en virtud de llevar a la práctica el desarrollo con sentido progresivo; aspectos que ofrece nuevas oportunidades de prácticas pedagógicas actualizadas y acordes a las realidades inmediatas. Es por ello, que es importante seguir trabajando en prácticas pedagógicas actualizadas y acordes a las realidades inmediatas de la educación rural.

De igual forma, es importante indicar que el modelo escuela nueva, con aulas multigrado se plantea como una necesidad de brindar cobertura a todos los niños y niñas

de Colombia para que puedan recibir educación en cada zona rural donde se encuentren. Esto hace parte de la deuda histórica que tiene el país frente al cierre de brechas que existe entre la educación rural y urbana, y al acceso que deberían tener todos los niños y niñas del país a una educación contextualizada y pertinente.

CONFLICTO DE INTERESES

El artículo se hace de manera desinteresada y sin esperar ninguna recompensa o exaltación de la Universidad.

REFERENCIAS

Álzate, F., Loaiza, D. y López, Á. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. *El Ágora U.S.B., 19*(1), 95-114.

Bonfill, X. y Urrútia, G. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507-511.

Buriticá, D. y Saldarriaga-Vélez, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes, 52,* 23-35.

Centeno, J. (2022). *Propuesta pedagógica contextualizada para la educación rural. Creencias y prácticas de los docentes* (Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada). Repositorio Institucional. https://acortar.link/usg9oa

Echeverry, A. (2018). *Significados que niñas y niños construyen de la escuela rural veredal El Amparo, ubicada en la Vereda Candilejas, Municipio de Paratebueno, Cundinamarca* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Repositorio Institucional. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35078?show=full

Estepa, A. y Sánchez, S. (2022). *El aprendizaje cooperativo en el modelo educativo escuela nueva: una herramienta para desarrollar la inteligencia interpersonal en niños de primaria de una sede rural del municipio Guatavita* (Tesis de Maestría, Universidad La Gran Colombia). Repositorio Institucional. https://acortar.link/4iN3Uh

García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, *79*, 109-134.

González, L. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7*(13),97-112.

Hernández, D. (2020). Educación para el desarrollo rural. Análisis crítico del proceso de implementación del programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Innova Educación*, 2(4), 526-542.

Largo, E., García, X. y Bermúdez, I. (2018). La preparación del docente de la zona rural, premisa para una educación inclusiva. *Revista Universidad y Sociedad, 10*(3), 190-194.

López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Plan Especial de Educación Rural.*

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La educación inicial en el marco de la atención integral: etapa esencial para promover trayectorias educativas completas* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_4.pdf

Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., y García, J., Franco, J., y Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber, 13*(34), 138-154. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323

Morantes, C. N. (2018, septiembre 07). *Colombia no cumplió con metasestablecidas para superar el analfabetismo.* https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumplio-con- metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo.

Mosquera, L. (2018). *El papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una comprensión particular en la institución educativa líderes del futuro Buenaventura, Valle.* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional. https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2344

Ortega, D. y Meza, D. (2020). Representaciones e imágenes sobre la escuela rural en Colombia: Caso de una escuela de la ciudad Montería. *Rutas de formación: prácticas y experiencias, 10*, 35–47.

Pacheco-Granados, R., Robles-Algarín, C., y Ospino-Castro, A. (2018). Análisis de la Gestión Administrativa en las Instituciones Educativas de los Niveles de Básica y Media en las Zonas Rurales de Santa Marta, Colombia. *Información tecnológica, 29*(5), 259-266.

Páez Triviño, Y. C., (2021). La escuela un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *2*,177-200.

Parra, A. (2019). *Análisis de la práctica educativa de los docentes de básica primaria, de cinco escuelas unitarias multigrado del departamento de Cundinamarca* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11551?show=full

Patiño, C. y Osorio, M. (2018). *Interacciones curriculares en el modelo Escuela Nueva* (Tesis de Grado, Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19761

Peña, M. (2020). *Caso de estudio: educación básica primaria en zonas rurales de los municipios de Contratación y El Guacamayo del departamento de Santander* (Tesis de Maestría, Universidad de los Andes). Repositorio Institucional. https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/50994

Perafán, A. y Martínez, W. (2019). *Descubriendo mundos: Una introducción a la investigación antropológica*. Colombia: Editorial Unimagdalena.

Pérez Dávila, F. L. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, (71), 193-213.

Quintana-Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana y Montgomery (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad* (pp. 65-73). UNMSM.

Rivera, G. y Mejía, C, (2019). Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado*. Plumilla Educativa, 24*(2), 37-64.

Rodríguez, A. y Felicetti, V. (2022). Configuración de las prácticas pedagógicas de docentes rurales del nivel de básica primaria. *Contrapuntos, 22*(2), 47-65.

Tobón, J., Marín, O., Tapia, R. y Martín, M. (2021). Estrategia didáctica de aprendizaje basada en inteligencias múltiples predominantes y procesos autorregulatorios en estudiantes rurales de primaria. *INNOVA Research Journal, 6*(3), 34-57.

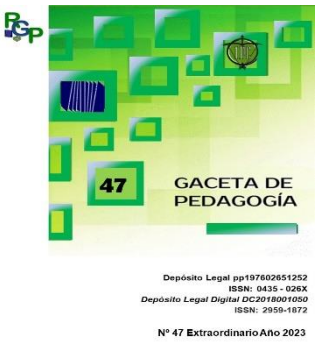
Vargas, J. (2021). *Sentidos de recontextualización del programa Todos a Aprender por parte de los docentes de las sedes rurales de primaria multigrado de la I.E. Ricabrisa del municipio de Tarqui (Huila)* (Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana). Repositorio Institucional. https://repositoriousco.co/handle/123456789/2065

Inteligencia espiritual, violencia escolar y desarrollo integral

Spiritual dimension, school violence and integral development

Dimensão espiritual, violência escolar e desenvolvimiento integral

Dimension spirituelle, violence scolaire et developpement integral



María Teresa Dávila Narváez
mtdavilan@gmail.com

Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, departamento de Córdoba. Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 24 de agosto 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

El desarrollo humano integral es el principal propósito de la educación y lo que se evidencia en el ambiente escolar y en la dinámica social, pone en duda la eficiencia de los procesos educativos. Con el objetivo de verificar la relación que existe entre el desarrollo integral y la violencia escolar, y constituir una posible ruta de solución, se hizo una revisión documental de artículos, libros, tesis doctorales, ensayos, trabajos de investigación; encontrando que en los procesos educativos las necesidades de orden espiritual deben atenderse de forma prioritaria, considerando la cosmovisión pedagógica y curricular de las enseñanzas de Jesús como modelo pedagógico experiencial más idóneo, para garantizar la formación del ser. Se concluyó que el fortalecimiento de la inteligencia espiritual es indispensable para estimular el desarrollo humano integral, potencializando la autodisciplina, el autodominio, la autoconciencia, el manejo de las emociones, el amor, la compasión y la práctica de valores.

Palabras Clave: *Desarrollo humano integral; Inteligencia espiritual; Violencia*

ABSTRACT

Integral human development is the main purpose of education and what is evident in the school environment and in social dynamics, questions the efficiency of educational

processes. With the objective of verifying the relationship that exists between integral development and school violence, and constituting a possible solution route, a documentary review of articles, books, doctoral theses, essays, research papers was made; finding that in the educational processes the needs of a spiritual order must be attended as a priority, considering the pedagogical and curricular worldview of the teachings of Jesus as the most suitable experiential pedagogical model, to guarantee the formation of the being. It was concluded that the strengthening of spiritual intelligence is essential to stimulate integral human development, promoting self-discipline, self-control, self-awareness, management of emotions, love, compassion and the practice of values.

Key word: *Integral human development; Spiritual dimension; Violence*

RESUMO

O desenvolvimento humano integral é a finalidade principal da educação e o que se evidencia no ambiente escolar e na dinâmica social questiona a eficiência dos processos educativos. Com o objetivo de verificar a relação que existe entre o desenvolvimento integral e a violência escolar e constituir um possível caminho de solução, foi feita uma revisão documental de artigos, livros, teses de doutorado, ensaios, trabalhos de pesquisa; constatando que nos processos educativos devem ser atendidas prioritariamente as necessidades de ordem espiritual, considerando a mundividência pedagógica e curricular dos ensinamentos de Jesus como o modelo pedagógico vivencial mais adequado, para garantir a formação do ser. Concluiu-se que o fortalecimento da inteligência espiritual é essencial para estimular o desenvolvimento humano integral, promovendo a autodisciplina, o autocontrole, o autoconhecimento, o manejo das emoções, o amor, a compaixão e a prática de valores.

Palavras-chave: *Desenvolvimento humano integral; Dimensão espiritual; Violência*

RÉSUMÉ

Le développement humain intégral est l'objectif principal de l'éducation et ce qui est évident dans l'environnement scolaire et dans la dynamique sociale remet en question l'efficacité des processus éducatifs. Dans le but de vérifier la relation qui existe entre le développement intégral et la violence à l'école, et de constituer une voie de solution possible, une revue documentaire d'articles, de livres, de thèses de doctorat, d'essais, de travaux de recherche a été réalisée ; constater que dans les processus éducatifs, les besoins d'un ordre spirituel doivent être pris en compte en priorité, en considérant la vision du monde pédagogique et curriculaire des enseignements de Jésus comme le modèle pédagogique expérientiel le plus approprié, pour garantir la formation de l'être. Il a été conclu que le renforcement de l'intelligence spirituelle est essentiel pour stimuler le développement humain intégral, favorisant l'autodiscipline, la maîtrise de soi, la conscience de soi, la gestion des émotions, l'amour, la compassion et la pratique des valeurs.

Mots clés: *Développement humain intégral; Dimension spirituelle; Violence*

INTRODUCCIÓN

La formación o desarrollo integral humano es el propósito principal de las políticas educativas, y las investigaciones en el campo, las cuales direccionan la filosofía y los procesos al interior de las instituciones. De esta manera, los procesos escolares encaminan su misión hacia la formación de personas con capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, además una formación ética y moral para el respeto de los derechos humanos. Pese a lo anterior, se percibe que la dinámica actual de convivencia en las escuelas y en la sociedad en general, en todos los puntos geográficos de la Tierra, evidencian que el propósito de formar individuos íntegros o seres humanos de bien para la sociedad, no se está cumpliendo.

Echeverri et al. (2014), recogen diferentes conceptos de violencia escolar, estableciendo que este término denota conflictos interpersonales con diversas manifestaciones como el uso de la fuerza, agresiones psicológicas, insultos, persecución, destrucción de la propiedad, uso de armas, entre otros los cuales convergen en la deshumanización del ser, la naturalización de conductas lesivas y la negación del diálogo; así mismo, en un reporte presentado por UNICEF- CEPAL (2017), se observa que, este comportamiento es muy común en el aula de clase y, se estima que es el reflejo de la violencia en otros ámbitos sociales.

En este sentido, el ambiente que se presenta actualmente en las instituciones educativas es inseguro y de desconfianza, es un clima no apto para el aprendizaje y el desarrollo adecuado del ser, por esta razón, no es lógico considerar a la escuela como víctima y eximirla de la responsabilidad, pues es precisamente quien tiene como propósito fundamental en la formación de los individuos el fortalecer las competencias, las habilidades y las actitudes que contribuyan a la construcción de una sociedad sana y equilibrada.

Respecto al desarrollo integral los representantes de la educación humanista han considerado que los procesos escolares tienen que involucrar la transformación o evolución holística, es decir en todos los aspectos o dimensiones del ser humano. Los

postulados de Maslow (1991) exhiben que existen unas necesidades en el individuo y la educación no debe ser solo la adquisición de datos y hechos, sino la reintegración holística, para producir cambios continuos en la propia imagen, los sentimientos, la conducta y la relación con el entorno, articulando esto con la afirmación que la atención a las necesidades superiores implica consecuencias cívicas y sociales deseables. Morin (1999) por su parte, manifiesta que las interacciones de los individuos producen la sociedad y esta retroactúa sobre los individuos, por esta razón, una ética del individuo debe discurrir como una antropoética o ética del bucle individuo- sociedad -especie y es aquí donde surge la conciencia y el espíritu propiamente humano.

Sumado a lo anterior, Delors (1996) denota que aprender a vivir juntos es una de las empresas más importantes de la educación contemporánea, la idea de enseñar la no violencia, también la espiritualidad como fundamento del aprender a ser. Adicionalmente, Gardner (2001) sugiere que puede existir alguna forma de inteligencia espiritual y la escuela moderna ha hecho hincapié en determinados usos de la mente con una carencia relativa de integración con la vida espiritual y moral afectando a la sociedad en general.

En lo que respecta a la importancia de fortalecer la inteligencia espiritual, Peri y Pérez (2019) se refieren a la comprensión y conocimiento de uno mismo, como la piedra angular para el funcionamiento de otras inteligencias tal es el caso de la emocional y la social; se exalta que el papel de la educación es ayudar no solo a desarrollar habilidades cognitivas, sino también utilizar la inteligencia espiritual y emocional para potenciarlas, basándose en la teoría que una persona con espiritualidad desarrollada tiene las siguientes capacidades: autodisciplina, autodominio de sus reacciones y autocontrol de sus pensamientos, consciencia de sí mismo, gratitud, seguridad; además, profundizar en la espiritualidad no significa una religión, sino que es una experiencia libre del amor, de lo sagrado, del amor compasivo y compromete la educación del ser porque es parte insustituible de la esencia humana. También configurar en la persona el sentido profundo de la vida y de las cosas, permite una evolución del ser individual, superficial y egoísta al ser íntegro, de amor, de compasión de ayuda y de servicio.

Teniendo en cuenta esta información de base, se comprueba que actualmente es común observar que no se está formando de manera íntegra en las escuelas y se

visualiza que la inteligencia espiritual debería ser una prioridad para el desarrollo integral de las personas, porque permite cimentar no solo individuos de bien, sino que a partir de aquí podría configurarse una sociedad sana; ante esto, es importante dilucidar la forma más adecuada para fortalecer la inteligencia espiritual desde la escuela, de manera que se potencialice las competencias y habilidades para resolver los diversos desafíos en la vida de los educandos.

Al respecto, autores como Ortiz (2021) refiriéndose a la grave situación de violencia en las escuelas, la cual hace parte de las consecuencias de un sistema en decadencia y de procesos e instituciones educativas colapsadas, manifiesta la urgencia de adoptar estrategias que fortalezcan la inteligencia espiritual a partir del reconocimiento de Dios. En este sentido, a través de una revisión documental, se verificó la relación que existe entre el desarrollo integral y la violencia, focalizando la conveniencia de profundizar en la necesidad de fortalecer la inteligencia espiritual como aspecto clave para incluir en las políticas educativas y en los procesos al interior de las escuelas.

MÉTODO

En esta investigación cuya intencionalidad fue verificar la relación desarrollo integral y violencia escolar, además de profundizar en la conveniencia de fortalecer la inteligencia espiritual al interior de las escuelas, se usó el diseño documental; para tal fin se hizo una revisión crítica focalizando posibles vías de solución a una problemática que es la inconsistencia entre las políticas educativas concernientes a la formación o desarrollo integral y la realidad de violencia que existente al interior de las escuelas y la sociedad en general.

Los criterios de inclusión para el acopio de documentos fueron: desarrollo integral, violencia escolar e inteligencia espiritual; además, información publicada con fecha igual o posterior al año 2017, investigaciones en todos los niveles relacionados con la educación, la violencia en la educación, políticas educativas, análisis estadísticos sobre la violencia escolar y violencia en general, y las investigaciones científicas con experiencias similares. En los criterios de exclusión, específicamente en lo que se refiere

a la inteligencia espiritual en el campo educativo, se rechazó aquella información de corte especulativo. En la búsqueda de información los términos clave en revistas indexadas a través de la web fueron violencia escolar, valores en la escuela, desarrollo integral, espiritualidad, religión en la escuela, cristianismo, principios cristianos en la escuela, Dios fuera de la escuela, laicidad. Con un total de 20 documentos revisados, entre artículos, libros, tesis doctorales, ensayos, trabajos de investigación, se extrajeron datos estadísticos, postulados, teorías y propuestas de diferentes autores, no menores al año 2017.

A continuación (tabla 1) se listan los documentos clasificados por unidades de análisis, son desarrollo integral el cual surge como un interrogante en los términos de cumplimiento real de las metas de las políticas educativas; la inteligencia espiritual, al descubrir el origen del comportamiento violento en el ser humano el cual siendo de orden espiritual, biogenético y sociocultural, debe tratarse como tal; y, la violencia escolar, porque a partir de esa situación presente en todos los contextos geográficos y sociales, representa uno de los mayores fracasos de las intenciones de educación en la escuela, en la familia y en la sociedad.

Tabla 1
Autores consultados clasificados por categoría

Descriptores	Unidades de registro	Autores
Violencia Escolar	Origen	Dávila (2022) Franch (2021)
	Políticas de convivencia escolar	Fuguet (2018) Fuguet (2021) Benítez (2020) Leyton-Leyton (2020)
Formación Integral	Desarrollo integral y educación humanizante	Palacios-Acosta y Saiz-Ucros (2019) Santos et al. (2020) Ospina (2018
	Valores y desarrollo integral	Ruiz (2017) Rojas (2020) Martínez et al. (2018)
Inteligencia espiritual	Integración de la inteligencia espiritual en la escuela	Bartolomé et al. (2021) Hernández y González (2018) Martínez et al. (2021) Morales y Ramírez (2018)
	Modelo pedagógico de Jesús	Rangelrooy (2019) Cardona y Moreno (2017)

Descriptores	Unidades de registro	Autores
		Porcel (2022) Martínez y Torres (2020).

Toda la información recogida se inspeccionó detalladamente, se analizó, se organizó e interpretó de manera deductiva; se identificaron seis categorías, teniendo en cuenta el éxito o el fracaso de experiencias, así mismo el asunto político y moral en el campo educativo, con el fin de determinar la posición relacional de conveniencia en uno u otro caso. Usando estos recursos, se construyeron argumentos que se perfilan como posible vía de solución a la problemática planteada. A continuación, se describe cada una de las categorías relacionadas con el objetivo planteado.

La primera categoría es el origen de la violencia, atendiendo a la necesidad de comprender la naturaleza de este fenómeno y su relación con el entorno escolar, para plantear opciones estratégicas de manejo. La segunda categoría corresponde a las políticas de convivencia escolar con el fin de comprender la dinámica de políticas educativas relacionadas con el desarrollo integral y convivencia. La tercera, es el desarrollo integral visto desde la educación humanizante, como un recurso orientador de los procesos que se deben llevar a cabo en las instituciones educativas desde la visión de teóricos con el sentido que se debe dar a la educación.

La categoría número cuatro, denominada valores y desarrollo integral, surgió de la necesidad de justificar la importancia de la enseñanza de los principios axiológicos como parte del desarrollo integral. La quinta categoría es la integración de la inteligencia espiritual en la escuela, para reconocer el papel que juega la inteligencia espiritual en la formación y corroborar la conveniencia de fortalecerla desde las instituciones educativas. La categoría número seis es el modelo pedagógico de Jesús, como un punto de confluencia de diversos autores, quienes lo exponen como el ideal para fortalecer la inteligencia espiritual del ser.

RESULTADOS

Esta investigación facilitó precisar la relación que existe entre la violencia escolar, la inteligencia espiritual del ser y la ruta de solución más adecuada al estimular un

verdadero desarrollo integral al interior de las escuelas; es así que de los veinte documentos analizados, las tres unidades de análisis se configuraron a partir de los siguientes argumentos: desarrollo integral como punto de partida por ser propósito fundamental de la educación y la razón de ser de las instituciones educativas; violencia escolar, al configurarse en un indicador clave de la eficiencia de las políticas y procesos educativos para formar integralmente; y, por último, inteligencia espiritual, como un aspecto necesario a considerar en el desarrollo integral del ser. Además, tal como se observa en las tablas 2 a 7, toda la información se registró en seis categorías de análisis: origen de la violencia escolar, políticas de convivencia escolar, desarrollo integral y educación humanizante, valores y desarrollo integral, la inteligencia espiritual en la educación y modelo pedagógico de Jesús.

Tabla 2
Origen de la violencia escolar

Título	Autor- País	Aporte
Violencia escolar: ¿heredada, aprendida o espiritual?	Dávila, M. T, (2022) Colombia	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; también, se muestra que Colombia es uno de los países con mayor exposición a este fenómeno, y, además se confirma un estado general de violencia con cientos de miles de víctimas en el país y en el mundo. La violencia en el ser humano está determina por su naturaleza espiritual y heredada y en algunas ocasiones por aprendizaje en un grupo social
Paz y Violencia en el ser humano	Franch, I. (2021) España	Tanto los factores genéticos como los culturales definen el carácter o la naturaleza de violencia en los seres humanos; la bondad y la maldad, la violencia o la paz pueden ser heredadas, o culturales y se potencializan a través de factores externos.

De la anterior información se destaca que la violencia o el comportamiento violento en el ser humano es de orden espiritual y biogenético, al igual que se puede configurar en una colectividad, es decir también es de orden sociocultural. En cuanto al ser

inherente en el humano desde que nace, tanto la violencia como la paz pueden moldearse o potencializarse a través de los factores externos porque que la bondad y la maldad son características propias de su ser biológico, genético, social y también espiritual. En esta medida, los desórdenes tanto psicológicos, etológicos o de comportamiento, de un individuo pueden representar un riesgo para una colectividad, al igual que la colectividad puede ser un factor determinante para el comportamiento del individuo y es aquí donde la escuela tiene un papel preponderante con los procesos educativos, porque debe tener en cuenta no solo la naturaleza del comportamiento en el individuo, sino también sus orígenes y agravantes en la familia, en la sociedad y en la misma escuela.

Tabla 3
Políticas de convivencia escolar

Título	Autor	Aporte
Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina	Benítez, F. (2020) Colombia	En Colombia las políticas públicas parten de considerar a la educación como un derecho recibido en el que se forma la personalidad a través de la enseñanza ética y moral; sin embargo, los resultados observables en la violencia al interior de las escuelas contradicen las intenciones de la ley, pese a los esfuerzos realizados por el estado para subsanar dicho problema, como es el caso de la implementación de la Ley 1620 del 2013. Las políticas de convivencia en las instituciones educativas no pasan de ser un formalismo y realmente no tienen impacto en el currículo y el proyecto educativo.
La convivencia escolar en Latinoamérica (2007 -2017)	Leyton-Leyton (2020) Colombia	En América Latina la violencia escolar no se ha posicionado como elemento negativo central de la dinámica escolar, por lo que es imprescindible un enfoque que privilegie este aspecto.
Violencia: Una perspectiva internacional	Fuguet, A. (2021) Venezuela	En las políticas educativas existe un discurso del logro académico que va en cierta forma en contravía del discurso del desarrollo humano. Anota que hay una imposición de programas, proyectos y políticas por parte de los entes de poder priorizando el desarrollo económico del país, contrario al discurso del desarrollo humano el cual legitima la versión del ser humano en su totalidad.
Revolución y caricatura	Fuguet A. (2018) Venezuela	Hay una pérdida de perspectiva en las políticas educativas con resultados que involucran adoctrinamiento y antivalores socioeducativos. Es indispensable reorientar la relación estado -sociedad -adecuándola hacia los contextos particulares, dado que el poder político no tiene la facultad de limitar, condicionar, restringir o negar los derechos humanos

Título	Autor	Aporte
		incluyendo la libertad religiosa, de pensamiento, de conciencia hasta el punto de quebrar su legítima ética. Se requiere prestar especial atención a la convivencia social y a la justicia.

En Colombia, en América Latina y extrapolando la situación al mundo en general, se observa que existe la necesidad de políticas enfocadas en fortalecer la inteligencia espiritual, que tengan, injerencia directa en el currículo; esto a causa de la relación directa entre el fenómeno de decadencia social y el papel de la educación, sugiere que la inclusión de los valores, la moral, la integridad en las escuelas ha pasado a un segundo plano, también el hecho que las políticas públicas han dado mayor importancia a la libertad y a los derechos del ser humano como individuo, desligándose de la tradición de valores, la moral y la ética hasta el punto de desdibujar su humanidad, es decir colocando el bienestar individual por encima del bienestar colectivo.

Se evidencia, también, en esta situación problemática la contradicción de pensar que en escuelas donde hay violencia y en sociedades violentas se logra educar individuos íntegros, pero la realidad es que cada vez se hace más difícil encaminar en la integridad al estudiante, en una sociedad donde la mayoría ve inútil hacer lo correcto y la presión del menor esfuerzo aumenta. De esta manera se percibe como ineficientes tanto las políticas educativas existentes como las estrategias adoptadas para aplicarlas, y ante la avalancha del caos, la implementación de políticas momentáneas para atender la emergencia, tampoco han arrojado resultados distintos. Es entonces que se requiere de perspectivas que enfoquen a la educación para un giro radical, esto es, en la medida en que haya esfuerzos por formar al individuo desde la escuela, teniendo en cuenta todas sus dimensiones, primordialmente aquellas que se pueden fortalecer para construir a un ser humano íntegro, capaz de respetar a sus iguales, de progresar sin pisotear al otro, de poner en práctica sus conocimientos para servir a los demás, se puede afirmar que se está educando para el progreso de la sociedad y la educación en la escuela resulta útil.

Tabla 4
Desarrollo integral y educación humanizante

Título	Autor	Aporte
Desde la educación humanista hasta la escuela humanitaria	Palacios-Acosta y Saiz-Ucros (2018) Colombia	No existen buenas relaciones de convivencia al interior de la escuela, sumiéndola en un estado político -educativo ficticio, en la que se acepta una estructura normativa forzada que naturaliza la desigualdad, el desconocimiento de la particularidad del ser humano y la imposición de dogmas. La escuela necesita acercarse a un nuevo paradigma para contrarrestar el estado de estancamiento académico y convivencial
Integrando la educación para la paz en la Terapia humanista: un estudio de caso	Santos et al. (2020) Colombia	Es importante recibir una educación libre de violencia. Educar el consciente emocional con la finalidad de mejorar las cualidades sociales y emocionales con la empatía, control del temperamento, autonomía, amabilidad, la capacidad de adaptación y la resolución de situaciones interpersonales, a través de los pilares esenciales de la convivencia: conocer, hacer, vivir juntos y ser.
Educar para el regreso a casa. Vigencia de los ideales humanistas.	Ospina (2018) Colombia	Existe la necesidad de defender una educación cuyo especial interés sea la vida humana y natural en todas sus formas. Importante cultivar el pensamiento crítico, pensar y actuar libremente activando mecanismos que inhiban la barbarie de cada individuo.

El estado político-educativo ideal es irreal, por las brechas que se observan entre lo que se quiere y lo que se tiene en la sociedad; la meta es una sociedad con individuos íntegros, por lo tanto se esperaría una sociedad ecuánime, tranquila, que avanza en armonía, pero en la práctica se ha enfocado la educación en un ser dividido sectorizado, con fines más económicos que de formación, en el cual el único y último propósito es la obtención de un diploma para entrar al mercado laboral, ocasionando un estancamiento académico y de crecimiento de la persona que se está educando, pasando por alto la orientación en algo más que en los conocimientos, es decir se ha dejado en un segundo plano la construcción de un ser humano íntegro. En este sentido, se requiere una escuela que trabaje por una sociedad libre de violencia, por un ambiente escolar idóneo para formar seres idóneos que mantengan un ambiente ideal para el aprendizaje y la potencialización de todas las dimensiones del ser; para esto se necesita fortalecer las habilidades de cada individuo desde su interior y de forma consciente para el servicio a los demás.

Tabla 5
Valores y desarrollo integral

Título	Autor	Aporte
Importancia de los valores humanos en la educación	Ruiz (2017) México	Si la educación no es en valores no es educación. El valor debe de ser sustantivo en la educación ya que el alumno los adopta y lo hace suyo por convicción razonada, para que habitualmente los ejerza en su actividad cotidiana, son la esencia del espíritu. Un clima escolar adecuado y sólo en una escuela donde se respiren y vivan los valores puede hacer crecer auténticos seres humanos.
Aproximaciones teóricas sobre la educación en valores	Rojas (2020) Venezuela	Los valores representan la fuerza de la educación integral, la acción de educar en valores, es mucho más que una cátedra es una forma de vivir y relacionarse.
Desarrollo integral y valores para estudiantes de quinto y segundo grado del Colegio Carmelitano	Martínez et al. (2018). Colombia	La educación en valores y actitudes direccionadas hacia el respeto tanto con los compañeros como con los docentes, con mayor participación grupal y colaborativa, contribuye a la construcción de nuevos conocimientos, a una sana convivencia, disminuye de manera significativa las situaciones problemáticas, mejora el rendimiento académico.

Como estrategia fundamental e ineludible para estimular el desarrollo integral se encuentra la enseñanza en valores, no de manera impuesta sino por convicción, esto significa persuadir al individuo de forma tal que actúe convencido que obrar de manera correcta y pensando en el bienestar de los demás es lo conveniente e ideal; por lo tanto, no se deben constituir como una cátedra obligatoria parte del currículo, se piensa que solo así se podrá hacer frente a las situaciones problemáticas que viva el individuo, incluyendo una mejora en el rendimiento académico.

Lo ideal es llamar a la conciencia, a la intuición y a la reflexión desde la inteligencia del individuo, de forma que cada persona tenga la convicción sobre sus actos y entienda las consecuencias de lo que decide; asuma con certeza la buena elección de opciones que propendan por el bienestar colectivo, que sepa identificar el concepto de verdad, diferenciar el bien y el mal, concebir que una vida en integridad involucra una ética con unos valores y una moral que constituye una vida en dignidad propia y que dignifica también a sus pares. Así, una sociedad consciente de la importancia de cultivar valores, a través de la inteligencia espiritual, se configura como una sociedad más armónica y en paz.

Tabla 6

La inteligencia espiritual en la educación

Título	Autor	Aporte
Desarrollo espiritual en la escuela. Acercamiento desde las percepciones de los directivos	Hernández y González (2018) Chile	Se destaca la relación que existe entre el comportamiento humano y el fortalecimiento de la inteligencia espiritual en las escuelas, en tres líneas específicas: la existencia de Dios, el autoconocimiento y la introspección. Aportan como solución no sólo reconocer la importancia de la inteligencia espiritual, sino que se debe gestionar estratégicamente en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y evidenciarla las acciones concretas
Libertad religiosa, de culto y de conciencia en la política pública de Bogotá	Martínez et al. (2021) Colombia	La libertad religiosa se relaciona con otras libertades como libertad de culto, de conciencia, desarrollo de la personalidad; sin embargo, los espacios públicos, como las escuelas, se convierten en campo de luchas donde diferentes agentes – actores - instituciones religiosas buscan visibilidad social, reconocimiento cultural, posicionamiento político en medio de la pluralidad y la diversidad cultural y religiosa toma protagonismo, desplazando a la educación y sus objetivos fundamentales.
Espiritualidad y educación en la sociedad del conocimiento	Morales y Ramírez (2018) México	La laicidad significa neutralidad en materia religiosa, pero no neutralidad valorativa o moral. La laicidad promueve la igualdad y el bien común como base de la democracia, se promueve la libertad de conciencia para la toma de decisiones, basados en la crítica y la reflexión indispensables para la democracia.
Inteligencia espiritual: importancia de la implementación en el sistema educativo	Bartolomé et al. (2021) Perú	Actualmente hay poca difusión de la inteligencia espiritual en las escuelas, comparte sus principios con la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples. Las necesidades espirituales son inherentes al ser humano y se manifiesta entre otras, con necesidades de encontrar sentido a la vida, de dar y recibir amor, de perdonar y ser perdonado; se exhibe con algunos dones como la exploración y la vivencia de valores propios, reconocimiento de un propósito en la vida, compasión, ayuda, gratitud. Se requiere prestar especial atención a la práctica de la inteligencia espiritual desde los primeros años de vida, en un esfuerzo conjunto familia -escuela.

De la anterior información se destaca al fortalecimiento de la inteligencia espiritual como un blanco principal al que debe apuntar la educación actual en todos los contextos. Orientar la inteligencia espiritual desde la educación, permite potencializar la reflexión acerca del sentido de las cosas, la existencia, el propósito de la vida individual, la identificación de los conceptos de verdad, de lo bueno, de lo malo, de lo conveniente, la construcción de la firmeza de carácter, el rescate de valores, principios, la disciplina, la

prudencia y la moral. La inteligencia espiritual debe estar presente en el currículo, puesto que si se da la espalda a esta, se forman seres humanos cada vez menos humanos, esto es sin conciencia, desprovistos de sensibilidad hacia el otro, con una capacidad de reflexión escasa, con comportamientos egoístas y nocivos para el equilibrio sano de una sociedad. Además, como en el caso de Chile y extrapolando a todos los contextos geográficos, los administradores de las instituciones educativas pueden estar de acuerdo con involucrar el fortalecimiento de la inteligencia espiritual en el currículo, pero desconocen la forma o las acciones precisas y concretas para incluirlo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

No es pertinente coaccionar al individuo a vivenciar una religión, en pro de fortalecer su inteligencia espiritual, dada la libertad de culto y de pensamiento que se exhibe como un derecho; y aunque hay autores como Morales y Ramírez (2018) que opinan que la laicidad es la solución para vivenciar la armonía en el contexto de valores, se destaca que al defender unos criterios religiosos y totalitaristas también se cae en la violencia y en la exclusión del otro. Sin embargo, dado que el papel de la educación no es solo desarrollar las habilidades cognitivas que propendan por un diploma para una ganancia económica, sino formar al ser en principios, valores, tradiciones, para abrirse más allá del propio ser, no se debe desligar a los procesos educativos de la formación espiritual como parte de la educación de la persona humana.

Tabla 7
Modelo pedagógico de Jesús

Nombre del artículo	Autor	Aporte
Analogía de la Neurodidáctica y la pedagogía de Jesús de Nazaret	Rangelrooy (2019) España	La pedagogía de Cristo satisface completamente los criterios de la Neurodidáctica y se convierte en la mejor opción como modelo educativo en la actualidad.
Incidencia del modelo pedagógico cristiano en el aprendizaje significativo	Cardona y Moreno (2017) Colombia	Los radicalismos en la escuela pueden ser peligrosos, ya sea el religioso o la libertad de religión ya que ocasionan confusión, frustración. En Colombia se ha pasado de un extremo al otro, sin buenos resultados.
Implicaciones pedagógicas a partir de la persona de Jesús de Nazareth. Un	Porcel (2022) España	La mejor forma para enseñar es seguir la pedagogía de Jesús, un maestro que enseñó con autoridad, con principios humano pedagógicos donde incluso la persona está por encima de la ley. Una persona libre que mueve a otros hacia la libertad

Nombre del artículo	Autor	Aporte
estilo y un paradigma para el educador de hoy		enseñando con cercanía y amor. Enseñó a contemplar la realidad con objetividad, a conocerla justa y a valorarla. Mostró la globalidad de la realidad y a exponer sus dimensiones, celestial, terrenal, espiritual y material. Comunicó con precisión las ideas, conocimientos y sabiduría
Las emociones presentes en la pedagogía de Jesús para el aprendizaje significativo	Martínez y Torres (2020) Chile	Existe un debate social acerca de la calidad de la educación que conlleva a encontrar una respuesta clara respecto del lugar que ocupa la espiritualidad en el marco del desarrollo integral de los estudiantes. Jesús con su pedagogía es un maestro universal. Jesús cuestiona la vida, provoca cambio, crea comunidad; da importancia a la educación de las emociones.

La pedagogía de Cristo se distingue como el modelo ideal para fortalecer la inteligencia espiritual y orientar adecuadamente la formación del ser, es decir tanto en el ámbito de persona individual en calidad de sujeto de enseñanza como el papel de maestro o sujeto que orienta en la labor de formar o educar de manera íntegra. Es preciso significar que seguir un modelo de persona y de maestro, como Jesús, no implica caer en extremismos o cuestiones religiosas, pues dadas las circunstancias del difícil contexto en el que actualmente se llevan a cabo los procesos educativos y teniendo en cuenta que los resultados no son alentadores a nivel societal, se requiere tener un referente ideal y contundente; en cambio, ocurre lo contrario tal como se ha visto en los últimos tiempos, en tanto la educación sea libre, sin una estructura bien establecida con los conocimientos sueltos desarticulados del ser y para la construcción de una vida más humana y en dignidad, cualquiera o ningún modelo es bueno y puede ser peligroso para la integridad personal del estudiante, la construcción de sus bases de carácter y se corre el riesgo de caer en confusión e involución en su desempeño en la escuela, en la familia y en la sociedad.

DISCUSIÓN

Mientras que las políticas educativas, al igual que las investigaciones en el campo educativo, se encaminan a orientar el desarrollo integral de los individuos, tal como lo estima UNICEF - CEPAL (2017) la violencia en los ámbitos escolar y social, evidencian resultados contrarios. La violencia, entendida como la expresión de conflictos

interpersonales como lo expone Echeverri et al. (2014), y considerando su origen o naturaleza en el ser humano, es posible manejar las circunstancias desde los procesos educativos. En este sentido, los estudios de Dávila (2022) y Franch (2021) sugieren que la violencia en el ser humano, puede ser de naturaleza espiritual, genética y cultural; estos tres factores independientes o en conjunto, sumados a los diversos aspectos externos, coadyuvan a potencializar o a disminuir el comportamiento violento en un individuo.

En primera instancia, se requiere comprender la relación que existe entre las políticas educativas, el desarrollo integral y la violencia escolar; es así que el planteamiento de Leyton-Leyton (2020) permite orientar una ruta de solución hacia el desarrollo integral efectivo, enfocándose en la violencia, como eje central de la educación; significando que, en vista del fenómeno de violencia escolar, tanto los esfuerzos institucionales como las leyes que rigen dichos procesos se deben enfocar en solucionar este problema. Al respecto, Fuguet (2021) al relacionar la violencia con la parte administrativa y política del gobierno, responsabiliza de manera directa a las mismas leyes por limitar a la educación integral, fundamentando que uno de los factores es la contradicción entre el discurso del desarrollo económico y el discurso del desarrollo humano.

Tal como lo señala Benítez (2019), puntualmente en Colombia las políticas públicas parten de considerar a la educación como un derecho recibido en el que se forma la personalidad a través de la enseñanza, la ética y moral; sin embargo, se entiende que si los gobiernos como es el caso específico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), atendió la necesidad de crear una Ley como la 1620, para subsanar los problemas de convivencia al interior de las escuelas, sin los resultados esperados, se requieren estrategias de mayor impacto que aborden el problema de raíz y no de manera periférica. Fuguet (2018) expresa la pérdida de perspectiva en las políticas educativas con resultados que exhiben antivalores y así justifica la configuración de la educación como un derecho-deber. Por lo anterior se infiere que el desarrollo humano debe primar sobre el desarrollo económico en materia educativa, es decir antes

que preparar en competencias para el trabajo, como un derecho, se requiere preparar a los individuos en humanidad, como un deber previo para ganar el derecho.

Por otro lado, se determinó el sentido que se debe dar a la educación, al contrastar los postulados referentes al desarrollo integral desde los teóricos humanistas con las investigaciones más recientes, encontrando que se precisa conocer las particularidades del ser humano, desde todas las dimensiones; el desarrollo integral y su relación directa con la dinámica de la sociedad, tal como lo establece Maslow (1991) se da cuando los procesos educativos además de incluir datos y hechos, se orientan hacia la formación holística del individuo con un impacto que trascienda de la persona al entorno; esto en la medida en que las necesidades del ser humano, las básicas y las de orden superior, sean atendidas.

Tal parece que, en la realidad actual, no solo no se está cumpliendo con el propósito de formar integralmente a los individuos para que sean buenos seres humanos, sino que esta práctica se está normalizando; así lo señala Palacios-Acosta y Saiz-Ucros (2019) al afirmar que la relación político -educativa en la que se encuentra sumida la escuela de hoy es ficticia, porque se ha han normalizado la desigualdad y el desconocimiento de las particularidades del ser humano. Entonces, ¿qué ocurre cuando existe una dinámica decadente como la descrita anteriormente? Morin (1999) plantea la teoría del bucle individuo- sociedad -especie, como una dinámica de relación directa de la ética del individuo en la sociedad y viceversa.

Es así que se pone en evidencia la importancia de recibir una educación libre de violencia, como lo manifestó Santos et., al. (2020), al relacionar la educación directamente con la formación de cualidades sociales y emocionales de empatía, sana convivencia, conocer, hacer, vivir juntos, hacer y ser. Ospina (2018) por su parte identifica que se requiere defender una educación cuyo especial interés sea la vida humana y activar los mecanismos que inhiban la barbarie de cada individuo. Hasta el momento se comprueba que es directamente en la sociedad y su dinámica de relaciones, donde se observan los verdaderos resultados de las políticas de desarrollo integral. Aquí es preciso considerar una perspectiva más amplia, que la de concebir a la educación

solamente como un privilegio cuyo acceso pueden exigir los ciudadanos, sin entregar nada a cambio.

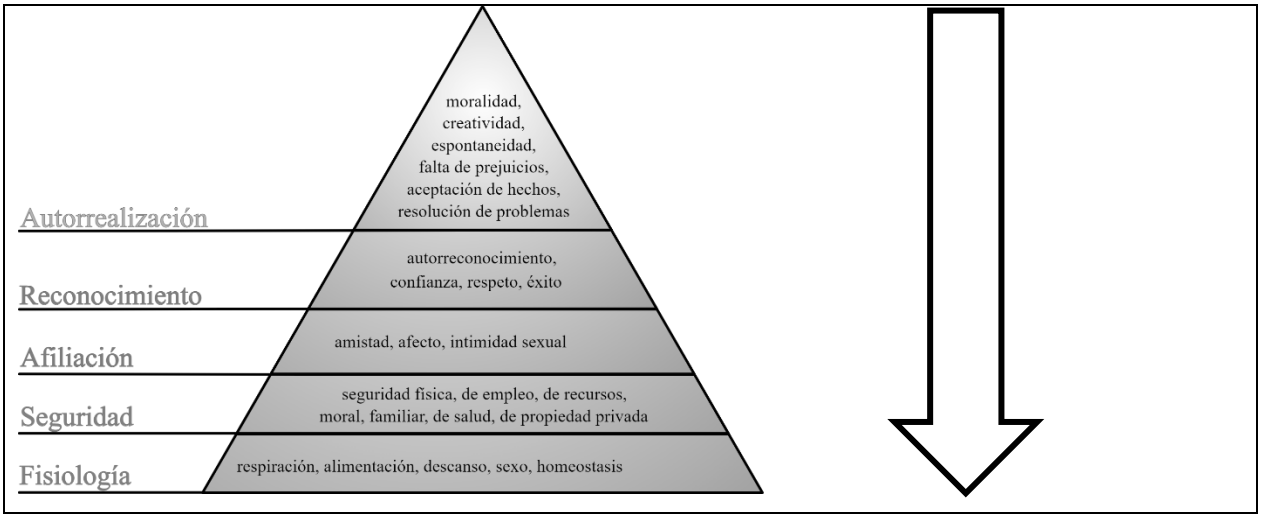
Otro aspecto clave es justificar la importancia que tienen los valores para el desarrollo integral; el planteamiento de Ruíz (2017) destaca que un clima escolar es adecuado, siempre y cuando involucre valores porque sólo bajo estas condiciones, se puede formar auténticos seres humanos, y resaltando que los valores son esencia del espíritu. Como lo señala Rojas (2020) los valores representan la fuerza de la educación integral, la acción de educar en valores, es mucho más que una cátedra es una forma de vivir y relacionarse. Martínez et al. (2018), destaca que la educación en valores y actitudes direccionadas hacia el respeto, no solo disminuye de manera significativa las situaciones problemáticas, sino que mejora el rendimiento académico. Aquí se construye el argumento que en la medida que se manifiesta la práctica de los valores, es posible evidenciar el avance significativo en los procesos de desarrollo integral y desde la base de los valores, es decir, desde la base del ser, se constituyen las demás competencias como el hacer, el conocer y el aprender a vivir juntos.

En correspondencia con lo anterior, se estableció la relación que existe entre el desarrollo de la inteligencia espiritual y el desarrollo integral; Delors (1996) plantea una relación con la espiritualidad como parte del aprender a ser; de este último aspecto, se desprende un factor importante que se debe tener en cuenta para estimular el desarrollo integral y es la inteligencia espiritual. Gardner (2001) propone la posibilidad de incluir la inteligencia espiritual, haciendo implícito que la escuela tiene que contemplarla en sus procesos. Estos postulados coinciden con Bartolomé et al. (2021) al afirmar que esta inteligencia espiritual comparte sus principios con la inteligencia emocional, y existen unas necesidades espirituales inherentes al ser humano, las cuales no se pueden obviar en los procesos educativos.

Desde la óptica de Hernández y González (2018) el desarrollo espiritual debe ser uno de los principales fines de la educación, y su importancia está dada porque es la única en donde el ser humano se pregunta por el sentido de las cosas y debe estar presente en el currículo. En este orden de ideas, se puede señalar que en una educación de calidad se requiere fortalecer la inteligencia espiritual del individuo, involucrando la

conciencia y la reflexión del sentido de los actos, para constituir ambientes educativos propicios y seguros. Es así que, es responsabilidad de la escuela generar una dinámica de desarrollo integral siguiendo un orden de prioridad, de arriba hacia abajo, en la pirámide de necesidades de Maslow (1991) tal como se indica en la figura 1.

Figura 1
Dinámica de atención de las necesidades en desarrollo integral en la escuela



Como lo sugiere Martínez et al. (2021), es conveniente pensar en experiencias pedagógicas exitosas y modelos estratégicos no sectorizados, que en lugar de dividir contribuyan a una sana convivencia y construcción social eficiente desde la escuela, desde los valores. Asimismo, Morales y Ramírez (2018) apuntan a una neutralidad religiosa, aludiendo a una libertad de culto, democracia y libre desarrollo de la personalidad, se corre el riesgo de caer en las mismas ideas extremistas, más que totalitaristas son individualistas, de tal manera que provocarían un aislamiento de la persona y no como parte de una colectividad con las actitudes que habilitan para el convivir, también se puede ocurrir una fuerte lucha en defensa de estas ideas, ocasionando las agresiones típicas de una sociedad en conflicto.

En este sentido, los postulados de Peri y Pérez (2019) se constituyen en una base estratégica en el proceso de desarrollo integral, al señalar que el desarrollo de la inteligencia espiritual fortalece competencias como el autodominio, la autorreflexión, la

asertividad en el manejo de las emociones, la seguridad, la actitud positiva, la expresión de gratitud, y el amor compasivo. Si bien el desarrollo o fortalecimiento de una inteligencia espiritual no involucra directamente la religión, como lo afirma la autora, la mayor parte de individuos que vivencian esta experiencia, evidencian un mayor desarrollo de todas las inteligencias y las potencialidades de Ser.

En este orden de ideas, al requerir unas estrategias modelo, imparciales y exitosas de pedagogía para el desarrollo integral, se encontraron investigaciones que exponen el modelo pedagógico de Jesús; así lo establece Rangelrooy (2019) quien desde la Neurodidáctica analiza este modelo de enseñanza como el más apto para estos tiempos; adicionalmente. Al respecto, Cardona y Moreno (2017) exhiben puntualmente el manejo inadecuado que se ha dado a la inteligencia espiritual a través de la historia, pasando de un extremo de imposición religiosa a otro de total indiferencia, sin obtener buenos resultados; así por ejemplo en las aulas cuando se hace referencia a la ciencia omitiendo esta inteligencia completamente o considerándola sin atender las creencias de los estudiantes, o de forma contraria descartando la ciencia, crea~~ndo~~ confusión en los estudiantes, retroceso académico y comportamientos inadecuados.

Complementando lo anterior, Porcel (2021) señala los principios humanos pedagógicos, el amor, la objetividad, precisión de ideas y sabiduría del modelo de Jesús; Martínez y Torres (2020) muestran la universalidad de Jesús como maestro, por características como el cuestionamiento de la vida, provocación al cambio, creación de comunidad, y educación en las emociones. Por último, se reconoce la importancia del modelo pedagógico y curricular propuesto por Ortiz (2021), al conjugar las competencias espirituales, comunicativas y laborales, el papel reconciliador del maestro, las habilidades pedagógicas para enamorar y convencer y la forma de establecer puntos de reconciliación entre la ciencia y la fe.

CONCLUSIONES

Se reconoció que en el ambiente escolar el principal indicador, de la formación exitosa de desarrollo integral del ser es la convivencia; y dadas las manifestaciones de

violencia en la escuela, y su naturaleza espiritual, genética y cultural, deviene la idea, que para formar integralmente al individuo la escuela debe tener en cuenta como aspectos internos no solo en lo biológico, sino también en la inteligencia espiritual; además se destaca que el componente sociocultura y especialmente la escuela representa un riesgo, dado que puede agravar el comportamiento violento de las personas, sin embargo, se constituye en un poderoso mediador para el fortalecimiento de la inteligencia espiritual.

Las políticas educativas actuales y los procesos que se llevan a cabo al interior de las instituciones evidencian debilidades para estimular adecuadamente el desarrollo integral del individuo; en consecuencia, el derecho a la educación debe constituirse como un derecho-deber, es decir, si bien es fundamental estar conscientes del derecho que se ejerce para recibir educación, pero más importante es actuar para el deber de prepararse en competencias en integridad, esto es: ser idóneos, correctos y aptos para convivir en comunidad, y así ejercer ese derecho a cabalidad. Este derecho -deber educativo implica primordialmente, un compromiso de desarrollo de la inteligencia espiritual como base para el desarrollo integral, evidenciando que es directamente en la sociedad y su dinámica de relaciones, donde se observan los verdaderos resultados de la labor educativa para una formación en integridad.

El fortalecimiento de la inteligencia espiritual debe atenderse en las instituciones educativas como una necesidad prioritaria de orden superior, porque permite potencializar la autodisciplina, el autodominio, la conciencia de sí mismo y del entorno, el manejo de las emociones en el ser, el amor, la compasión, la práctica de valores; se orienta al individuo a evolucionar para la vida y a enfrentar las situaciones difíciles o las extremas relacionadas con la satisfacción de las demás necesidades como la salud, alimento, sexo, descanso, entre otras. Es claro que esta dinámica, no funciona de manera bidireccional, porque no necesariamente la satisfacción completa de las necesidades como salud, alimento, sexo, descanso, garantiza un desarrollo de la inteligencia espiritual; de manera contraria, si la necesidad de potencializar la inteligencia espiritual se encuentra atendida, hay mayor posibilidad de encontrar el equilibrio y fortaleza en el ser, aun cuando existan necesidades básicas insatisfechas.

Si las escuelas fortalecen la inteligencia espiritual es posible garantizar el desarrollo integral y la constitución de un ambiente escolar propicio, lo que repercute en la construcción de una sociedad sana. El modelo pedagógico y curricular de Jesús es reconocido como un modelo universal de enseñanza en el que se incluye en primera medida el amor, la compasión, la reflexión, la crítica; es así que se sugiere direccionar e implementar modelos pedagógicos y curriculares tendientes a fortalecer esta inteligencia primordial a partir de un modelo universal e ideal de pedagogía y de ser humano como fue Jesús.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Bartolomé-Huamán, A., y Tolentino-Quiñones, H. y Chinchay-Huarcaya, J., (2021). *Inteligencia espiritual: importancia de su implementación en el sistema educativo*. 593 Digital Publisher CEIT, 6(6-1), 375-384. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.838

Benítez, F. (2020) Las políticas de convivencia escolar en América Latina*. Revista Historia de la Educación.* Colomb-Vol. 24 N° 24. https://acortar.link/tSqLiN

Cardona, Y. y Moreno, D. (2017). *Incidencia del modelo pedagógico cristiano en el rendimiento académico de los estudiantes*. [Trabajo de grado]. Universidad Francisco José de Caldas. Colombia. https://acortar.link/LV1Hlm

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS. UNESCO: Santillana Ediciones.

Dávila, M. *(2022)* Violencia escolar: ¿heredada, aprendida o espiritual? II Congreso internacional práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Experimental los Libertadores. Venezuela. https://acortar.link/Yg0foh

Echeverri, A., Gutiérrez, R., Ramírez, C. y Morales, S. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-13. https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856282008.pdf

Franch, I. (2021). Paz y violencia en el ser humano: ¿naturaleza o cultura? Trabajo de grado de humanidades, estudios interculturales, Universidad Jaume. España. https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/195259

Fuguet, A. (2018) Revolución y caricatura. Caracas. Venezuela: Dirección de publicaciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. https://cerlalc.org/rilvi/revolucion-y-caricatura-digital-7355/

Fuguet, A. (2021) Violencia una perspectiva internacional. *Revista Franz Tamayo*. Vol 3 No. 7. Caracas. Venezuela. https://acortar.link/6xR9xF

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.

Hernández, M. y González, M. (2018). Desarrollo espiritual en la escuela. Acercamiento desde las percepciones de los directivos. *Revista de Educación Religiosa* 1(2). https://revistas.uft.cl/index.php/rer/article/download/21/37?inline=1.

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8219

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Ediciones Diaz de Santos.

Martínez, S., Charris, A. y Vargas, C. (2018). Desarrollo integral en valores para estudiantes de quinto y segundo grado del Colegio Carmelitano. *Revista Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 229-236. DOI: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7823515.pdf

Martínez, F. y Torres, O. (2020). Las emociones presentes en la pedagogía de Jesús para el aprendizaje significativo en la clase de Religión. [Tesis de Licenciatura en Educación] Universidad Finis Terrare Facultad de Educación Instituto Escuela de la Fe Chile. https://acortar.link/Z4Ob6L

Martínez- Posada, J., Torregrosa, N., Reyes, G., Jiménez, J., Torres, J. y Torregrosa, R. (2021). Libertad religiosa, de culto y de conciencia en la política pública de Bogotá. Revista Republicana No. 29. https://acortar.link/VRY0hc

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Ley de Convivencia del 13 de Marzo. https://acortar.link/eTql9Y

Morales, J. y Ramírez, L. (2018). Escuela Laica ¿por qué y para qué? *Revista EDUCA – UMCH. Revista de educación y sociedad*, 2018, (12). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7145948.pdf

Morin, E., & Vallejo-Gómez, M. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: Edgar Morin*. Traducido por Mercedes Vallejo-Gómez. Francia: UNESCO. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf

Ortiz, A. (2021). *Las enseñanzas de Jesús y la educación que soñamos. Teopedagogía: haciauna teoría del aprendizaje divino*. España: Editorial Académica Española.

Ospina, C. (2018). Educar para el regreso a casa. Vigencia de los ideales humanistas. *Pedagogía y Saberes. 4* 49, 201-211. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8181

Palacios-Acosta, O. y Saiz-Ucros, S (2019) Desde la educación humanista hasta la escuela humanitaria. *Revista Polo del conocimiento Edición* núm. 31 Vol. 4, No 3. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7164292.pdf

Porcel, M. (2022) Implicaciones pedagógicas a partir de la persona de Jesús de Nazaret. Un estilo y un paradigma para el educador de hoy. *Revista Proyección: Teología y mundo actual*, ISSN 0478-6378, Nº 287, 2022, págs. 371-387. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8708780

Peri, F y Pérez, Z. (2019). Visión y significado de la espiritualidad en la educación. *Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación.* Año 19 Nº Especial noviembre 2019. https://acortar.link/Zw2ze8

Rangelrooy, P. (2019) *Analogía de la neuro didáctica y la pedagogía de Jesús de Nazaret.* [Trabajo de grado] Universidad Abad Oliba SEU. España. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/11501/7/Analogia_Rangelrooy_2019.pdf

Rojas, S. (2020). Aproximaciones teóricas obre la educación en valores*. Revista Educare* 24 (3). Universidad Pedagógica Experimental los Libertadores. Venezuela. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1373

Ruíz, A. (2017). Importancia de los valores humanos en la educación. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience,* 12(3)345-356. http://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12(3)345-356.pdf

Santos, C., Roque M. y Rodríguez, P. (2020). Integrando la educación para la paz en la terapia humanista: un estudio de caso. *Rev Elec Psic Izt*. 2020;23(3):1083-1104. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=96091

UNICEF- CEPAL (2017). La violencia en el espacio escolar. Publicación de las Naciones Unidas. https://acortar.link/EtLyHt

Importancia de la educación alimentaria como política educativa

Importance of food education as educational policy

Importância da educação alimentar como política educacional

Importance de l'éducation alimentaire comme politique éducative



Lauren Paola Umaña Cabezas
laurenpauma@gmail.com

Institución Educativa Malala Yousafzai. Villavicencio, Colombia.

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 16 de mayo 2023 / Aprobado: 22 de agosto 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La importancia de la educación alimentaria como política educativa en la educación media en Colombia tuvo relevancia en el análisis documental de este artículo; en el que se revisaron 19 investigaciones, mediante un análisis sistemático y búsqueda de información relacionada con las temáticas de prácticas pedagógicas de educación alimentaria en el aula y la escuela, formación profesional frente a la educación alimentaria y seguimiento de políticas públicas hacia la seguridad alimentaria. Como resultados de esta revisión, se reconoce la importancia de la educación alimentaria en la educación media como política educativa, desde las leyes y decretos que enmarcan la seguridad alimentaria en Colombia, demostrando la falta de articulación entre el diseño de sus políticas públicas, en contexto socio-económico de las comunidades donde se quieren implementar, y su falta de seguimiento. Adicionalmente, brinda un apoyo pedagógico y didáctico para el docente que trasciende el contexto escolar y el aula.

Palabras clave: *Seguridad alimentaria, Políticas públicas, Educación alimentaria*

ABSTRACT

The importance of food education as an educational policy in secondary education in Colombia was relevant in the documentary analysis of this article; in which 19 investigations were reviewed, through a systematic analysis and search for information related to the themes of pedagogical practices of food education in the classroom and school, professional training against food education and monitoring of public policies towards food safety. As a result of this review, the importance of food education in secondary education as an educational policy is recognized, from the laws and decrees that frame food security in Colombia, demonstrating the lack of articulation between the design of its public policies, in the context socio-economic status of the communities where they want to be implemented, and their lack of follow-up. Additionally, it provides pedagogical and didactic support for the teacher that transcends the school context and the classroom.

Key words: *Food safety, Public policies, Food education*

RESUMO

A importância da educação alimentar como política educacional no ensino médio na Colômbia foi relevante na análise documental deste artigo; em que foram revisadas 19 investigações, por meio de análise sistemática e busca de informações relacionadas aos temas práticas pedagógicas de educação alimentar em sala de aula e escola, formação profissional em educação alimentar e monitoramento de políticas públicas voltadas para a segurança alimentar. Como resultado desta revisão, reconhece-se a importância da educação alimentar no ensino médio como política educacional, desde as leis e decretos que enquadram a segurança alimentar na Colômbia, demonstrando a falta de articulação entre o desenho de suas políticas públicas, no contexto situação sócio-econômica das comunidades onde pretendem ser implantados e sua falta de acompanhamento. Além disso, oferece suporte pedagógico e didático ao professor que transcende o contexto escolar e a sala de aula.

Palavras-chave: *Segurança alimentar, Políticas públicas, Educação alimentar*

RÉSUMÉ

L'importance de l'éducation alimentaire en tant que politique éducative dans l'enseignement secondaire en Colombie était pertinente dans l'analyse documentaire de cet article ; dans lequel 19 enquêtes ont été examinées, à travers une analyse systématique et une recherche d'informations liées aux thèmes des pratiques pédagogiques de l'éducation alimentaire en classe et à l'école, de la formation

professionnelle contre l'éducation alimentaire et du suivi des politiques publiques en matière de sécurité alimentaire. À la suite de cet examen, l'importance de l'éducation alimentaire dans l'enseignement secondaire en tant que politique éducative est reconnue, à partir des lois et décrets qui encadrent la sécurité alimentaire en Colombie, démontrant le manque d'articulation entre la conception de ses politiques publiques, dans le contexte le statut socio-économique des communautés où ils veulent être mis en œuvre et leur manque de suivi. De plus, il offre un soutien pédagogique et didactique à l'enseignant qui transcende le contexte scolaire et la salle de classe.

Mots-clés: *Sécurité alimentaire, Politiques publiques, Education alimentaire*

INTRODUCCIÓN

Según la Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura (FAO, 2019) en su agenda para el 2030, y en sus informes anuales sobre el desarrollo sostenible; y de acuerdo al análisis del estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo, publicado en el 2019, en el que se visibiliza las causas de los aspectos relacionados con el alto índice de malnutrición, subalimentación, emaciación, problemas de comorbilidades, trastorno en el crecimiento y obesidad en niños y adultos en el mundo; debido a múltiples razones, entre ellas la desigualdad por parte de las diferentes poblaciones vulnerables en el acceso a alimentos orgánicos e inocuos, adicional a los problemas climáticos, consecuencias en las desaceleraciones económicas de los diferentes países; promoviendo una visión transformadora en los ejes principales y articuladores de las economías y las políticas públicas de cada nación, involucrando de forma más activa al sector de la educación, la nutrición y la salud, ya que son enormes los desafíos que deben superarse, si se quiere vivir en un mundo sin hambre, sin malnutrición, sin inseguridad alimentaria en ninguna de sus formas.

De acuerdo con la FOA (2022), se deben precisar políticas relacionadas con la salud, el medio ambiente, el transporte y la energía con el propósito de mejorar los resultados positivos en los ámbitos de la eficiencia, igualdad, nutrición, salud, cambio climático y medio ambiente, en todos los escenarios socio-económicos de las comunidades. Así mismo, según el Ministerio de la Protección Social, Instituto Nacional de Salud y la Universidad de Antioquia (2011) se deben analizar las tendencias

temáticas y las publicaciones de investigación en Seguridad Alimentaria Nutricional (SAN) realizadas en el país entre los últimos años, con el propósito de suministrar información por cada eje de la misma, con lo cual el Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional en Colombia (OSAN), los académicos e investigadores pueden tener una visión general de la situación actual en cuanto a la problemática de la inseguridad alimentaria y pueden orientar la producción de conocimiento y seguimiento de políticas públicas y estrategias relacionadas con la temática SAN en Colombia.

El eslabón que puede ayudar a orientar esa producción de conocimiento a través del uso y aplicación de estrategias en torno a la SAN en Colombia, es la educación y uno de sus retos, es disminuir la deserción escolar, motivada por el alto de índice de pobreza, uno de los principales factores que ayudan al aumento de la inseguridad alimentaria anualmente; y el informe de pobreza multidimensional publicado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) publicado por United Way Colombia (2022), revela que el indicador de inasistencia escolar registró un incremento de 13,7 puntos porcentuales a nivel nacional, pasando de 2,7% en 2019 a 16.4% en 2020; para el caso de las zonas rurales el incremento fue de 25,5 puntos porcentuales; adicional a ello, la falta de oportunidades laborales de los padres, ha desmotivado las ganas de estudiar en los jóvenes, y prefieren iniciar su vida laboral a temprana edad.

Aunado al problema de pobreza, también se suma el del incremento poblacional y de acuerdo a la página web del DANE, Colombia en este año 2023 tiene una población 52.215.503 habitantes; situación que viene disparándose desde el 2018 por el éxodo y migración de venezolanos al país (Caracol radio, 2020); dicha situación de sobrepoblación se presenta en zonas vulnerables, y en comparación con el crecimiento económico no son proporcionales; lo cual supone otro gran reto para la educación, en la medida que debe responder a todas estas exigencias que demanda la realidad socio-económica de sus educandos y comunidades, y de allí que sea otro factor que incremente la inseguridad nutricional y alimentaria en el país. Es obligación de la educación resignificar sus procesos en el aula, y los proyectos transversales institucionales que incluyan la educación alimentaria, que podrían ayudar a ser

derrotero hacia una educación con sentido y en contexto, incluyendo conceptos y prácticas relacionadas con la SAN, la cual en Colombia cuenta con un marco institucional y político vigente, que permite trabajar de manera permanente el tema.

Mediante documento Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación Documento CONPES Social 113 (2008), se formula la política de seguridad alimentaria y nutricional, que refiere a 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, municipal y territorial. La política de SAN se configuró bajo el marco normativo del Decreto 2055 (2009), publicado el 4 de junio de 2009 por el cual se crea la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimentaria y Nutricional, CISAN (p. 1) y la Ley 1355 (2009), Artículo 15, en la cual se crea la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimentaria y Nutricional (CISAN) creada por el CONPES 113 de 2008 será la máxima autoridad de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en Colombia, acorde al Departamento Nacional de Planeación.

Una de las razones para aplicar estrategias que ayuden a mejorar la seguridad alimentaria en las escuelas, sobre todo en sectores vulnerables, es comprender su concepto; como afirma Ministerio de Salud (Ministerio de Salud, 2016) la Seguridad Alimentaria y Nutricional, 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” (p.1).

Según Fonseca González, Poveda Carreño y Zorro Osorio (2021) una de las problemáticas alimentarias que más afecta al derecho hacia una alimentación digna y sana, es la desigualdad en su adquisición, desde el momento de la cosecha y elaboración, hasta la compra para su consumo; discriminación que hace parte de la impronta política que caracteriza a Colombia, la falta de legalización en las políticas públicas del país, en cuanto al equitativo e igual acceso a los productos alimenticios

nutritivos y de calidad para todos los grupos poblacionales, no solamente aquellos vulnerables socio-económicamente, sino también de otros grupos no tan visibilizados como las madres afrodescendientes y los grupos LGTBI, quienes también suman en las estadísticas de no poseer un digno derecho fundamental a la nutrición; se insta al Gobierno nacional a materializar su política de bienestar nutricional, pero de forma equitativa y no diferencial, como hasta la fecha, que incumple con la normatividad legal que contempla Colombia en cuanto a SAN se refiere.

Pérez, Aguirre, Echavarría y Tamayo (2020) consideran que los factores concernientes a la soberanía y seguridad alimentaria, al presentar problemas complejos de causa y efecto en cuanto al acceso de alimentos hacia sus poblaciones, requieren de enfoques holísticos y multidisciplinares en su concepción, análisis e implementación, que garanticen la estabilidad política y económica del país. La escuela constituye un factor clave para establecer las pautas para la vinculación de las prácticas de la educación alimentaria, que redunden en una buena alimentación y repercutan en un claro abordaje de la seguridad alimentaria y nutricional familiar, desde la creación de entornos escolares que propendan por cuidar el medio ambiente y la salud de los integrantes de sus comunidades educativas; siendo vigiladas, supervisadas con trabajo en equipo constante a través de los órganos de control que brinden las garantías y continuidad hacia su impacto y aplicación masiva en otros contextos.

Es necesario reconocer la educación alimentaria como el derrotero hacia la aplicación de prácticas pedagógicas que brinden el horizonte hacia la transformación, diseño e implementación de las políticas públicas, cuyas estrategias estarían impregnadas por la evaluación del contexto escolar, que enmarca la situación socio-económica y cultural que permea las comunidades educativas que componen las Instituciones educativas, y con este análisis documental se llegue a la conclusión del impacto y alcance de dichas políticas y estrategias alimentarias, con sus consecuencias positivas y negativas, de amplia cobertura y/o mitigación del problema alimentario en los contextos escolares.

Por último, no se puede olvidar que la alimentación y la nutrición son hechos sociales, y la escuela se encuentra enmarcada en ellos; por tanto, debe apuntar hacia

una construcción social y cultural de la alimentación, de cuyo hecho se desprenden las relaciones entre el comensal, el alimento, la forma de comerlo y las exigencias y normas de la sociedad ante este proceso, con percepciones subjetivas en contextos sociales objetivos, de acuerdo a la realidad de sus comunidades (Franco Patiño, 2010). Este último aspecto entre la comida y los comportamientos asociados a ella, son los aspectos en los que recientemente, en los últimos 20 años, los sociólogos se han preocupado por analizar, ya que en años anteriores se consideraba el fenómeno alimentario como una necesidad biológica exclusiva (Díaz Méndez y Gómez Benito, 2005) y ahora tiene vinculación directa con las políticas públicas en las cercanías de brindar herramientas de fácil acceso para la consecución justa y equitativa de los alimentos, donde la escuela juega un factor clave e importante.

MÉTODO

En este artículo de revisión documental, se llevó a cabo un análisis sistemático y la búsqueda de información de artículos científicos se realizó a través de los buscadores Redalyc, Scielo, Google académico, Dialnet; y las palabras clave o también frases que se utilizaron en dicha búsqueda fueron: educación alimentaria, seguridad alimentaria en la escuela y en la educación; prácticas pedagógicas de educación alimentaria, inclusión prácticas alimentarias en la educación, educación alimentaria en Colombia, en lo posible, con una antigüedad no mayor a 5 años, aunque hay algunos pocos artículos, que fue necesario referir de mayor antigüedad, por la relación intrínseca y relevante con el título del artículo; ya que incluyen un buen insumo teórico en cuanto al escaso o nulo cambio que se ha evidenciado en el seguimiento a las políticas públicas, la sociología del proceso alimentario en el discurso pedagógico y a las estrategias en cuanto a seguridad alimentaria se refiere, pues a pesar de ser enunciadas hace algunos pocos años, se mantienen actualmente como un buen derrotero en cuanto a sus buenos resultados al aplicarse en instituciones educativas.

La búsqueda arrojó diecinueve (19) artículos con algunas temáticas globales relacionadas sobre prácticas pedagógicas en la educación alimentaria en básica y media, y soberanía alimentaria en la escuela y en la educación; y para la organización

de esta información, se clasificaron como categorías de análisis más relevantes, las siguientes: prácticas pedagógicas de educación alimentaria en el aula y la escuela, formación profesional frente a la educación alimentaria, contenidos curriculares para el abordaje de la educación alimentaria y seguimiento de políticas públicas hacia la seguridad alimentaria. Dichas categorías fueron emergiendo durante la búsqueda y hallazgos de los diferentes artículos, acorde a las palabras clave consideradas como criterio de búsqueda: seguridad alimentaria, políticas públicas, educación alimentaria. Las categorías de análisis con sus autores, se explican a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 1

Clasificación de los artículos según la categoría de estudio

Categoría de estudio	Artículos	Autor (es) y año de publicación
Prácticas alimentarias llevadas a cabo en la escuela	5	Mejía, C., Gómez, S., Penagos, D. Barona, A Sánchez de P., M.. y Rojas, L.J. (2013) Melo Herrera, M. P. (2019) Martínez, M. y Carballo, L. (2013) De La Cruz, (2018) Rodríguez González, S., y Coelho-de-Souza, G. (2014)
Formación profesional o discurso pedagógico frente a la educación alimentaria	5	Pacheco-Lozano, P.; Molina Andrade, A. (2020) Almada, C. (2017) Álvarez, E., Odreman, y Aguiar, A. (2012) Illescas, M. (2020) Zafra Aparici, E., (2017)
Contenidos curriculares para el abordaje de la educación alimentaria	5	De La Cruz y Rojas, (2016) Salinas C, J., González G, C., Fretes C, G., Montenegro V, E., y Vio del R, F. (2014). Fuentes, S. y Estrada, B. (2023) Pinto, A., Balderas, K.E. (2022). Gil González, C. y Cortés Gracia, A.L. (2020).
Seguimiento de Políticas públicas frente a la seguridad alimentaria	4	Nova-Laverde, M., Rojas-Chávez, M., y Ramírez-Vanegas (2019) Pérez, E., Aguirre, C., Echavarría, I., y Tamayo, J. (2020) López, G. A., Torres, K. y Gómez, C. F. (2017) Zúñiga-Escobar, M., Grisa, C y Coelho-de-Souza, G. (2020).

Artículos que analizan la necesidad de revisar los contenidos en el aula, la capacitación docente sobre tópicos alimenticios y de nutrición, seguimiento a las

políticas públicas en materia de educación; concordancia, relación y coherencia entre el discurso político y las políticas públicas que beneficiarán e invertirán en materia alimentaria en el país; por ello, si se quieren resignificar dichas prácticas hacia la criticidad y el empoderamiento social, al hablar de la importancia de vincular la educación alimentaria en la educación básica y media de las Instituciones educativas, desde claros objetivos Institucionales hacia su impacto positivo comunitario; es necesario la implementación de estrategias didácticas que trasciendan el aula; y dicho escenario se presenta en la escuela, escenario que constituye un factor clave para establecer las pautas para la vinculación de las prácticas de la educación alimentaria, que redunden en una buena alimentación, y repercusión en la seguridad alimentaria y nutricional familiar, desde la creación de entornos escolares que propendan por cuidar el medio ambiente y la salud de los integrantes de sus comunidades educativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Esta revisión sistemática documental permitió analizar 19 artículos seleccionados con sus referentes teóricos y legales en educación y seguridad alimentaria, partiendo de las categorías de estudio, en las que se encontraron: 5 artículos sobre prácticas alimentarias llevadas a cabo en la escuela, 5 artículos sobre formación profesional o discurso pedagógico frente a la educación alimentaria, 5 artículos sobre contenidos curriculares para el abordaje de la educación alimentaria y 4 artículos sobre seguimiento de políticas públicas frente a la seguridad alimentaria.

Prácticas alimentarias llevadas a cabo en la escuela

Los artículos señalados en la tabla 1 en esta primera categoría de análisis, abordan la importancia de la educación alimentaria y nutricional en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la universidad, como una herramienta fundamental para promover hábitos alimentarios saludables y prevenir la malnutrición; cobrando en ese sentido la escuela una gran importancia en la sociedad, en equipo con padres de familia y contexto comunitario que rodea a los estudiantes; ya que son los

que forman valores, costumbres, dinámicas de vida en los seres humanos.

En ese sentido, Martínez y Carballo (2013), abordan la educación ambiental rural desde las escuelas básicas destacando su importancia en el contexto rural, como componentes en los estudios de políticas públicas alimentarias y nutricionales para implementar en el sector educativo; estableciendo como eje central la seguridad alimentaria y nutricional; y de esta forma, permita a los estudiantes adquirir herramientas para comprender y actuar en relación con su entorno, y promueve el fortalecimiento de su identidad cultural y la valoración de su patrimonio natural y ecosistémico; de ahí, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan la reflexión crítica sobre los impactos de la globalización en las zonas rurales y la promoción de alternativas sostenibles para el desarrollo local.

En este contexto rural, Rodríguez González y Coelho-de-Souza (2014) examinan la agricultura familiar y su impacto en la seguridad alimentaria y nutricional familiar; pues la mercantilización de los alimentos y cultivos, se orienta más hacia la construcción de mercados potencialmente distribuidores y focalizadores de los productos orgánicos y su industrialización; pero disminuye automáticamente el autoconsumo y la productividad del agro, y la inequidad en el acceso a la producción y obtención de alimentos inocuos impedirá a todas las familias poder tener acceso a una dieta balanceada y sana, y comience a visibilizarse la inseguridad alimentaria (Pérez Garcés y Silva Quiroz, 2019); de allí que se potencie y viabilice la agricultura familiar desde la escuela, generando el espacio propicio de conocimiento sobre esta temática tan importante para la dinámica de nutrición de las poblaciones, sin distinción social o económica.

En el mismo contexto de incrementar la participación de las comunidades y familias en el autoconsumo; Mejía, Gómez, Penagos, Barona, Sánchez de P y Rojas (2013), plantean el huerto ecológico como espacio de aprendizaje, como estrategia pedagógica, que además de mejorar habilidades científicas en los estudiantes como la observación, generación de hipótesis, obtención, análisis de resultados; mejora el desempeño académico en ciencias naturales y matemáticas y plantea la importancia de la educación ambiental y la promoción de prácticas sostenibles en el ámbito educativo

como parte de la formación integral (Mejía, Gómez, Penagos, Barona, Sánchez de P y Rojas, 2013); y estas prácticas sostenibles pueden ser el inicio de una formación agroecológica familiar (Rodríguez González, y Coelho-de-Souza, 2014), que disminuiría la inseguridad alimentaria y malnutrición, porque ampliaría el acceso de las diferentes poblaciones a una amplia gama de alimentos orgánicos obtenidos en sus propios hogares.

Igualmente, Melo Herrera (2019) reflexiona sobre el uso de huertas escolares como propuesta pedagógica y didáctica para el abordaje de la problemática en soberanía y seguridad alimentaria, en el nivel de básica secundaria; concluyendo que es una herramienta para fomentar hábitos alimentarios saludables y sostenibles; además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos en relación con la soberanía y seguridad alimentaria. En consecuencia, el Ministerio de Protección Social, el Instituto Nacional de Salud y la Universidad de Antioquia (2011), invitan a una participación constante por parte de la ciudadanía, y en consonancia con su propuesta del Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional de Colombia (OSAN), que promueve la participación comunitaria en el diseño de estrategias alimentarias para la promoción de una alimentación saludable y prevención de malnutrición en Colombia; como estrategia para ayudar a mitigar altos índices de inseguridad alimentaria en el país.

En cuanto a la educación alimentaria, De La Cruz Sánchez (2018), afirma que la educación alimentaria y nutricional en la educación inicial propone un enfoque creativo para abordar la temática; la alimentación en esta etapa de la vida es crucial para generar hábitos alimenticios, que a través de una mediación docente creativa y didáctica en su abordaje y acorde a este propósito, puede generar comportamientos y disciplina que fomente hábitos alimenticios saludables; y apoyarían fuertemente de paso, los patrones de alimentación familiar, las cuales normalmente se rigen por normas culturales y económicas, que varían según el nivel socioeconómico y educativo (Franco Patiño, 2010); pero si se incluye a las familias en este proceso alimentario, se logrará la promoción de dietas saludables, la prevención de la malnutrición y el fortalecimiento del sistema alimentario, que es el propósito del ABECÉ de la Política de

Seguridad Alimentaria y Nutricional (2016) del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Formación profesional o discurso pedagógico frente a la educación alimentaria

Los artículos de la tabla 1, incluídos en la segunda categoría de estudio, que analizan la formación profesional o discurso pedagógico frente a la educación alimentaria; enfatizan la necesidad de abordar la alimentación y la nutrición desde una perspectiva intercultural, reconociendo la diversidad cultural y alimentaria de las comunidades educativas y promoviendo la soberanía alimentaria como un derecho humano fundamental, fomentando hábitos alimentarios saludables; sin desconocer esta misma inclusión en los programas de formación de maestros.

Álvarez, Odreman y Aguiar (2012) buscan analizar la dimensión ambiental en la formación cognitiva e investigativa en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en Venezuela (IMPM), identificando los programas de formación que contemplan la dimensión ambiental y su contribución a la formación investigativa y cognitiva de los docentes. La dimensión ambiental es abordada moderadamente en los cursos que conforman el currículo que se administra en la formación cognitiva e investigativa del estudiante que cursa estudios en el IMPM. Es necesario adoptar la educación ambiental como eje curricular en el IMPM, con el fin de formar un docente que promueva la formación del estudiante en el marco de la sustentabilidad del ambiente. El plan de estudios se debe formular desde un componente ambiental, que incluya aspectos y prácticas pedagógicas de la educación alimentaria, que se aborden desde el currículo, partiendo de las necesidades socio-económicas y culturales del entorno escolar que lo rodea.

Por su parte, Illescas (2020) explora el conocimiento sobre nutrición infantil de un grupo de maestros en formación en España, y el impacto de este conocimiento abordado en los libros de texto; concluyendo que los maestros en formación tenían un conocimiento limitado sobre nutrición infantil, y los libros de texto tampoco la abordaban adecuadamente. La nutrición infantil es un tema importante y a menudo se subestima su importancia en la formación docente, desconociéndose uno de los propósitos de los

objetivos de desarrollo sostenible y de la FAO (2022), que afirman sobre la importancia del eslabón de la educación al mediar este tema de la nutrición y la alimentación con las comunidades educativas; y el no contemplarse esta temática en los textos escolares sobre los factores asociados con los hábitos alimenticios; que inician en la niñez, en el seno familiar; y al identificarse su causa, por ausencia en la posibilidad de adquisición a dietas y alimentos saludables; es lo que ocasiona el incremento en la inseguridad alimentaria poblacional en las comunidades vulnerables (Pérez, Aguirre, Echavarría y Tamayo, 2020).

Sobre este aspecto de formación de docente sobre la alimentación y la nutrición; Almada (2017), analiza el disurso pedagógico oficial sobre la alimentación en la escuela primaria argentina, en el periodo comprendido entre 1936-1961 con el Programa de asuntos; y llega a una conclusión similar a la de Illescas (2020), a diferencia de la época de investigación de Almada (op. cit), cuyo abordaje, hallazgos y marco teórico de referencia eran más limitados, escasos y un tema no tan discutido por la comunidad científica; pero que aún continúan estas similares debilidades al momento de abordarse en la escuela; pues en este caso, la enseñanza de la alimentación se enfocó a la promoción de la higiene y la salud pública, y no consideró ni contempló la importancia de la alimentación en relación a la diversidad cultural. No se incluyeron las perspectivas sociológicas que han sido utilizadas para estudiar la alimentación en las últimas décadas, que afirman que la alimentación en un fenómeno social influenciado por una amplia variedad de factores, entre ellos, la cultura (Franco Patiño, 2010, Díaz Méndez y Gómez Benito, 2005).

Zafra Aparici (2017), analiza la relación entre la educación alimentaria y la salud y cohesión social en España; destaca la importancia de la educación alimentaria como herramienta promotora de hábitos alimenticios saludables y preventiva de enfermedades; además de considerar la necesidad de abordarla desde una perspectiva de justicia social, fomentando la cohesión social a través de la alimentación. Se analiza la educación alimentaria como fenómeno social, desde el enfoque sociológico (Díaz Méndez y Gómez Benito, 2005) que enfatiza la importancia de comprender la alimentación desde una perspectiva culturalmente sensible, considerando la diversidad

de los estudiantes; desde las vivencias afectivas, culturales, emocionales que trazan los parámetros comportamentales, incluidos los de la alimentación (Franco Patiño, 2010) y la urgencia de abordar las desigualdades estructurales para garantizar el derecho a una alimentación adecuada hacia todas las comunidades, sin importar su condición socio-económica (Fonseca González, et al., 2021).

Pacheco-Lozano y Molina Andrade (2020), analizan el impacto de las comunidades de práctica en la soberanía y seguridad alimentaria de una I.E.D. en Bogotá y otra en Fosca-Cundinamarca en Colombia, que incluyeron a profesores y sabedores locales en básica primaria (padres de familia, estudiantes, vecinos de las localidades), cuyos resultados demuestran que implementando prácticas de la agroecología, permacultura y huertas escolares, por ejemplo, se fortalece la identidad cultural de las comunidades locales, fomentando a su vez la educación en contexto y de economía local; mejorando la calidad nutricional de las comidas escolares y la conservación de la biodiversidad. Por ello, es importante considerar la diversidad cultural presente en las escuelas y promover la inclusión de la cultura alimentaria de las comunidades locales en el diseño de programas de alimentación escolar.

Estas prácticas interculturales pueden promover la soberanía y seguridad alimentaria y fortalecer la identidad cultural de las comunidades, fomentando la participación y el dialógo entre los diferentes actores involucrados en la producción, distribución y consumo de alimentos; que adicional lograría el fortalecimiento de las economías locales y regionales de las comunidades. Lamentablemente, este trabajo también sugirió desde el mapeamiento bibliográfico informacional (MBI) del análisis de 122 artículos que complementaron la investigación, que la interacción de las comunidades en la educación, respecto a la soberanía y seguridad alimentaria (SoSeA) y los Planes de alimentación nutricional (PAN) es poco significativa en el país, debido al desplazamiento de las personas y las nuevas costumbres a las que deben adaptarse; si existen tales investigaciones no han sido divulgadas.

Contenidos curriculares para el abordaje de la educación alimentaria

Las investigaciones descritas en la tabla 1 en esta tercera categoría de análisis

utilizan un enfoque cualitativo, destacando la importancia de la educación en alimentación y nutrición como herramienta para promover hábitos alimentarios saludables en los distintos niveles educativos de la población escolar; además de analizar la importancia de evaluar constantemente los programas y contenidos educativos sobre educación alimentaria, con el fin de promover estilos de vida saludable desde la educación, y adaptando estos contenidos curriculares a las necesidades y características de las poblaciones protagonistas de cada contexto institucional.

De La Cruz Sánchez y Rojas (2016), afirman que en el caso del sistema educativo venezolano en el nivel de educación primaria; a pesar de que existen las disposiciones legales que establecen los contenidos relacionados con la alimentación y la nutrición, la implementación de estos contenidos es limitada y poco efectiva en la práctica, por la ausencia de impacto en el contexto de la realidad de los estudiantes, encontrando una falta de formación en este ámbito teórico por parte de los docentes, así como la ausencia de estrategias educativas y didácticas dinamizadoras, como lo es la falta de materiales adecuados para el nivel de primaria en el abordaje de estos tópicos sobre alimentación y nutrición, y por ello carecen de trascendencia en contexto.

No obstante en Colombia, Gil González y Cortés Gracia (2020), afirman de forma similar a la investigación de De La Cruz Sánchez y Rojas (2016), que los contenidos de alimentación y nutrición en los libros de ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria son superficiales y limitados; así mismo, los contenidos abordados con el impacto de los alimentos en la salud y la relación entre la alimentación y las enfermedades son abordados de forma mínima, sin profundidad teórica; y este análisis es preocupante, porque estos temas son fundamentales en el proceso de crecimiento de los infantes para una educación alimentaria y nutricional que mitigue la inseguridad alimentaria y subalimentación que esté aumento progresivamente a nivel mundial, sin embargo, la agenda de 2030 de la cumbre de las Naciones Unidas tiene planteado todo lo contrario (FAO, 2019).

Por otro lado, Salinas C, González G, Fretes C, Montenegro y Vio del R (2014), proponen un modelo integral de educación alimentaria que incluye diferentes técnicas y

estrategias educativas para la implementación del programa, relacionado con la promoción de hábitos alimentarios saludables en niños y jóvenes, sin quedarse en la exclusiva transmisión de información teórica nutricional; también aborda e incluye la formación de habilidades y actitudes saludable en relación con la alimentación; en concordancia con el análisis sociológico y cultural que hace Díaz Méndez y Gómez Benito (2005) al considerar el proceso nutricional alimentario como un hecho social, mediado por transformaciones culturales, comportamentales, afectivas y sociales entre las dimensiones del ser humano, al ser seres sociales que interactúan entre sí.

En cambio, Fuentes y Estrada (2023) a través de su investigación en alimentación escolar y educación alimentaria en América Latina entre 2005 y 2021, en la que analizan las tendencias y enfoques de las investigaciones en alimentación escolar y educación alimentaria; encuentran falta de articulación entre las dos temáticas, lo que significa que falta investigación al respecto; sobre todo en la necesidad de considerar aspectos como la evaluación y formación de los docentes para su implementación efectiva; además de investigar la pertinencia en los tipos de estrategias y enfoques utilizados en los diferentes contextos en los que se devuelven las comunidades escolares, y el impacto de ellas en el aula. Es necesario que la elección de estos enfoques sea investigada y se encuentre focalizada en función de las necesidades de los estudiantes, así como en concordancia con los objetivos de la educación alimentaria y objetivos del desarrollo sostenible (FAO, 2022 y Decreto 2055, 2009).

Pinto y Balderas (2022), encontraron en su investigación que analizaba y comparaba los enfoques y estrategias pedagógicas que se utilizan en la educación alimentaria, como por ejemplo juego de roles, aprendizaje basado en problemas, discusión grupal, entre otras; que no existe un enfoque pedagógico único para la educación alimentaria, y se tienen en cuenta para su abordaje diversas estrategias y enfoques, dependiendo del objetivo que se pretenda alcanzar de la educación alimentaria, y del contexto escolar en el que se lleva a cabo. Es importante la capacitación docente al momento de diseñar los programas de educación alimentaria trascendentes (Almada, 2017); además que el enfoque pedagógico tiene como finalidad el impacto significativo positivo en la transformación de conductas y comportamientos

del proceso alimentario, como hecho social perteneciente a la condición humana (Franco Patiño, 2010).

Los objetivos de estudio en la educación alimentaria, deben incluir los factores económicos, culturales, políticos y sociales de las comunidades escolares, a partir de los diferentes enfoques teóricos asociados a la seguridad alimentaria; que paralelamente deben tener coherencia y pertinencia con los factores pertenecientes al diseño e implementación de las políticas alimentarias gubernamentales, desde las necesidades de los grupos poblacionales y contextos sociales (Pérez Garcés y Silva Quiroz, 2019), sin marginaciones socio-económicas que visibilicen pequeños o medianos grupos poblacionales ante la discriminación, desplazamiento, pobreza o falta de acceso a los recursos, y sean aquellos que contribuyen a los altos índices de inseguridad alimentaria y subalimentación (Fonseca-González, et al., 2021).

Seguimiento de políticas públicas frente a la seguridad alimentaria

Las investigaciones descritas en la tabla 1 en la cuarta categoría de análisis utilizan un enfoque cualitativo, con diferentes técnicas de recolección de datos, como entrevistas, análisis documental y revisión bibliográfica. Además, tienen como objetivo analizar diferentes aspectos de la seguridad y educación alimentaria en Colombia, desde la perspectiva de políticas públicas, narrativas, gobernanza y enfoque de primera infancia y destacan la importancia de la implementación de políticas públicas efectivas en seguridad y educación alimentaria para abordar las desigualdades socioeconómicas y mejorar la calidad de vida de las poblaciones.

Desde la revisión de los discursos de seguridad con soberanía alimentaria en Bolivia, según Nova-Laverde, Rojas-Chávez y Ramírez-Vanegas (2019) se muestra gran afinidad de su constitución y los marcos legales adoptados en las políticas públicas, las cuales guardan estrecha relación con las peticiones presentes de sus poblaciones que aún conservan y viven acorde a sus conocimientos ancentrales, como son el proceso de Liberación de la Madre Tierra, la propuesta del Proyecto Alternativo de Ley de Desarrollo Rural y Reforma Agraria, impulsado por las organizaciones campesinas y los pliegos de la Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular; las

políticas estatales Bolivarianas respetan el contexto de sus poblaciones; situación que no presenta la misma elocuencia y coherencia entre las políticas públicas neoliberales del Gobierno Nacional Colombiano, con las prácticas llevadas a cabo en el territorio campesino, que van encaminadas hacia la desapirición del agro, del campo, de la madre naturaleza, en pro del desarrollo tecnológico, así traiga consigo más desigualdad socio-económica en las zonas vulnerables del país que viven de este renglón agro-económico.

Según la FAO (2022), los gobiernos deben dar el importante paso de transformar sus políticas de estado y estas sean encaminadas hacia el marco del decenio de las Naciones Unidas de Acción sobre la nutrición; teniendo claro que hay países que requieren financiación para implementar dichas estrategias y sean favorables en todos los contextos socio-económicos de sus países; de lo contrario las crisis desatadas alimentarias por falta de estas estrategias, presentan alzas en los precios y desigualdad en la adquisición alimentos, lo que se traduce en hambre, deficiencias nutricionales y pobreza, ya que la oferta de alimentos no es suficiente para atender las necesidades de la población (Pérez Garcés y Silva Quiroz, 2019).

Se reconoce que los países con menores ingresos tendrán recursos públicos escasos y necesitarán apoyo mediante financiación internacional para el desarrollo. Paradójicamente los países con menores ingresos, la agricultura es esencial para la economía y no tiene políticas estatales claras ni visibles para su apoyo, y por esta razón, millones de personas mueren de hambre y padecen de inseguridad alimentaria y subalimentación o emaciación (FAO, 2019). Se debe trabajar con estos países para encontrar nuevos caminos que permitan incrementar la prestación de servicios públicos que apoye a los actores de los sistemas agroalimentarios de manera colectiva, apuntar hacia la insectorialidad, multisectorialidad, incluyendo las instituciones locales y la sociedad civil, a la vez que se establecen asociaciones entre los sectores público y privado; además de inventivos económicos para la mejora en sus cultivos y siembras; como pautas de gobernanza en el desarrollo de políticas públicas (Zúñiga-Escobar, Grisa y Coelho-de-Souza (2020).

Las reformas para adaptar el apoyo a la alimentación y la agricultura también deben ir acompañadas de políticas que promuevan cambios en los comportamientos de los consumidores, recordando que el proceso alimentario se debe analizar desde una perspectiva sociológica (Díaz Méndez y Gómez Benito, 2005) que pertenece a la existencia humana, y como tal genera pautas comportamentales y culturales (Franco Patiño, 2010), junto con políticas de protección social para mitigar las consecuencias no deseadas de las reformas sobre las poblaciones vulnerables. Estas reformas deben ser multisectoriales y abarcar las políticas sobre salud, medio ambiente, transporte y energía. Los órganos de control y seguimiento deben comprometerse con el cumplimiento por parte del Gobierno, que dichos aportes o beneficios lleguen a sus destinatarios, y a su vez estos cumplan con la garantía para lo cual fue otorgado; logrando de esta forma, coherencia de las políticas con el entorno poblacional al que van dirigidas; por ello debe existir una evaluación previa de diagnóstico y un seguimiento permanente (Ministerio de Salud, 2016).

La seguridad alimentaria y nutricional es el eje orientador de los estudios de políticas públicas alimentarias y nutricionales, según el enfoque secuencial o ciclo de las políticas públicas; y hasta el momento, sin tener avances significativos que apunten a la garantía del derecho humano a la alimentación; y al parecer todo radica en la falta de articulación entre la formulación e implementación de las políticas gubernamentales, falta un proceso evaluativo del contexto en el que se quieren llevar a cabo, sin tenerse en cuenta las variables directas o indirectas que recaen sobre los actores, instituciones, poblaciones en las que se encuentran diseñadas las normas legales sobre esta temática relacionada sobre la seguridad alimentaria y nutricional (Pérez, Aguirre, Echavarría y Tamayo 2020).

Es necesario no solamente comprender la dinámica del diseño e implementación de las políticas públicas en cuanto a la seguridad alimentaria, también es importante comprender como estas temáticas o tópicos teóricos de la educación alimentaria se están abordando en las Instituciones Educativas (Ministerio de la Salud, 2016), ya sea desde el componente ambiental o curricular de las ciencias naturales; y de esta forma educar para transformar antiguas prácticas que han incrementado la inseguridad

alimentaria y mal nutrición; por ejemplo, desde las prácticas agroecológicas en el hogar, desde el fomento de las huertas escolares y los cuidados y conocimientos que implican para llevarlas de forma casera, además de generar conocimientos que se integrarán fácilmente con la vida diaria y permitirán nuevas aplicaciones o generación de sub-productos naturales, para aplicarse, ya sea en su hogar, vida académica, o económica, desde la dimensión del emprendimiento ambiental.

Las investigaciones analizadas coinciden en la importancia de abordar la seguridad y educación alimentaria en Colombia desde una perspectiva integral y participativa, involucrando los diferentes actores y comunidades, sin olvidar sus contextos comunitarios donde van a ser implementadas (FAO, 2022); no obstante, en el abordaje al seguimiento de las políticas públicas, no puede perderse de vista el hecho que la alimentación es un fenómeno social complejo que está influenciado por una amplia variedad de factores, incluyendo la cultura, la economía, la política y la tecnología (Franco Patiño, 2010); además, se resalta la necesidad de mejorar la efectividad y la coordinación de las políticas públicas para garantizar el derecho a una alimentación adecuada y mejorar la calidad de vida de la población, incorporando enfoques participativos y comunitarios en la gobernanza y la toma de decisiones sobre políticas alimentarias, sin dejar de lado el cumplimiento respecto de la alimentación y nutrición en el contexto escolar (López, Torres y Gómez, 2017).

CONCLUSIÓN

Es necesario vincular en el planteamiento e implementación de las políticas gubernamentales referente a la soberanía alimentaria, el contexto socio-económico e intercultural de las comunidades que rodean las Instituciones Educativas, de esto dependerá que dichas políticas sean trascendentes y significativas; y de esta forma sean monitoreadas y supervisadas, con reuniones de alcance, impacto, objetivos esperados, y aquellos que falten por incluir entre los integrantes de las comunidades educativas y los entes de control en el marco de una plena articulación socio-política entre las secretarías de educación, las alcaldías, las juntas de acción popular y los gobiernos escolares de las instituciones educativas.

Es importante vincular un planteamiento curricular que incluya proyectos transversales sobre educación alimentaria, prácticas y estrategias pedagógicas sobre el cuidado del medio ambiente, documentos, textos y contenidos sobre la educación alimentaria, plenamente identificados y estructurados, teniendo claridad del contexto socio-económico e intercultural de las poblaciones que compone las instituciones educativas, y con ello la distribución en los diferentes grados de la educación básica y media, de acuerdo a sus edades que serán incluidos y trabajados, para así lograr las transformaciones sociales y culturales que tanto busca la FAO en sus informes anuales, que se encuentren relacionados con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

La capacitación en educación alimentaria es otro factor determinante al momento de implementar políticas alimentarias en las Instituciones Educativas, desde el papel que desempeñan los docentes en el aula y en los procesos formativos de los estudiantes en su educación media; y este punto se debería revisar a profundidad desde los programas de formación docente en las Universidades en sus licenciaturas, maestrías y doctorados en educación; donde se planteen estrategias pedagógicas y didácticas de inclusión y transformación social, partiendo del abordaje no solo teórico, sino vivencial de las prácticas que incluyen la educación alimentaria; sin que sea un desconocimiento generalizado su impacto en el aula y en los proyectos transversales de las Instituciones Educativas.

Esta capacitación en prácticas alimentarias debe permear y trascender los contextos educativos, hacia la educación alimentaria en contexto con las familias, y desde actividades escolares como el huerto, no solo se desarrollan competencias en ciencias naturales, sino que se destacan prácticas de soberanía alimentaria, donde se aborda la importancia y la oportunidad de lograr acceso a alimentos orgánicos e inocuos desde el hogar, como bien lo afirman Sánchez y Rojas (2015), y de paso motivando la agricultura familiar (Rodríguez González y Coelho-de-Souza, 2014), fomentando el autoconsumo, desde la calidad de las dietas alimentarias en familia, que ayudaría a mitigar la vulnerabilidad de muchos sectores sociales que carecen del acceso a este derecho vitalicio alimentario.

Se resalta la necesidad de evaluar la efectividad de las intervenciones de educación alimentaria nutricional, en los contextos escolares desde las vivencias en el aula, por parte de los integrantes de las comunidades educativas y su trascendencia en el abordaje de los textos escolares que se usen para la mediación en el aprendizaje; cuyos lineamientos deben estar plenamente identificados desde políticas públicas claras y en función de los contextos sociales; que aseguren el logro de los objetivos trazados sobre soberanía y seguridad alimentaria, en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), para identificar áreas de mejora en su implementación; sin olvidar una educación alimentaria y nutricional inclusiva y participativa, que abandere el proceso alimentario y nutricional como un fenómeno con causas y consecuencias sociales.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora del presente artículo científico declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del mismo.

REFERENCIAS

Almada, C. (2017). *El discurso pedagógico oficial sobre alimentación en la escuela primaria argentina: periodo de Programas de Asuntos (1936-1961).* [Tesis doctoral. Universidad de San Andrés] https://acortar.link/RHvwvE

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.

Ley 1355 (2009). Artículo 15. https://acortar.link/pB38b

Caracol Radio, (2020). https://acortar.link/yJWc0u

Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación Documento CONPES Social 113 (2008). *Política nacional de seguridad alimentaria y nutricional* (PSAN). https://acortar.link/Yf3o5j

Departamento Administrativo de la Función Pública-Colombia. (2009). Decreto 2055 https://acortar.link/FxrjFm

De La Cruz Sánchez, E. y Rojas, A. (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. *Revistas de investigación*, vol. 42, núm. 94. https://www.redalyc.org/journal/3761/376160142009/376160142009.pdf

Díaz Méndez, C., y Gómez Benito, C. (2005). Sociología y alimentación. Revista Internacional De *Sociología*, 63(40), 21–46. https://doi.org/10.3989/ris.2005.i40.188

Fonseca González, JG; Poveda Carreño, AE y Zorro Osorio AM (2021). Desafíos para la garantía del derecho a una alimentación adecuada en mujeres afrodescendientes en condición de desplazamiento, mujeres cis-género e individuos del colectivo LGBTI en Colombia. En *Nutrición Humana*, 23(2), 223–237. https://revistas.udea.edu.co/index.php/nutricion/article/view/346108

Franco Patiño, S. M., (2010). Aportes de la sociología al estudio de la alimentación familiar. *Revista Luna Azul,* (31),139-155 https://acortar.link/hytULS

Fuentes, S. y Estrada, B. (2023). Alimentación escolar y educación alimentaria: tendencias recientes en la investigación en América Latina entre 2005 y 2021. *Revista Educación*, 47(1), 588-604. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51724

Gil González, C. y Cortés Gracia, A.L. (2020). ¿Qué contenidos sobre alimentación abordan los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza en Educación Primaria? Ápice. *Revista de Educación Científica*, 4 (2), 17-33. DOI: https://doi.org/10.17979/arec.2020.4.2.6529

Illescas, M. (2020). *Estudio exploratorio de los conocimientos de los maestros en formación sobre la alimentación en la primera infancia y el tratamiento de la misma en los libros de texto.* [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla] https://hdl.handle.net/11441/93829

López, G. A., Torres, K. y 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, M. y Carballo, L. (2013). La educación ambiental rural desde las escuelas básicas y por estas. *Revista electrónica EDUCARE*, *17*(2), 69-79. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n2/a05v17n2.pdf

Mejía, C., Gómez, S., Penagos, D. Barona, A Sánchez de P., M.. y Rojas, L.J. (2013). *El huerto ecológico como espacio de aprendizaje de las ciencias en la Institución Educativa Tablones – Sede Cristóbal Colón – La Cascada*. https://issuu.com/agroecologiapalmira/docs/cartilla_6_car

Melo Herrera, M. P. (2019). Reflexiones sobre el uso de huertas escolares como propuestas pedagógicas y didácticas para el abordaje de la problemática en soberanía y seguridad alimentaria, en el nivel escolar de básica secundaria. *Biografía*, 235–245. https://acortar.link/oJgcsx

Ministerio de la Protección Social, Instituto Nacional de Salud y la Universidad de Antioquia, (2011). OSAN - *Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional de Colombia: componentes y lineamientos para su implementación*. ISBN: 978-958-13-0144-7. https://acortar.link/JiJ4MT

Ministerio de salud (2016). *ABECÉ de la Política de Seguridad Alimentaria y Nutricional*. https://acortar.link/qPtiMd

Nova-Laverde, M., Rojas-Chávez, M., y Ramírez-Vanegas, Y. (2019). Análisis de narrativas sobre el desarrollo: "Seguridad Alimentaria" y "Soberanía Alimentaria" en Colombia y Bolivia. *Prospectiva*, (28), 317-359. https://acortar.link/XoR5X6

Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura, (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. https://www.fao.org/3/ca5162es/ca5162es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura, (2022). Versión resumida de El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022. Adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma, FAO. https://acortar.link/Ke3JkP

Pacheco-Lozano, P.; Molina Andrade, A. (2020). Comunidades de práctica interculturales, soberanía y seguridad alimentaria (sosea) en la escuela. *Revista Electrónica EDUCyT.* Vol. Extra, pp.1-11. https://acortar.link/CljyD0

Pérez, E., Aguirre, C., Echavarría, I., y Tamayo, J. (2020). Análisis de políticas públicas alimentarias y nutricionales colombianas: aproximación a las posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas en los años 2000-2015. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas*, *50*(132), 192-214. http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v50n132/0120-3886-rfdcp-50-132-192.pdf

Pérez Garcés R., y Silva Quiroz Y. (2019). Enfoques y factores asociados a la inseguridad alimentaria. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 18 (1), 15- 24. https://respyn.uanl.mx/index.php/respyn/article/view/409

Pinto, A., y Balderas, K.E. (2022). Enfoques y estrategias pedagógicas de la educación alimentaria. *Rev. Hacedor*. Vol. 6/ N° 1, pp.92 -106. https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/2120/2676

Rodríguez, S. y 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. https://www.researchgate.net/publication/282818059_Agricultura_familiar_mercantilizacion_y_su_repercusion_en_la_seguridad_alimentaria_y_nutricional_familiar

Salinas C, J., González G, C., Fretes C, G., Montenegro V, E., y Vio del R, F. (2014). Bases teóricas y metodológicas para un programa de educación en alimentación saludable en escuelas. *Revista chilena de nutrición*, 41(4), 343-350. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182014000400001

United Way Colombia (2022). Deserción escolar: desafío de la educación en Colombia (12 de julio de 2022). https://unitedwaycolombia.org/2022/07/12/desercion-escolar-desafio-de-la-educacion-en-colombia/

Zafra Aparici, E., (2017). Educación alimentaria: salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, 13(2),295-306. ISSN: 1669-238. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73152115011

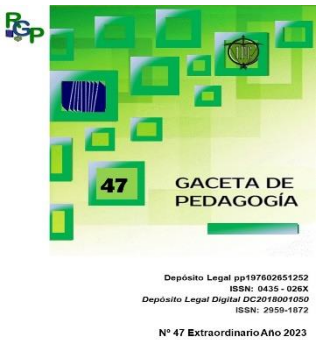
Zúñiga-Escobar, M., Grisa, C y Coelho-de-Souza, G. (2020). Redes de política pública: un abordaje para analizar la gobernanza de la Seguridad Alimentaria y Nutricional.*Saúde Soc. São Paulo*, v.29, n.4, e180890, 2020. https://www.scielosp.org/pdf/sausoc/2020.v29n4/e180890/es

Competencias ciudadanas para una sociedad globalizada: nuevo desafío para las instituciones educativas de Colombia

Citizen competences for a globalized society: new challenge for educational institutions in Colombia

Competências cidadãs para uma sociedade globalizada: novo desafio para as instituições educativas na Colômbia

Compétences citoyennes pour une société mondialisée: un nouveau défi pour les établissements d'enseignement en Colombie



Yudy Cristina Beltrán Sánchez
yubesa@gmail.com

Institución Educativa INEM Luis López de Mesa.
Villavicencio-Colombia

Recibido: 26 de mayo 2023 / Aprobado: 03 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Uno de los desafíos educativos contemporáneos es tener claridad sobre la educación ciudadana necesaria para el desempeño social. El objetivo de este artículo fue analizar referentes teóricos actuales del contexto colombiano vinculados con las competencias ciudadanas para brindar orientaciones en la formación ciudadana que demanda esta sociedad permeada por la globalización. Se realizó un estudio documental basado en fuentes electrónicas mediante buscadores como: Dialnet, Google Académico, Redalyc y Scielo. Fueron escogidos veinte artículos científicos. Los criterios de análisis fueron: competencias ciudadanas en el contexto colombiano actual; obstáculos y desafíos en la formación de competencias ciudadanas y; competencias ciudadanas para una sociedad globalizada. Se encontró que, aunque este tema tiene un vasto basamento legal, teórico y curricular en Colombia, los estudiantes mantienen dificultades para su consolidación y apropiación. Se concluye que la ciudadanía global requiere competencias dirigidas al desarrollo económico, social, ambiental, la consolidación de la paz y la reconstrucción social.

Palabras clave: *Competencias ciudadanas, Ciudadanía, Globalización, Educación*

ABSTRACT

One of the contemporary educational challenges is to have clarity about the citizenship education necessary for social performance. The objective of this article was to analyze current theoretical references of the Colombian context linked to civic competencies to provide guidance in civic education that this society permeated by globalization demands. A documentary study was carried out based on electronic sources through search engines such as: Dialnet, Google Scholar, Redalyc and Scielo. Twenty scientific articles were chosen. The analysis criteria were: citizenship competencies in the current Colombian context; obstacles and challenges in forming citizen skills and; Citizen Skills for a globalized society. It was found that, although this topic has a vast legal, theoretical and curricular foundation in Colombia, students have difficulties with its consolidation and appropriation. It is concluded that global citizenship requires skills aimed at economic, social, and environmental development, the consolidation of peace, and social reconstruction.

Key words: *Civic competencies, Citizenship, Globalization, Education*

RESUMO

Um dos desafios educacionais contemporâneos é ter clareza sobre a educação para a cidadania necessária à ação social. O objetivo deste artigo foi analisar os marcos teóricos atuais no contexto colombiano vinculados às competências cívicas para orientar a educação cívica que esta sociedade permeada pela globalização exige. Foi realizado um estudo documental baseado em fontes eletrônicas através de mecanismos de busca como: Dialnet, Google Acadêmico, Redalyc e Scielo. Foram escolhidos vinte artigos científicos. Os critérios de análise foram: competências de cidadania no atual contexto colombiano; obstáculos e desafios na formação de competências de cidadania e; Competências cidadãs para uma sociedade globalizada. Verificou-se que, embora esta disciplina tenha uma vasta base jurídica, teórica e curricular na Colômbia, os alunos têm dificuldades para consolidá-la e apropriar-se. Conclui-se que a cidadania global requer competências orientadas para o desenvolvimento económico, social e ambiental, a consolidação da paz e a reconstrução social.

Palavras-chave: *Competências cívicas, Cidadania, Globalização, Educação*

RÉSUMÉ

L'un des défis éducatifs contemporains est de clarifier l'éducation à la citoyenneté nécessaire à la performance sociale. L'objectif de cet article était d'analyser les références théoriques actuelles du contexte colombien liées aux compétences civiques pour fournir des orientations en matière d'éducation civique que cette société submergée par la mondialisation exige. Une étude documentaire a été réalisée à partir de sources électroniques via des moteurs de recherche tels que: Dialnet, Google Scholar, Redalyc

et Scielo. Vingt articles scientifiques ont été sélectionnés. Les critères d'analyse étaient les suivants: les compétences citoyennes dans le contexte colombien actuel; les obstacles et les défis dans la formation des compétences citoyennes; Compétences citoyennes pour une société mondialisée. Il a été constaté que, bien que cette matière ait une large base juridique, théorique et curriculaire en Colombie, les étudiants ont des difficultés à la consolider et à l'approprier. On conclut que la citoyenneté mondiale nécessite des compétences orientées vers le développement économique, social et environnemental, la consolidation de la paix et la reconstruction sociale.

Mots-clés: *Competencias ciudadanas, Ciudadanía, Globalización, Educación*

INTRODUCCIÓN

En Colombia la formación en competencias ciudadanas continúa siendo una necesidad y un reto con grandes incertidumbres y contradicciones sociales, no es una utopía formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que cultiven los derechos humanos, cumplidores de sus deberes sociales y convivencia sana y en paz. Solamente es cuestión de preparación y del aprovechamiento del material humano y cultural que se honra en la sociedad. A pesar de la generación de mensajes ambiguos, que se les envían a las nuevas generaciones producto de industrias musicales sistemáticas, en donde se están inmersos a la normalización de la violación de derechos humanos.

La competencia entre sociedades globalizadas que mantienen necesidades básicas insatisfechas; consolidación de la violencia como estilo de vida; incoherencia entre discurso y acción para la erradicación de la corrupción; marginación de la juventud en la vida pública y la desacreditación de la política en medios comunicativos, entre otros. Todo ello constituye verdaderos retos y desafíos que el sistema educativo debe enfrentar para lograr, según Magendzo y Arias (2015), “potenciar realmente las capacidades de todos los ciudadanos para asumir una postura proactiva y transformar críticamente las realidades sociales” (p. 14).

Asimismo, plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) que en la actual sociedad del conocimiento caracterizada por el flujo creciente de información y por los acelerados avances tecnológicos y comunicacionales, es una demanda que las personas desarrollen

competencias para desenvolverse en escenarios sociales cada vez más inciertos e inseguros. Situación que lleva a la región latinoamericana a la revisión del concepto tradicional de ciudadanía, puesto que se requiere que la formación ciudadana además de sustentarse en promover el respeto por los derechos humanos, también integre “las cuatro dimensiones de la ciudadanía: cívica, política, social y cultural, como principios básicos para lograr una igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural” (op. cit., p. 14), para poder promover el desarrollo de una ciudadanía global que permita afrontar las exigencias que impone el mundo actual.

En este sentido, en el caso colombiano el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006, 2018) por medio de los estándares de competencias ciudadanas ha buscado desarrollar pensamiento crítico en la población estudiantil para que puedan ejercer su derecho a actuar de manera activa y que contribuyan a la construcción de la sociedad mediante la participación “activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes, como proteger el medio ambiente” (p. 154), asumiendo la formación ciudadana como un conjunto de capacidades y habilidades cognitivas y emocionales, comunicativas e integradas, articulados entre sí, que no solo se dan en el espacio áulico, sino que trasciende y se da cada vez que se interactúa con otras personas.

No obstante, según la UNESCO (2017) esta educación es insuficiente puesto que está orientada hacia la convivencia cotidiana, con personas cercanas, relegando en un segundo plano la formación para la interacción con aquellos cuya interacción es lejana, para la cual es importante la formación política que privilegie la negociación y la participación activa en los espacios institucionalizados definidos, de tal manera que se promueva el compromiso y la valoración de los sistemas democráticos que se están construyendo. Por lo que se necesita una ciudadanía de carácter global, para enseñar a ser conscientes de la necesidad de la gestión colectiva, dado que los problemas globales afectan las experiencias cotidianas locales, por tanto, hay que comprometerse con lo global y lo local simultáneamente (Mesa, 2019).

En este orden de ideas, Vargas (2021) también explica que en los últimos años la formación de ciudadanía en Colombia ha experimentado varias transformaciones, sin embargo, dicha enseñanza se ha realizado de forma asimétrica dado que los lineamientos son instaurados desde arriba hacia abajo con la intención de que sean acatados por los individuos y crean que así se construye ciudadanía. Por otro lado, se ha enmarcado en una concepción reduccionista en aras de adquirir competencias ciudadanas que conllevan al respeto y a la demostración de capacidades que sean aplicadas en el campo económico y se obvia la formación política de los estudiantes. Lo que concuerda con lo expresado por Estepa (2021), quien sostiene que para transformar la realidad de las falencias relacionadas con las competencias ciudadanas en el ámbito educativo resulta fundamental que las acciones didácticas contemplen situaciones reales a nivel personal, familiar, institucional, comunitario y nivel global.

Ahora bien, con lo descrito hasta ahora es evidente que la realidad que se vive a inicio de esta segunda década del siglo XXI es una realidad donde la globalización tiene un punto de no retorno, con todas las consecuencias positivas y negativas que dicho efecto pueda generar, ahora más que nuca tiene sentido hablar de aldea global. Tal como lo explica la UNESCO (2022) todas las personas están conectadas y los problemas del mundo afectan a todos, lo que obliga a trabajar juntos para poder enfrentar las múltiples crisis que se suscitan, dentro de las cuales destacan: el aumento de las desigualdades sociales y económicas, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, insuficiencia de recursos naturales, el retroceso de la democracia, la automatización tecnológica y la violencia.

Todo ello tiene grandes repercusiones pedagógicas porque precisamente “el conocimiento y el aprendizaje son la base para la renovación y la transformación” (UNESCO, 2022, p. 7). Pero evidente con la educación actual no se está logrando las trasformaciones necesarias. Lo que debe llevar a los profesionales de la docencia a reflexionar y repensar todos los aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y como se ha destacado, las competencias ciudadanas son un elemento estratégico para la formación de ciudadanos responsables, participativos y comprometidos con su contexto comunitario, nacional y global. Por ello, el objetivo de

este artículo fue analizar referentes teóricos actuales del contexto colombiano vinculados con las competencias ciudadanas para brindar orientaciones en la formación que demanda la sociedad globalizada de este momento histórico que se vive.

MÉTODO

Para la elaboración del artículo se optó por el diseño documental, ya que se basó en el resultado de otros estudios o de reflexiones teóricas de otros autores. En tal sentido, el nuevo conocimiento se construyó a partir del análisis, la reflexión e interpretación de los documentos seleccionados. En atención a dichos planteamientos, en principio se llevó a cabo el acopio de la información, relacionada con las competencias ciudadanas, en fuente electrónica mediante buscadores especializados como: Dialnet, Google Académico, Redalyc y Scielo. En la búsqueda se usaron descriptores como competencias ciudadanas, ciudadanía en la escuela, competencias ciudadanas en Colombia, educación y competencias ciudadanas.

Se obtuvo un total de más de cuarenta (40) investigaciones y se escogieron veinte (20) para el análisis. Sin embargo, para poder realizar la selección se consideró como criterios de inclusión: artículos publicados en revistas científicas para garantizar un proceso de evaluación previo; investigaciones pertenecientes al contexto colombiano y; estudios realizados en el período comprendido entre 2014 y 2023 (en la tabla 1 se expone el corpus de la investigación). El rango de fecha se extendió más allá de los últimos cinco años porque de esta manera se puede analizar la situación problemática con una visión mayor que permita profundizar, contrastar y fundamentar los aportes y orientaciones que se planteen. Consecutivamente, al acopio de la información se hizo la lectura que dio lugar al análisis e interpretación para poder construir los nuevos significados, de donde surgieron los criterios que enmarcaron el análisis, a saber: competencias ciudadanas en el contexto colombiano actual, obstáculos y desafíos en la formación de competencias ciudadanas y competencias ciudadanas para una sociedad globalizada.

Tabla 1
Corpus de la investigación

Autor (es) / Año/ País	Título de la investigación
Maldonado (2017)	El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas.
Vargas y Barajas (2021)	Competencias ciudadanas con juegos digitales para niños y niñas.
Lujan, et al. (2020)	Análisis de resultados área de competencias ciudadanas en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Colombia).
Rojas y Padilla (2015)	Importancia de aprender a ser ciudadano: un reto para la formación de la educación superior en Colombia.
Álvarez y Henao (2019)	Formación en competencias ciudadanas y cultura política
Useche y Padilla (2016)	Uno de los desafíos de la educación superior; competencias ciudadanas para el postconflicto en Colombia, marco legal.
Bayona y Ahumada (2022)	Ausencia de competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria colombiana.
Álvarez et al. (2019)	Competencias ciudadanas en sedes regionales de la universidad del valle: avances y dificultades en el proyecto de formación ciudadana.
Roa (2022)	Incidencia de la enseñanza para la comprensión en las competencias ciudadanas.
Monterrosa (2020)	Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil colombiano.
Cabrera (2020)	Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior.
Benjumea et al. (2018)	Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales.
Zambrano (2018)	Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas.
Álvarez et al. (2021)	Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural.
Herrera y Tuay (2022)	Formación ciudadana en Colombia: Práctica pedagógica en docentes de básica primaria.
González y Santisteban (2016)	La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación.
Paba et al. (2020)	Priorización de competencias ciudadanas en un contexto gamificado.
Montaña y López (2021)	Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia.
Gómez (2020)	Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones.
Aguilar y Velásquez (2018)	Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos.
Vegas y Padilla (2014)	Ciudadanía global y educación

RESULTADOS

Las investigaciones analizadas abordan las competencias ciudadanas desde diferentes perspectivas. No obstante, se organizaron en atención a las categorías de análisis establecidas. En la primera categoría denominada competencias ciudadanas en el contexto colombiano actual, se encuentran las investigaciones de: Cabrera (2020); Álvarez et al. (2019); Álvarez y Henao (2019); Benjumea et al. (2018); González y Santisteban (2016); Gómez (2020); Maldonado (2017); Vargas y Barajas (2021); Paba et al. (2020); Roa (2022); Lujan, et al. (2020) y Herrera y Tuay (2022). Los planteamientos de estos autores permiten tener una visión general de la situación educativa actual sobre las competencias ciudadanas en el país.

En la segunda categoría titulada obstáculos y desafíos en la formación de competencias ciudadanas se agruparon los siguientes autores: Monterrosa (2020); Useche y Padilla (2016); Zambrano (2018); Álvarez y Henao (2019); Lujan, et al. (2020); Maldonado (2017); Vargas y Barajas (2021); Paba et al. (2020); Álvarez et al. (2021); González y Santisteban (2016); Herrera y Tuay (2022); Gómez (2020) y Rojas y Padilla (2015). La formación de las competencias ciudadanas en Colombia continúa siendo motivo de inquietud y preocupación, por eso es indispensable conocer cuáles son los principales obstáculos y desafíos que deben enfrentar todos los actores involucrados con el hecho educativo, principalmente los docentes, porque así tendrán insumos teóricos para repensar y reorientar su desempeño áulico.

Finalmente, en la categoría competencias ciudadanas para una sociedad globalizada se ubican los estudios llevados a cabo por: Álvarez et al. (2021); Aguilar y Velásquez (2018); Bayona y Ahumada (2022) y Vegas y Padilla (2014). Conjuntamente con los enunciados teóricos de otros autores, se persigue en este criterio de análisis realizar un acercamiento en aquellas competencias ciudadanas que deben tener las generaciones en formación, desde la perspectiva de la sociedad globalizada de la cual se parte y que está condicionada por la tecnología. Es decir, además las competencias que demanda el contexto colombiano, cuáles son necesarias para ser un ciudadano del mundo contemporáneo.

DISCUSIÓN

En el marco de lo planteado, en este apartado se expone el análisis e interpretación de los postulados teóricos tanto de las investigaciones seleccionadas, como de otros estudios y documentos con los cuales se fundamenta el artículo.

Competencias ciudadanas en el contexto colombiano actual

En la actualidad se requiere que los países y sus sistemas educativos tengan claridad suficiente acerca de las nociones de ciudadanías y competencias ciudadanas, para que el trabajo pedagógico relacionado con estos aspectos tenga una clara y determinada fundamentación dirigida a fortalecer en todos los actores involucrados: estudiantes, docentes, padres, rectores, miembros de la comunidad y políticos, el diálogo consciente y sistemático (Magendzo y Arias, 2015). Y para lograrlo, Cabrera (2020) explica que, en el caso colombiano, las políticas de Estado deben tener mayor presencia en todos los niveles de formación, incluyendo la educación superior, debido a los flagelos sociales que se mantienen como la segregación, violencia, corrupción, indiferencia y marcado individualismo, que afectan el interés colectivo. Ya que la atención de las políticas educativas sobre el tema, ha estado centrado en la educación básica y primaria.

A su vez, Montaña y López (2021) y Álvarez et al. (2019) plantean que el rol de un ciudadano es fundamental para el desarrollo de un país, por eso, exhorta a que en las instituciones educativas los procesos de enseñanza y aprendizaje sea concebido y aplicado de manera transversal unido al desarrollo del pensamiento crítico. Haciendo hincapié en la participación activa de la familia y la comunidad, debido a la escasa o nula integración e inclusión de estos actores en esta problemática, lo cual demanda que los estudiantes sean formados con competencias desvinculadas a su contexto social; con más afinidad al mercado laboral que al proceso de formación ciudadana.

Ejemplo de ello es la investigación de Álvarez et al. (2019), en la cual se corrobora que dentro de los aspectos en los que los escolares presentan mayores flaquezas son los concernientes a la democracia participativa, la democracia local y la participación en proyectos en sus entornos. Este reto implica procurar una educación que genere

oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad. Desafío que solo se logra con la participación activa de actores sociales y otros sectores de gobierno, Por lo que es imperativo concebir la ciudadanía y las competencias ciudadanas desde una visión de participación democrática, con responsabilidad y comprometida con el contexto comunitario donde se desarrolla (UNESCO, 2017).

En tal sentido, es menester que las políticas y prácticas educativas se fundamenten y partan de las necesidades y de las experiencias culturales para el reconocimiento de las múltiples perspectivas y costumbres que convergen en cada comunidad y en cada país. En este punto, las instituciones escolares pasan a desempeñar un rol preponderante por ser un espacio donde; confluyen tendencias culturales, se forman vínculos socio afectivos, se transmiten saberes y conocimientos legitimados o en construcción y, además, se fortalecen o debilitan identidades culturales, por ende, constituyen un escenario propicio para la formación de los ciudadanos y para potenciar a los educandos como seres sociales y políticos. Puesto que el desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos se convierten en una condición necesaria para asegurar una educación de calidad, en la medida en que ellas son un camino para la transformación favorable del clima escolar (Álvarez y Henao, 2019).

La escuela es un lugar de encuentro donde niños y jóvenes tienen la posibilidad de jugar, discutir, compartir, participar y actuar de manera independiente, En definitiva, un lugar propicio para desarrollar verdaderas prácticas de ciudadanía (Benjumea et al., 2018). Sin embargo, en todo acto educativo el docente es uno de los actores en quien siempre se centra la atención por ser el responsable directo del proceso de enseñanza y mediar en el aprendizaje de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

En el caso de la formación de competencias ciudadanas no es diferente, al respecto, González y Santisteban (2016) concluyen que existe una tendencia a reproducir esquemas tradicionales, con poco sentido crítico que tienden a ocultar los problemas y realidades sociales reales que afectan al país: desigualdad social, diferentes tipos de violencia y conflicto político, corrupción, entre otros. Deficiencia que tiene su origen en la

formación inicial que reciben los profesionales de la docencia, ya que en ella prevalece el énfasis en la enseñanza de contenidos y procedimientos vinculados con aspectos de geografía e historia y a la instrucción cívica, en detrimento de una formación orientada a la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social, con perspectiva crítica que permita la visibilización de las problemáticas sociales.

Asimismo, esta realidad debe servir como punto de partida en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas y prácticas sobre el proceso de formación ciudadana en la escuela o de desarrollo de competencias ciudadanas donde es necesario reflexionar sobre los sentidos, significados y prácticas de ciudadanía a partir de una visión de construcción social, histórica, situada en un contexto; además, es necesario interrogarse sobre la idea de ciudadanía que espera formar el Estado y cómo esta se apropia y se reproduce en la escuela colombiana. También se requiere reflexionar y revisar la pertinencia y vigencia de los contenidos curriculares a la luz de todos los factores que intervienen y, que en la actualidad, afectan a la escuela y la formación ciudadana, particularmente las nuevas formas de relación social dadas por la tecnología (Gómez, 2020).

En atención al aspecto tecnológico, es importante destacar que de acuerdo al MEN (2018), en su mayoría los educadores utilizan libros de texto para el proceso de enseñanza de la ciudadanía, por consiguiente, resulta indispensable la identificación, el diseño y la valoración de materiales y recursos educativos que motiven a los docentes y estudiantes a involucrarse en las actividades pedagógicas. Como bien lo evidenciaron Maldonado (2017); Vargas y Barajas (2021) y Paba et al. (2020), quienes refieren que formar en ciudadanía a partir del uso pedagógico de las TIC, los juegos virtuales y la educación virtual, potencia relaciones intersubjetivas basadas en valores; brinda la oportunidad de generar nuevos escenarios, modalidades y procesos para el aprendizaje y la enseñanza de las competencias ciudadanas, tomando en cuenta que las prácticas educativas se han transformado luego de la pandemia que afecto a la población mundial.

Lo anterior permite evidenciar que a pesar de todas las transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo en el abordaje de la formación ciudadana en Colombia, hay que seguir avanzando y desarrollando acciones pedagógicas que contemplen la

diversidad de formatos y posibilidades para el acceso a recursos digitales, multimedia, aplicaciones (MEN, 2018); así como implementación de estrategias basadas en el enfoque enseñanza para la comprensión (Roa, 2022), que contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico, la comprensión y la contextualización de dichas competencias en diferentes espacios. Ya que al tomar en cuenta la diversidad de perspectivas y recursos disponibles en la actualidad se amplía el campo de acción para contrarrestar las grandes problemáticas sociales actuales, facilitando a los educandos las competencias requeridas en ciudadanía, para hacer posible una formación integral, fundamentada en parámetros de justicia, solidaridad y confraternidad (Lujan, et al., 2020; Herrera y Tuay, 2022).

Obstáculos y desafíos en la formación de competencias ciudadanas

De los resultados obtenidos se pueden establecer desafíos y obstáculos en la formación de competencias ciudadanas. Por un lado, hay que hacer mención al serio compromiso que deben asumir y que se requiere de parte de los educadores, la familia, las instituciones educativas y de la sociedad para lograr transformar a las estudiantes en auténticos ciudadanos que impacten y produzcan cambios sociales, porque ha quedado demostrado con la modificación de normas no se crean líderes capaces de aportar soluciones a los problemas de su entorno inmediato y lejano (Monterrosa, 2020; Useche y Padilla, 2016). Tal como queda evidenciado en los planteamientos de Estepa (2021), quien expone que a pesar de que las competencias ciudadanas cuentan con un vasto basamento legal, teórico y curricular en Colombia, es indiscutible que las prácticas pedagógicas continúan presentando dificultad para su consolidación y apropiación por parte de los estudiantes. En consecuencia, el contexto se convierte en el principal obstaculizador para el ejercicio de la competencia ciudadana (Zambrano, 2018).

Parte de esta situación desde el punto de vista de Álvarez y Henao (2019) radica en los obstáculos didácticos que se dan dentro de las aulas, ya que el docente no aplica estrategias, métodos, técnicas y recursos que propicien el trabajo en equipo, la conciencia histórica, la interpretación, la argumentación y la resolución de problemas. Además, es condición *sine qua non* deslastrarse de posturas tradicionales con visiones

de mundo reduccionista, que minimizan las dificultades que en él se presentan, para poder comprender la sociedad como sistema potencia y la existencia de muchos mundos (Lujan, et al., 2020). Planteamientos que se encuentran en correspondencia con lo expuesto por la UNESCO (2017) en cuanto a la resignificación que ha experimentado el concepto tradicional de ciudadanía. Esto debido a que las sociedades enfrentan el desafío de formar para la ciudadanía democrática, con participación activa y responsable en términos civiles, sociales y políticos, que combine la importancia de la universalidad de los derechos con el compromiso comunitario, ético y que se fundamente en un compromiso identitario con las comunidades de pertenencia y con la comunidad global.

En este orden de ideas, otro de los desafíos que debe enfrentar la formación de competencias ciudadanas en Colombia, está relacionado con la adquisición de competencias tecnológica por parte de los educadores y de la incorporación e integración de las tecnologías, especialmente las TIC, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tratando de evadir o erradicar los conflictos, sino de saber mediar en estas situaciones, y de pasar de una situación incómoda, a una situación educativa, donde todos puedan aprender. No obstante, es imperativo que dicha articulación y vinculación se sustente desde los contextos y cotidianidad de los estudiantes y que se basen en el diálogo y respeto mutuo. En este proceso debe involucrarse a la familia, de tal forma que la tecnología se transforme en un medio para entrelazar la escuela, la familia y el entorno externo.

Otro aspecto encontrado en esta investigación como desafío para formar en ciudadanía, desde la perspectiva de Álvarez et al. (2021), está vinculado con el requerimiento de revisar la coherencia, pertinencia y vigencia de los elementos curriculares en todos los niveles educativos, para garantizar el reconocimiento de las particularidades propias de cada institución, para que los docentes cuenten con insumos precisos y congruentes que permita implementar estrategias pedagógicas y didácticas que no se limiten a lo procedimental, todo lo contrario, que promuevan el desarrollo de procesos socio afectivos que les facilite realizar lectura del contexto sociocultural y político. Para que las futuras generaciones puedan comprender los conflictos internos del pasado y del presente, en aras de formar un posible escenario de paz, a partir de la

reconstrucción de la memoria histórica y la búsqueda de justicia social (González y Santisteban, 2016).

Esto requiere de acuerdo con Herrera y Tuay (2022) hacer un trabajo epistemológico, pedagógico y político, que debe mediante el pensamiento reflexivo y crítico contrarrestar la poca formación ciudadana en las escuelas y promover acciones hacia la construcción de proyectos de vida y transformación social dirigidos a todos los estudiantes con las mismas oportunidades. Igualmente, Álvarez et al. (2021) y Gómez (2020) proponen la necesidad de una reconceptualización del modelo educativo por competencias desde los aportes de la educación intercultural a partir del enfoque sociocultural, que haga posible entender el desarrollo y bienestar de la comunidad rural, afro e indígena para evitar la modernización a ultranza del desarrollismo económico, reconocer la existencia de diferentes comunidades culturales y otras historias de vida.

Finalmente, Rojas y Padilla (2015) expresan como desafío la exigencia actual de educar para la prosperidad de la nación, la equidad y justicia social, donde prevalezcan la unión, participación activa y constructiva, el respeto por el pensamiento y la vida del otro; para lo cual es preciso la formación democrática que se obtiene mediante las competencias ciudadanas. Y aunque mucho se ha logrado, es mucho más lo que falta por hacer para que los sistemas educativos logren potenciar realmente las capacidades de todos los ciudadanos para asumir una postura proactiva y transformar críticamente las realidades sociales (Magendzo y Arias, 2015).

Competencias ciudadanas para una sociedad globalizada

A pesar de la evolución social que ha tenido la humanidad y de los grandes avances científicos y tecnológicos que han llevado al surgimiento del mundo globalizado actual, la agudización de problemáticas como elementos de cultura política antidemocrática, la corrupción, el autoritarismo, el populismo, el crimen organizado y la impunidad, aunado al hecho de que la región Latinoamericana después de África es la región más violenta del mundo y con mayor índice de desigualdad (Espínola, Viola y Osler, Audrey y Starkey, Hugh y Reimers, Fernando y Reimers, Eleonora y Cox, Cristian y Jaramillo, Rosario y

Gómez Morín, Lorenzo, 2005). Se constituyen grandes retos a superar y le otorgan gran relevancia a la formación de competencias ciudadanas. Todo esto ha ocasionado inquietud por un nuevo tipo de ciudadanía que permita a las jóvenes generaciones enfrentar los desafíos que impone el mundo actual, a través del desarrollo de una ciudadanía global que se fundamente en el respeto a los derechos humanos y en la integración de las dimensiones: cívica, política, social y cultural, como principios primordiales para alcanzar una igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural (UNESCO, 2017).

En esta misma línea de pensamiento, Bayona y Ahumada (2022) también exhortan a que las competencias ciudadanas para la sociedad globalizada reconozcan el aporte del contexto local para encontrar soluciones a problemas globales con la finalidad de construir una sociedad democrática, enmarcada en el respeto a la diversidad y la multiculturalidad para el fortalecimiento de una cultura de paz. Para ello, hay que atender las dificultades reales de los estudiantes desde una formación en competencias emocionales y para la ciudadanía mundial, para lograr que los procesos educativos generen transformaciones significativas a la sociedad, replanteando acciones para la intervención y transformación positiva de los entornos educativos de Colombia y, por ende, en su sociedad.

Por su parte, Álvarez et al. (2021) postulan la necesidad de fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas enfocadas en el desarrollo crítico y deliberativo del pensamiento participativo, dirigido hacia la búsqueda de soluciones y la construcción de una responsabilidad ciudadana en la toma de las decisiones para ampliar la noción de democracia, reconocer, respetar y valorar la existencia de otras culturas planteando la educación intercultural para trascender con elementos culturales locales. Tal como lo sostiene Mesa (2019), quien explica que la educación para la ciudadanía global es una oportunidad para promover la solidaridad, la justicia, la igualdad; para ofrecer alternativas en torno al desarrollo económico, social, ambiental y la consolidación de la paz como pilar esencial en la construcción y reconstrucción social. Para crear otras formas de inclusión desde la perspectiva crítico/transformadora, que en el caso de Colombia significa afianzar el esfuerzo de amplios sectores de la sociedad por construir una paz estable y duradera

(postconflicto) mediante la transformación social y el respeto a los derechos humanos y (Aguilar y Velásquez, 2018).

Asimismo, es importante tener presente la advertencia de Vargas (2021), quien hace llamado a trascender la concepción reduccionista donde la formación de competencias ciudadanas significa exclusivamente ser respetuoso de un orden vigente y la inserción en el ámbito económico, como un camino expedito para ganarse la vida. Se hace cada vez más necesario la formación no solamente en el saber disciplinar, además, es sustancial el desarrollo de competencias tanto emocionales como sociales, que le permitan a cada estudiante comprender el mundo global en el que se desenvuelve y que debe tener una participación activa y consciente de los procesos sociales, económicos políticos que hoy ocurren a nivel mundial, en donde las TIC entran a jugar un papel importante al otorgarle a los ciudadanos los medios para expresar sus opiniones y generar cambios en la comunidad local y global de la cual hace parte (Vegas y Padilla, 2014).

En este sentido, la exhortación es a la renovación educativa para lo cual es relevante tener en cuenta: que los procesos pedagógicos deben organizarse en atención a principios de cooperación, colaboración y solidaridad; darle preponderancia al aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que permita a los estudiantes acceder, aplicar, cuestionar y contribuir al saber; reconocer el trabajo docente como generadores de conocimiento y agente clave en la transformación educativa y social; la escuela debe promover la transformación para un mundo más sostenible, inclusivo y equitativo para el bienestar individual y colectivo y; ofrecer y ampliar las oportunidades educativas a lo largo de la vida y en diferentes espacios culturales y sociales (UNESCO, 2022).

CONCLUSIONES

A partir de todo lo anteriormente expuesto surgido del análisis realizado que estuvo enmarcado en los criterios: competencias ciudadanas en el contexto colombiano actual; obstáculos y desafíos en la formación de competencias ciudadanas y competencias

ciudadanas para una sociedad globalizada, se puede deducir que en el contexto colombiano se requiere que la educación de las competencias ciudadanas sea contemplada en todos los niveles educativos, debe ser abordada de manera transversal y sustentarse en las necesidades sociales y la diversidad cultural de la población para propiciar y desarrollar auténticas prácticas de ciudadanía a nivel local que luego puedan ser proyectadas a nivel global, es decir, al desarrollo de competencias ciudadanas para desempeñarse en esta sociedad globalizada.

En este sentido, es necesario que los responsables de los procesos educativos sean conscientes e internalicen la relevancia de asumir que, el país forma parte de un colectivo mundial y global que evoluciona de manera vertiginosa y que impacta, se quiera o no, en todos los ámbitos, procesos y actividades que se desarrollan en la sociedad colombiana. Lo que ha originado nuevas exigencias que transcienden más allá de la formación de competencias ciudadanas centradas en el respeto de un orden vigente establecido o en el logro de garantizar la incorporación en alguna actividad económica para cubrir las necesidades básicas, y es responsabilidad de los sistemas educativos asegurar a las futuras generaciones una educación que responda tales necesidades.

REFERENCIAS

Aguilar Forero, A. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia. Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 23 (78), 937-961. https://qlk.app/F8MC

Useche, D. A. y Padilla Beltrán. L. A. (2016). Uno de los desafíos de la educación superior; competencias ciudadanas para el postconflicto en Colombia, marco legal. *Revista Interamericana De Educación, Pedagogía y Estudios Culturales,* 9 (2). https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3615/3523

Álvarez Ossa, M. E. y Henao Franco, F, J. (2019). Formación en competencias ciudadanas y cultura política. *Revista de Educación y Pensamiento,* 25-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178265

Álvarez Ossa, M. E., Henao Franco, F. J., García Giraldo, J. P., Dávila Grisalez, A. Giraldo Isaza, Y. y Juspian Marín, J. A. (2021). Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural. *Revista Boletín Redipe,* 10 (11). 78-98. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1519/1431

Álvarez, R., Valencia Serna, A. y López. H. (2019). Competencias ciudadanas en sedes regionales de la Universidad del Valle: avances y dificultades en el proyecto de formación ciudadana. *Revista Boletín Redipe,* (4), 44-71. http://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/727/671

Bayona Moreno, L. M. y Ahumada Méndez. L. S. (2022). Ausencia de competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria colombiana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 6 (4), 727-742. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/2617/3873/

Benjumea, D., Galvis, J. D. y Orrego Noreña, J. F. (2018). Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (11), 67-96. https://www.lamjol.info/index.php/rhcs/article/view/8050/7926

Cabrera Jiménez, M. F. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo,* 22 (38), 1-24. https://qlk.app/cz8u

Espínola, Viola y Osler, Audrey y Starkey, Hugh y Reimers, Fernando y Reimers, Eleonora y Cox, Cristian y Jaramillo, Rosario y Gómez Morín, Lorenzo. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa*. Banco Interamericano de Desarrollo; https://qlk.app/yyKz

Estepa, R. (2021). Formación en competencias ciudadanas como principio básico de los derechos humanos en los escenarios educativos del departamento de Casanare- de Colombia. *Dialéctica,* 348-366. https://qlk.app/yZt4

Gómez Barrera, A. (2020). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis,* 17 (1), 99-110. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8071096.pdf

González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19 (1), 89-102. http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n1/v19n1a05.pdf

Herrera Mantilla, J. S. y Tuay Sigua, R, N, (2022). Formación ciudadana en Colombia: Práctica pedagógica en docentes de básica primaria. *Revista Caminos Educativos,* 9 (1), 25-39. https://acortar.link/LaMKih

Lujan, D. A., Lemmel Vélez, K., Ríos, R. y Mejía, B. A. (2021). Análisis de resultados área de competencias ciudadanas en seis instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Colombia). *Revista Espacios,* 42 (01), 1-13. http://www.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p01.pdf

Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia,* 14 (1), 39-50. https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833004/

Magendzo Kolstrein, A. y Arias Albañil, R. A. (2015). *Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) y el Plan de Acción para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas desde la Escuela en América Latina (PADCCEAL). https://acortar.link/2RnX2C

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2018). *Lineamientos de Formación de Educadores para la Ciudadanía Proyecto "Desarrollo e integración curricular de la*

Educación para la Ciudadanía Mundial. https://corpoeducacion.org.co/wp-content/uploads/2019/06/ciudadania-2.0-baja.pdf

Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (1), 15-26. https://revistas.uam.es/riejs/article/download/riejs2019.8.1.001/11012/26519

Montaña, D. y López, A. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1 (1), 1-17. https://acortar.link/oDvse2

Monterrosa, N. (2020). Competencias ciudadanas: Ejes presentes en el sector estudiantil colombiano. *Telos*, 22 (2), 376-384. https://www.redalyc.org/journal/993/99364322009/99364322009.pdf

Paba Medina, M. C., Acosta Medina, J. K. y Torres Barreto, M. L. (2020). Priorización de competencias ciudadanas en un contexto gamificado. *Panorama,* 14 (27). https://www.redalyc.org/journal/3439/343964051004/343964051004.pdf

Roa Morantes, N. M. (2022). Incidencia de la Enseñanza para la Comprensión en las Competencias Ciudadanas. *Revista Scientific,* 7(23), 193-211. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/867/1361

Rojas Padilla, S. M. y Padilla Beltrán, L. A. (2015). Importancia de aprender a ser ciudadano: un reto para la formación de la educación superior en Colombia. *Ciencia y Poder Aéreo*, 10 (1), 237-248. https://acortar.link/xuqDT9

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://acortar.link/sLIfXK

Vargas Rojas, S. M. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81),61-82. https://acortar.link/55GxsI

Vargas Sánchez, A, D. y Barajas Ávila, J. I. (2021). Competencias ciudadanas con juegos digitales para niños y niñas. ·*International Journal of New Education*, (8), 5-22. https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/download/11858/14487/

Vegas Rojas, P. L. y Padilla Beltrán, L. A. (2014). Ciudadanía global y educación. Ciencia y Poder Aéreo, 9. https://acortar.link/RgHN60

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 69-82. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1409/1616

Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas

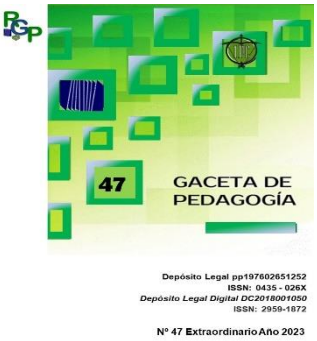
Citizen competences: development scenario for coexistence and peace in colombian educational institutions

Competências cidadãs: senários de desenvolvimento para a convivência e a paz nas instituições educativas colombianas

Compétences citoyennes: scénario de développement pour la coexistence et la paix dans les établissements d'enseignement colombiens

Purificación de Jesús Porto Hoyos
puryporto1@gmail.com

Institución Educativa Palmasoriana, Planeta Rica. Córdoba, Colombia



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 18 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Las competencias ciudadanas se refieren a la capacidad de los individuos en participar activamente en la sociedad, ejercer sus derechos y deberes y contribuir al bienestar común. En este estudio se analizó el impacto de las competencias ciudadanas en la educación contemporánea mediante una revisión documental de veinte artículos científicos de bases de datos como Redalyc, Dialnet, Scielo, Latindex y Google Académico. La formación en competencias ciudadanas es esencial para edificar una sociedad justa y pacífica, y debe ser incluida en el currículo escolar para mejorar la convivencia y fomentar la paz. Los resultados del estudio sugieren que los docentes tienen un papel clave en la implementación de prácticas pedagógicas que fomenten la construcción de escenarios de paz en las instituciones educativas colombianas. Las conclusiones destacan que la formación en competencias ciudadanas se considera imprescindible en la educación contemporánea para construir sociedades equitativas y armoniosas.

Palabras claves: *Competencias Ciudadanas; Convivencia; Docentes; Cultura de paz*

ABSTRACT

Citizenship competencies refer to the ability of individuals to actively participate in society, exercise their rights and duties, and contribute to the common good. This study analyzed the impact of citizenship competencies in contemporary education through a documentary review of twenty scientific articles from databases such as Redalyc, Dialnet, Scielo, Latindex and Google Scholar. Training in citizenship skills is essential to build a just and peaceful society, and must be included in the school curriculum to improve coexistence and promote peace. The study results suggest that teachers have a key role in implementing pedagogical practices that promote the construction of peace scenarios in Colombian educational institutions. The conclusions highlight that citizenship skill training is essential in contemporary education to build equitable and harmonious societies.

Key words: *Citizenship Competencies; Coexistence; Teachers; Peace Culture.*

RESUMO

As competências de cidadania referem-se à capacidade dos indivíduos de participar ativamente da sociedade, exercer seus direitos e deveres e contribuir para o bem comum. Neste estudo, o impacto das competências de cidadania na educação contemporânea foi analisado por meio de uma revisão documental de vinte artigos científicos de bases de dados como Redalyc, Dialnet, Scielo, Latindex e Google Acadêmico. A formação em competências de cidadania é essencial para a construção de uma sociedade justa e pacífica e deve ser incluída no currículo escolar para melhorar a convivência e promover a paz. Os resultados do estudo sugerem que os professores têm um papel fundamental na implementação de práticas pedagógicas que promovam a construção de cenários de paz nas instituições educacionais colombianas. As conclusões destacam que a formação em competências de cidadania é considerada essencial na educação contemporânea para a construção de sociedades equitativas e harmoniosas.

Palavras-chave: *Competências Cidadãs; Convivência; Professores; Cultura de paz.*

RESUMÉ

Les compétences citoyennes font référence à la capacité des individus à participer activement à la société, à exercer leurs droits et devoirs et à contribuer au bien commun. Dans cette étude, l'impact des compétences citoyennes dans l'éducation contemporaine a été analysé à travers une revue documentaire de vingt articles scientifiques issus de bases de données telles que Redalyc, Dialnet, Scielo, Latindex et Google Scholar. La formation aux compétences citoyennes est essentielle pour construire une société juste et pacifique, et doit être incluse dans le programme scolaire pour améliorer la coexistence et promouvoir la paix. Les résultats de l'étude suggèrent

que les enseignants ont un rôle clé dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la construction de scénarios de paix dans les établissements d'enseignement colombiens. Les conclusions soulignent que la formation aux compétences citoyennes est considérée comme essentielle dans l'éducation contemporaine pour construire des sociétés équitables et harmonieuses.

Mots clés: *Compétences Citoyennes; Coexistence; Enseignants; culture de la paix*

INTRODUCCIÓN

A nivel global, uno de los mayores retos que enfrenta la humanidad es el logro de sociedades pacíficas, justas e inclusivas. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) establece en su objetivo número dieciséis (ODS 16) el desarrollo sostenible de la promoción de este tipo de sociedades. Sin embargo, en la actualidad, existe una gran cantidad de conflictos y violencia que hacen que este objetivo esté lejos de cumplirse. Por consiguiente, se hace necesario concienciar a las personas sobre la importancia de procurar la paz, especialmente en los países con menos recursos económicos, en la medida en que son los más afectados por la intensificación de las violaciones de los derechos humanos.

Ahora bien, las instituciones educativas tienen una importante función en la formación del futuro ciudadano, debido a que su objetivo principal es desarrollar competencias en los estudiantes que les permitan enfrentar y resolver, con habilidades y destrezas, los desafíos de su entorno. En este sentido, la educación no solo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo integral del individuo, fomentando valores como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. De esta manera, se apuesta por la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad, contribuyendo al bienestar colectivo al mejorar su calidad de vida, tanto en el plano personal como social.

Visto esto, como alternativa para mitigar situaciones de conflicto, emerge la pertinencia de la inclusión de competencias ciudadanas en el proceso educativo, entendida como las actitudes, valores y habilidades necesarias para que los estudiantes se relacionen adecuadamente con su entorno. Esto les permite asumir un papel activo,

participativo, dinámico y adaptable tanto en las instituciones educativas como en la sociedad en general. Por consiguiente, ya el dominio disciplinar de contenidos no sería un indicador válido para ser considerado un} bueno ciudadano. Al parecer, se necesitan también desempeños activos, transformadores y críticos para contribuir al desarrollo de la comunidad (Venet, 2019).

La falta de respeto a la diversidad, la exclusión, la intolerancia y la violencia son problemas actuales que se presentan en diversos contextos, como en la calle, en el hogar y al interior de las instituciones. Siendo así, se hace necesario adoptar una postura diferente a estas actitudes que van en contra de las políticas públicas expresadas por diversos organismos internacionales como la UNESCO (2015), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) y la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2016). Así, es importante tener en cuenta que una formación académica en las instituciones educativas no es suficiente si no se promueven aprendizajes significativos sobre y para la ciudadanía. De esta manera, se fomenta la formación de ciudadanos capaces de respetar la diversidad, tolerantes y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En esta instancia, la UNESCO (2015) destaca la importancia de la educación en valores para construir sociedades pacíficas y sostenibles. Consecuente con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2015) que ha establecido la formación ciudadana como uno de los ejes centrales del currículo escolar, con el fin de formar ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo del país. Asimismo, la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2016) ha enfatizado en la necesidad de fomentar la convivencia pacífica y el respeto a los derechos humanos desde las instituciones educativas, como una estrategia para construir una sociedad más equitativa y justa.

Bajo las consideraciones anteriores, la problemática de la violencia y el conflicto social que afecta a diversas sociedades en el mundo, exige que se tomen medidas y se desarrollen acciones para contrarrestar dicha realidad. En el caso particular de Colombia, el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FARC) llegaron a un acuerdo en el año 2016 para disminuir la violencia y el conflicto social en

el país. Desde entonces, el Estado colombiano ha implementado políticas en diferentes ámbitos sociales para fortalecer la cultura de paz entre sus ciudadanos, para consolidar los principios establecidos en la Constitución Política de Colombia (1991) y en la Ley 115 (Ley General de Educación, 1994). Esta última apuesta por la práctica de valores democráticos y la participación ciudadana en los que se basa la nación.

Consecuente con lo anterior, es fundamental el fortalecimiento del enfoque de las competencias ciudadanas a través de la aplicación de la Pedagogía para la Paz. En Colombia, el trabajo educativo en este ámbito ha evolucionado de diversas maneras desde hace varias décadas, especialmente durante los primeros momentos del conflicto armado en los años 60 y 70, cuando surgieron los primeros movimientos guerrilleros en el país. Desde entonces, el trabajo por la paz ha ido evolucionando en consonancia con el conflicto. En su mayoría, este trabajo se ha desarrollado en escenarios no formales y ha sido liderado por comunidades de zonas alejadas de las grandes urbes, lo que ha llevado a una falta de sistematización y evaluación de las experiencias y esfuerzos en este campo (Guadarrama, 2019). Por ello, resulta pertinente reconocer la importancia de estas iniciativas y experiencias en la construcción de una sociedad más pacífica y justa en Colombia, por lo que se hace urgente fomentar y evaluar estos esfuerzos para su consolidación en el sistema educativo del país.

Desde el año 1994, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006) se crearon como una alternativa para resolver conflictos de manera pacífica, mitigando la exclusión social, al generar espacios para la participación ciudadana, hacia la disminución la corrupción y consolidar relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, la familia y otros ámbitos sociales. Estos fundamentos se alinean con lo establecido por la UNESCO (2009), la cual considera que la escuela y sus actores son los principales responsables de la formación de las generaciones futuras, y deben cimentar los procesos escolares en la promoción de los derechos humanos. El respeto de los derechos humanos propicia el desarrollo social, garantiza la dignidad humana y establece las bases para consolidar una cultura de paz al fomentar el respeto de las diferencias, lo que es imperativo para prevenir la violencia.

Sin embargo, a pesar de todos los fundamentos curriculares y del marco legal existente en el país, Acosta et al., (2019) señalan que los resultados obtenidos en la región de América Latina y, específicamente para Colombia, demuestran la necesidad de continuar reforzando la educación cívica y ciudadana en los estudiantes para mejorar las problemáticas sociales que afectan a las naciones. En tal sentido, es menester que las instituciones educativas brinden la posibilidad de constituir verdaderos escenarios de intercambio y participación democrática, donde la población estudiantil ponga en práctica el saber hacer, porque está demostrado que el aprendizaje de las competencias ciudadanas se consolida desde las experiencias continuas y consistentes en todos los espacios de interacción, por lo que es un error reducir dicho proceso a dos o tres horas por semana (Acevedo y Báez, 2018).

En este mismo marco de acción, Montaña y López (2021) explican que en los últimos diez años la enseñanza de las competencias ciudadanas ha tenido una acogida al destacar la relevancia del protagonismo ciudadano activo como elemento clave en el progreso social de un país. Por eso, se plantea la transversalidad del desarrollo de esta competencia a todas las asignaturas. No obstante, su articulación con la escuela y con la familia es cada vez más frágil, razón por la cual, se requiere de políticas educativas que respondan a la necesidad y a las experiencias del ciudadano desde su cultura y sus necesidades y que, además, sean contempladas en la formación universitaria en pro de formar profesionales con competencias ciudadanas integrales y con sensibilidad para generar acciones que mejoren su contexto local y global.

Además de lo anterior, el ejercicio de la ciudadanía entendida como la práctica de los derechos y deberes que se tiene como ciudadanos, es algo totalmente implícito en la vida cotidiana de todas las personas y su formación en los diferentes niveles educativos, porque verlo reflejado en todos los ámbitos de la sociedad es de vital importancia para la apropiación y desarrollo de cada individuo como un ser social, por ello la escuela se vuelve un espacio primordial para el desarrollo de competencias ciudadanas como medio de socialización.

Chaux y Ruiz (2005) sostienen que para practicar la ciudadanía en la escuela es ineludible que todos los actores involucrados participen activamente en la regulación de

la vida social, respetando y acatando el orden legal y normativo que rige las interacciones en el contexto educativo. Esto implica la consideración de los Derechos Humanos, la Constitución Nacional, el Manual de Convivencia y las normas establecidas en el aula y la escuela. Así, el compromiso compartido entre estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores buscan construir una sociedad democrática y pacífica, mediante el fomento de habilidades y conocimientos que permitan una actuación constructiva en la comunidad.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que la escuela es un espacio de ejercicio de la ciudadanía, de aprendizaje no solo de conocimientos científicos, sino un espacio para aprender a hacer, conocer, convivir y ser, sobre todo estos dos últimos se ven expresados en las competencias ciudadanas, donde los habitantes pueden llegar a construir la sociedad de forma democrática, con la participación activa de todos de manera inclusiva e innovadora. Consideraciones que demuestran el interés del presente artículo de revisión que da cuenta de estudios asociados a la inclusión de las competencias ciudadanas como una alternativa complementaria para la formación disciplinar, desde el currículo formal, en las instituciones educativas.

MÉTODO

La investigación apuesta por un diseño documental cuyo tema de interés se centró en las Competencias Ciudadanas aplicadas al campo educativo. Lo anterior, por medio de una revisión sistemática de la literatura sobre este tema en varias bases de datos: Redalyc, Dialnet, Scielo, Latindex y Google Académico. Así, la gestión de información se llevó a cabo durante los meses de febrero y abril de 2023. Se utilizaron palabras claves en español, para restringir la búsqueda a las áreas de investigación de psicología y educación en Dialnet y Redalyc. Para seleccionar los estudios que se incluirían en la revisión sistemática, se aplicaron criterios de inclusión como el carácter cualitativo de los estudios, las bases teóricas y los resultados, insumos que garantizaron la calidad científica y la temporalidad de los mismos. Finalmente, se eligieron veinte (20) investigaciones que cumplían con los criterios en comento.

Para asegurar la calidad y relevancia de los estudios incluidos en este artículo sobre competencias ciudadanas, se llevó a cabo un riguroso proceso de exclusión de aquellos trabajos que no cumplían con los estándares metodológicos y científicos necesarios. En particular, se descartaron aquellos estudios que no presentaban datos empíricos verificables, ya que la investigación en cuestión requería un análisis riguroso de la evidencia existente. También se excluyeron aquellos trabajos que no permitían el acceso completo al documento, lo que dificultaría la revisión exhaustiva y la posterior interpretación de los resultados. De esta manera, se garantizó que los estudios seleccionados cumplieran con los criterios de calidad y relevancia necesarios para abordar adecuadamente el tema de las competencias ciudadanas en el ámbito educativo.

La rigurosa selección de criterios de inclusión y exclusión permitió identificar los estudios más relevantes y pertinentes para la investigación en cuestión. De este modo, se logró garantizar la calidad científica de los resultados obtenidos a partir de la revisión sistemática de la literatura, lo que a su vez contribuyó a fortalecer la validez y confiabilidad de los hallazgos del presente estudio. Asimismo, se aseguró que los resultados obtenidos fueran significativos y que proporcionaran una base sólida para la discusión de los principales temas y conceptos relacionados con las competencias ciudadanas y su relación con la construcción de la paz y la convivencia en las instituciones educativas colombianas.

Los documentos que cumplieron los criterios de selección fueron veinte (20), escritos por autores científicos en Colombia y que pertenecían a contextos de los diferentes niveles educativos colombianos comprendidos entre el año 2015 y el 2022. De esta forma, Los autores que constituyen el corpus del estudio son: Paba et al. (2020); Zambrano (2018); Barros, et al. (2020); Bernate et al. (2020); Cardozo et al. (2020); Guarnizo y Moreno (2020); Cabrera (2020); Trejos (2022); Maldonado (2018); Estepa (2021); Trujillo y Champutiz (2022); Cervera y Ramos (2021); Otálora (2018); Vásquez (2020); García y Vásquez (2022); Quintero (2020); Acosta y Villalba (2022); Romero et al. (2017); Useche y Padilla (2016) y Rincón et al. (2020).

Es importante mencionar que la inclusión de documentos con fecha anterior a 2019 no implica una disminución en la calidad científica de los resultados obtenidos, ya que la validez y la relevancia de una investigación no se basan exclusivamente en su fecha de publicación. Además, la inclusión de documentos más antiguos puede proporcionar una perspectiva histórica y contextual que ayuda a enriquecer el análisis de los resultados.

RESULTADOS

Para llevar a cabo el proceso de análisis, interpretación y construcción de significados en esta investigación, se emplearon las categorías previamente mencionadas: a) el abordaje educativo actual de las competencias ciudadanas; b) la formación de competencias ciudadanas y la construcción de la paz; y c) los desafíos que se presentan para la consolidación de las competencias ciudadanas.

En presente estudio, es preciso destacar que las categorías analizadas se inscriben dentro de la lógica de la formación ciudadana. Esta perspectiva se fundamenta en el fomento del sentido de pertenencia y la identificación de los ciudadanos con su comunidad, en aras de promover la unidad y la consecución de objetivos compartidos que beneficien a cada individuo. Asimismo, es fundamental enfatizar que las situaciones conflictivas son inherentes a la interacción cotidiana de las personas. En este sentido, adquiere relevancia el aprendizaje de alternativas que enfoquen la colaboración en lugar de la competitividad productiva de los individuos, con el objetivo de superar dichos conflictos y mejorar la convivencia en la sociedad.

Tabla 1
Abordaje educativo actual de las competencias ciudadanas

Criterio de Análisis	Autor(es) / Año	Hallazgos
Abordaje educativo actual de las competencias ciudadanas	Paba et al. (2020)	Pocas estrategias se enfocan concretamente en la educación virtual. Las competencias ciudadanas comunicativas y cognitivas resultaron ser las más relevantes en este contexto de gamificación y educación virtual.
	Zambrano (2018)	La aplicación de estas prácticas pedagógicas es más eficaz que las prácticas pedagógicas expositivas (clases magistrales).
	Cabrera (2020)	Es necesario una mayor visibilidad de las políticas de Estado transversales a todos los niveles de formación, incluyendo la

Criterio de Análisis	Autor(es) / Año	Hallazgos
		educación superior, pues, es evidente que nuestra sociedad experimenta segregación, violencia, corrupción, indiferencia y marcado individualismo, conductas y fenómenos que afectan el interés colectivo.
	Useche y Padilla (2016)	Se requiere de un serio compromiso de la familia, la sociedad y las diferentes instituciones de educación para realmente transformar a los estudiantes en verdaderos ciudadanos e impactar de esta manera con un cambio positivo en la sociedad.
	Bernate et al. (2020)	Las instituciones educativas empiezan a realizar un cambio desde la educación para que esta le apueste a la formación de personas con criterio y auto reflexivas con el fin de que se cree una sociedad democrática.
	Trejos (2022)	Es procedente que los actores educativos elaboren una política concreta en competencias ciudadanas, en la que la didáctica de las ciencias sociales sea la orientadora en la construcción de un currículo para la democracia, que incluya a múltiples actores sociales y que ponga en la agenda educativa los problemas reales de la sociedad colombiana.

La tabla 1 indica que la aplicación de prácticas pedagógicas basadas en la gamificación y la educación virtual ha demostrado ser más efectiva que las prácticas expositivas tradicionales. Este hallazgo destaca la importancia de la innovación y la incorporación de nuevas metodologías en la educación, ya que estas permiten una formación más completa y efectiva para los estudiantes. No obstante, para lograr una verdadera transformación en los estudiantes, es necesaria una participación comprometida de todos los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo a la familia, la sociedad y las diferentes instituciones.

En este sentido, es fundamental desarrollar una política concreta en competencias ciudadanas, que involucre a múltiples actores sociales y que aborde los problemas reales de la sociedad colombiana. Solo así se podrá garantizar un cambio positivo en la sociedad y formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual. Esta política deberá ser implementada con un enfoque didáctico basado en las ciencias sociales, orientado hacia la construcción de un currículo para la democracia, y que permita la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con el bienestar colectivo.

Tabla 2

Formación de competencias ciudadanas y la construcción de la paz

Criterio de Análisis	Autor(es) / Año	Hallazgos
Formación de competencias ciudadanas y la construcción de la paz	Barros, et al. (2020)	La cultura de paz es una construcción social que involucra valores, actitudes, comportamientos, prácticas y formas de vida que permiten la transformación de conflictos de manera pacífica.
	Cardozo et al. (2020)	Los procesos de mediación son incipientes debido a que las soluciones regulares siguen siendo poco participativas y con objetivos sancionatorios, lo que perjudica la inclusión y legitimación de los actores en conflicto.
	Trujillo y Champutiz (2022)	Se requiere más herramientas creativas que permitan fomentar las competencias ciudadanas y el uso de trabajos interconectados con los demás docentes, para aplicar un plan de trabajo focalizado que logre impactar en la comunidad estudiantil.
	Cervera y Ramos (2021)	Se evidenció prácticas sociales propicias para la convivencia y el fomento de nuevas competencias en estudiantes, siendo necesario incluirlas en un proyecto institucional para fortalecer una cultura de paz y convivencia.
	Otálora (2018)	La enseñanza de la Cátedra de la Paz y los derechos humanos en Colombia se pierde en el ejercicio del aula y se enseña de manera desarticulada, lo que impide el cumplimiento de su objetivo principal de formar ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
	Acosta y Villalba (2022)	Se requiere material didáctico y orientación docente para la educación en paz y la implementación de metodologías prácticas y reflexivas que motiven la disposición de los estudiantes.
	Vásquez (2020)	Las ciudadanías para la paz solo pueden ser desarrolladas a partir de metodologías que sean democráticas en sí mismas y que permitan la aplicación de conocimientos en la vida diaria de los estudiantes.
	Quintero (2020)	Las propuestas curriculares de la formación docente deben establecer vínculos entre los aspectos que se pretenden alcanzar desde los modelos pedagógicos y las realidades escolares, para construir formas de llegar al conocimiento a partir del entorno que los rodea.
	Rincón et al. (2020)	La Cátedra de la Paz debe concretarse en la educación colombiana como un esfuerzo sistemático y de aplicación continua, articulado con la construcción de competencias sociales y ciudadanas, que como fin último contribuyan a la paz en la escuela y en la sociedad en general.

En la tabla 2 se presenta que la cultura de paz es un concepto complejo que involucra la adopción de valores, actitudes y prácticas concretas para lograr la transformación de conflictos de manera pacífica. A pesar de su importancia, los procesos de mediación en Colombia son limitados debido a que las soluciones tradicionales continúan siendo poco participativas y con una perspectiva sancionatoria, lo cual afecta la inclusión y legitimación de los actores en conflicto. Para abordar esta

problemática, se hace necesario implementar herramientas creativas que fomenten las competencias ciudadanas y trabajar de manera colaborativa con otros docentes para diseñar un plan de trabajo enfocado en lograr un impacto positivo en la comunidad estudiantil.

Además, la enseñanza de la Cátedra de la Paz y los derechos humanos en Colombia suele perder su objetivo principal de formar ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa, debido a que se enseña de manera desarticulada y poco práctica. Para lograr una formación efectiva en este sentido, se requiere material didáctico y orientación docente que permita la implementación de metodologías prácticas y reflexivas que motiven la disposición de los estudiantes a construir un nuevo modelo de vida basado en el respeto como valor fundamental de la convivencia ciudadana. En este sentido, las propuestas curriculares de la formación docente deben establecer vínculos con las realidades escolares para construir formas de llegar al conocimiento a partir del entorno que los rodea y concretar la Cátedra de la Paz como un esfuerzo sistemático y continuo que contribuya a la paz en la escuela y en la sociedad en general.

Tabla 3
Desafíos para la consolidación de las competencias ciudadanas

Criterio de Análisis	Autor(es) / Año	Hallazgos
Desafíos para la consolidación de las competencias ciudadanas	Romero et al. (2017)	Se evidenció bajos niveles en competencias ciudadanas y la disposición de los alumnos para respaldar el fortalecimiento de sus competencias en escenarios virtuales, solicitando la actualización de sus docentes. Esto puede deberse a diversos factores, como la falta de orientación y herramientas didácticas.
	Maldonado (2018)	A partir del uso pedagógico que los docentes den las TIC es posible construir nuevos conocimientos y crear estrategias didácticas para formar en competencias ciudadanas y tecnológicas, generando así un espacio en el aula propicio para la formación integral.
	Estepa (2021)	Aunque las competencias ciudadanas estén contempladas en diferentes instrumentos legales del Estado colombiano y formen parte de las políticas educativas que desarrolla el sistema educativo en Colombia, es innegable que las prácticas pedagógicas adolecen en su consolidación y apropiación.
	García y Vásquez (2022)	La formación para una cultura de paz es un desafío ético-político y pedagógico en Colombia, debido al contexto actual. Ya que se encuentra en un nuevo escenario político altamente vulnerable propio de las demandas y procesos adelantados alrededor del

Criterio de Análisis	Autor(es) / Año	Hallazgos
		postconflicto. En ese sentido, este proceso requiere del esfuerzo y apoyo de todos los colombianos.
	Guarnizo y Moreno (2020)	Evidencia de la necesidad de permanente capacitación de las comunidades, para conseguir una real participación democrática a nivel local, que con el tiempo impactará el ámbito nacional, mejorando la calidad de vida y la gobernabilidad de un Estado.

En la tabla 3 se evidencia una situación preocupante en relación con la formación en competencias ciudadanas en escenarios virtuales en Colombia. Los bajos niveles de competencias ciudadanas y la falta de disposición de los alumnos para fortalecer estas competencias podrían deberse a diversos factores, como la falta de orientación y herramientas didácticas. Es importante destacar que la formación en competencias ciudadanas es esencial para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por lo tanto, es fundamental que los docentes se actualicen en cuanto a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que se generen espacios pedagógicos propicios para la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, la formación para una cultura de paz en Colombia representa un desafío ético-político y pedagógico. Es innegable que las prácticas pedagógicas adolecen en su consolidación y apropiación, y que la capacitación de las comunidades es esencial para conseguir una real participación democrática a nivel local. La formación en competencias ciudadanas y tecnológicas puede contribuir al fortalecimiento de la cultura de paz en Colombia, lo que impactará positivamente en la calidad de vida y la gobernabilidad del Estado. Es necesario, por tanto, un esfuerzo y apoyo continuo de todos los colombianos para alcanzar una sociedad más justa y equitativa, en la que las competencias ciudadanas y la cultura de paz sean fundamentales para el desarrollo humano y social.

DISCUSIÓN

Para la disertación de este apartado, se tomarán en cuenta los criterios de análisis que surgieron de la revisión teórica de las investigaciones que conforman el corpus estudiado.

Abordaje educativo actual de las competencias ciudadanas

La promoción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas es uno de los mayores retos que enfrenta la humanidad a nivel global. La educación se ha convertido en una herramienta clave para abordar esta problemática y alcanzar el objetivo número dieciséis para el desarrollo sostenible. Así, la UNESCO (2016) sostiene que el proceso educativo debe facilitar el aprendizaje de manera que las nuevas generaciones puedan comprender y solucionar los problemas globales en diferentes ámbitos social, político, cultural, económico y ambiental. Las competencias ciudadanas son fundamentales en la facilitación de la convivencia de los ciudadanos (Cabrera, 2020) y justifican su abordaje curricular de forma transversal en todas las asignaturas impartidas (Montaña y López, 2021).

Un ejemplo de ello es el trabajo transversal para fomentar dichas competencias desde la educación física, como evidencia de la aplicación efectiva de estas en el marco de la formación integral de los estudiantes. De hecho, según Bernate et al., (2020) estas habilidades en las clases de educación física facilitan el desarrollo de procesos de mediación entre comportamientos y actitudes, permiten valorar la pluralidad, la sana convivencia y la consolidación de valores que hacen posible la formación de ciudadanos autónomos mediante el fortalecimiento de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Además, se promueve la convivencia entre los educandos y con las personas de su entorno, utilizando como estrategias actividades lúdicas y de recreación.

Ahora bien, la Constitución Política de 1991 en Colombia motivó al Ministerio de Educación Nacional a implementar políticas y programas dirigidos al fortalecimiento de las competencias ciudadanas como insumo para la concreción de la democracia nacional, en la resolución de conflictos de forma pacífica, para la superación de la exclusión social y para ofrecer espacios de participación (Estepa, 2021; Paba et al., 2020). A pesar de estos esfuerzos, la sociedad colombiana experimenta problemáticas como segregación, violencia, corrupción, indiferencia y marcado individualismo, conductas y fenómenos que ponen en evidencia la necesidad de continuar con la

formación en ciudadanía en todos los niveles escolares y con todos los miembros de la familia, escuela y la comunidad (Cabrera, 2020; Montaña y López, 2021).

La situación actual en cuanto a la enseñanza de dichas destrezas se debe, en parte, a las prácticas pedagógicas tradicionales y deficientes utilizadas por los docentes, las cuales se centran en clases magistrales que no permiten el desarrollo de estas competencias (Zambrano, 2018). Estas prácticas pedagógicas van en contra de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, el cual promueve acciones pedagógicas que partan de experiencias cotidianas y demanden el ejercicio de la participación democrática, la resolución pacífica de conflictos, el respeto de la diversidad humana y la toma de decisiones conscientes (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Otro aspecto relevante es la poca implementación de estrategias basadas en la tecnología, lo que refleja la necesidad de que los educadores se actualicen en el dominio de herramientas virtuales para ofrecer estrategias más acordes a las demandas actuales (Paba et al., 2020; Romero et al., 2017). La tecnología es un elemento medular en la consolidación de las competencias ciudadanas, ya que la comunicación es el principal instrumento por medio del cual se establece un diálogo constructivo con otras personas. En el contexto actual de Colombia, donde se están haciendo esfuerzos para fortalecer y mantener el acuerdo de paz iniciado en el año 2016, las competencias ciudadanas se convierten en una herramienta esencial para implementar la formación sobre la paz y la convivencia (Useche y Padilla, 2016). Por tanto, los educadores tienen un papel fundamental en este proceso, ya que pueden poner en la agenda educativa los problemas reales de la sociedad colombiana (Trejos, 2022).

Es fundamental una renovación pedagógica que permita la implementación de metodologías innovadoras y creativas que estimulen la participación, autonomía y la independencia de pensamiento en el estudiante y afianzar los vínculos entre la familia y la comunidad (Acosta y Villalba, 2022). De esta manera, se podrán desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes y prepararlos para un futuro democrático, social, económico, cultural y educativo del país.

La formación de competencias ciudadanas y la construcción de la paz

En Colombia, el proceso de educar para la paz es un desafío que requiere de la participación activa de las instituciones educativas para la construcción de escenarios democráticos de intercambio y participación (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En este sentido, las competencias ciudadanas son esenciales para la transformación cultural del país, ya que permiten formar a los estudiantes con habilidades y conocimientos necesarios para relacionarse de manera pacífica y constructiva con los demás, considerando sus derechos y deberes.

Sin embargo, este proceso enfrenta varios obstáculos, entre ellos la influencia de factores familiares y del contexto comunitario en los conflictos y actitudes violentas presentes en los centros educativos. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas apliquen adecuadamente el marco normativo para la construcción de una cultura de paz y convivencia ciudadana, evitando establecer sanciones que puedan reproducir actitudes violentas y perpetuar conflictos persistentes (Cervera, 2021).

A pesar de que el desempeño académico es importante, no es suficiente para ser considerado un buen ciudadano. Contribuir al desarrollo de la comunidad, se necesitan también desempeños activos, transformadores y críticos (Venet, 2019). Desafortunadamente, en Colombia se presentan problemas como la falta de respeto a la diversidad, la exclusión, la intolerancia y la violencia, que requieren una postura contraria y un compromiso activo para erradicarlos (UNESCO, 2015; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015; Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016).

En este sentido, Barros et al. (2020) argumentan que la educación para la paz no es posible si no se consideran integralmente los valores que definen la cultura de paz y la formación ciudadana. Para desarrollar ciudadanías para la paz, Vásquez (2020) propone procesos educativos democráticos que apliquen los conocimientos en la vida diaria de los estudiantes. De esta manera, las competencias ciudadanas son fundamentales para la transformación cultural del país, pero su desarrollo requiere un enfoque holístico que tome en cuenta los factores familiares, comunitarios y educativos,

y una educación para la paz que considere integralmente los valores de la cultura de paz y la formación ciudadana.

Es fundamental que los docentes reflexionen críticamente sobre su accionar pedagógico y su relación con el entorno, para poder desarrollar estrategias con pertinencia social que trasciendan y se vinculen con su contexto educativo y comunitario. El estudio realizado por Cardozo et al. (2020) demuestra que los estudiantes consideran que el manejo del conflicto, la mediación y la cátedra de la paz son actividades ajenas a sus necesidades de formación, lo que muestra una enseñanza desarticulada que cumple con los requerimientos de ley, pero que pierde su objetivo fundamental, que es formar para la ciudadanía (Otálora, 2018).

Por lo tanto, es necesario un abordaje académico holístico para la cátedra de la paz que fomente la reflexión crítica sobre la realidad colombiana, un esfuerzo sistemático, continuo y articulado con la construcción de competencias sociales y ciudadanas, y un trabajo conjunto entre docentes, familia y comunidad (Trujillo y Champutiz, 2022). Además, es crucial fortalecer la educación para la paz como un eje transversal en las actividades académicas para lograr un impacto real en los estudiantes y en su actuación dentro de la escuela, con su familia y frente a la comunidad (Barros, et al., 2020).

La construcción de la paz sigue siendo una necesidad imperiosa, tanto a nivel nacional como mundial, a pesar de los avances que la humanidad ha logrado. Las competencias ciudadanas se convierten en una herramienta clave para cimentar las bases de la paz. Sin embargo, su efectividad depende de la formación y el fortalecimiento de estas competencias en los docentes, ya que son ellos quienes operacionalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es importante que los docentes aprendan a educar en la no violencia, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, mediante la exploración crítica de sus propias prácticas y la generación de actividades profesionales acordes con las necesidades y requerimientos de la comunidad educativa en la que se encuentran inmersos (Quintero, 2020).

Desafíos para la consolidación de las competencias ciudadanas

La implementación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC) en Colombia desde el año 1994 ha buscado generar espacios para la participación ciudadana, superar la exclusión social, disminuir la corrupción y consolidar relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, la familia y otros ámbitos sociales. Estos fundamentos se alinean con lo establecido por la UNESCO (2009) en cuanto a la formación de las generaciones futuras y la promoción de los derechos humanos como base para consolidar una cultura de paz al fomentar el respeto de las diferencias.

Según Estepa (2021), las competencias ciudadanas en Colombia se fundamentan en diferentes instrumentos legales y políticas educativas como los EBCC. A pesar de ello, la población estudiantil sigue presentando dificultades en su consolidación y apropiación, lo que pone de manifiesto la importancia de la formación del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Useche y Padilla (2016) destacan la relevancia del compromiso familiar, social y de las instituciones educativas para formar ciudadanos comprometidos con la sociedad. Para ello, es necesario fomentar la articulación de la tríada escuela-familia-comunidad, ya que las prácticas pedagógicas deben responder a las experiencias del ciudadano enmarcadas en su cultura y sus necesidades. Guarnizo y Moreno (2020) señalan la necesidad de la capacitación de las comunidades para lograr una participación democrática real a nivel local.

Otro aspecto que surgió como desafío en la formación de competencias ciudadanas fue la necesidad del desarrollo en competencias tecnológicas, debido a la masificación de la cultura digital, realidad donde las prácticas pedagógicas basadas en las TIC y la gamificación poseen un gran potencial en la educación ciudadana por su carácter interactivo y transversal (Maldonado, 2018; Acosta, et al. (2019); Romero et al. 2017). Requerimiento de gran pertinencia y demanda en una sociedad globalizada como la actual. Donde la educación debe equipar a las personas desde una edad temprana con los conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos que se

necesitan para ser ciudadanos informados, comprometidos y solidarios (UNESCO, 2016).

Por último, se destaca que las competencias ciudadanas representan un desafío ético, político y pedagógico en el contexto actual colombiano. Para construir la paz y la convivencia en un entorno permeado por las exigencias y conflictos propios de la sociedad postmoderna, es necesario concebir la cátedra de paz desde una perspectiva holística que promueva la reflexión crítica de los acontecimientos propios del país (García y Vásquez, 2022). En resumen, la formación de competencias ciudadanas es un proceso complejo y multidimensional que requiere la articulación de diferentes actores y enfoques para lograr una formación integral y efectiva en ciudadanía.

CONCLUSIONES

La inclusión de competencias ciudadanas en la formación de estudiantes en Colombia es un avance significativo en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Como se ha demostrado en investigaciones científicas y académicas, la educación en competencias ciudadanas promueve la formación de ciudadanos críticos, empáticos y solidarios capaces de participar activamente en la sociedad y generar cambios positivos en ella. Además, esta educación fomenta la convivencia pacífica en la comunidad educativa y la colaboración en objetivos comunes. Es importante destacar que el desarrollo de competencias ciudadanas no solo se limita a la promoción de la convivencia pacífica y armónica en las instituciones educativas colombianas, sino que también fomenta la identificación de los ciudadanos con su comunidad y el compromiso con ella. La resolución de conflictos a través de la colaboración ciudadana es una alternativa más efectiva que la competitividad, lo que contribuye a la construcción de una sociedad más solidaria y colaborativa.

Para lograr un efectivo desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, es necesario que las instituciones educativas en Colombia asuman un compromiso serio y efectivo en la formación de estas competencias. Esto implica la necesidad de incluir desde el currículo, contenidos transversales asociados a una formación en valores y habilidades para la convivencia pacífica, así como la capacitación de docentes

en la enseñanza de estas competencias. Por ello, es pertinente aseverar que la democracia en Colombia requiere de ciudadanos renovados, es decir, democráticos, participativos, sociales, políticos, activos y críticos, con capacidad para ejercer una nueva ciudadanía, más allá de la clásica, para lo cual se requiere que desde las aulas escolares, se brinde una formación ciudadana de manera intencionada, guiada desde la teoría de los procesos conscientes y contextualizada, esto es, ubicada en el tiempo y espacio en el cual se desarrollan los estudiantes. (Guarnizo y Moreno, 2020)

De tal suerte que la formación de docentes capacitados en competencias ciudadanas es fundamental para fomentar una educación integral y de calidad en Colombia. Estos docentes deben contar no solo con una formación específica en el tema, sino también con una actitud proactiva y participativa en la vida escolar y comunitaria. Es importante que los docentes sean capaces de transmitir a los estudiantes la importancia de la ciudadanía activa y la colaboración ciudadana en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Por otro lado, es necesario promover espacios y actividades que permitan a los estudiantes aprender y aplicar de manera efectiva estas competencias en su vida cotidiana. Los estudiantes deben ser protagonistas activos en el desarrollo de estas competencias, lo que implica la necesidad de contar con programas y proyectos que permitan la participación activa de los estudiantes en la vida comunitaria y la construcción de espacios para el diálogo y la reflexión.

Finalmente, la formación en competencias ciudadanas debe ser un proceso continuo y debe ser parte integral del proyecto educativo de cualquier institución. Es importante fomentar la evaluación constante de los resultados y el impacto de este tipo de formación en la vida escolar y comunitaria de los estudiantes. De esta manera, se puede garantizar una educación integral y de calidad en Colombia, fomentando el desarrollo de ciudadanos críticos, empáticos y solidarios capaces de participar activamente en la sociedad y generar cambios positivos en ella.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora de este artículo manifiesta que no existe ningún tipo de conflicto de intereses que pudiera afectar el desarrollo, análisis o resultados obtenidos en su investigación. Asimismo, se compromete a cumplir con las normativas establecidas por la revista o publicación donde presente su trabajo, en cuanto a la divulgación de información relevante y necesaria para garantizar la transparencia y la integridad de la investigación.

REFERENCIAS

Acevedo Suárez, A. y Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política,* 40, 68-40. https://n9.cl/dhwq4

Acosta Faneite, S. F. y Villalba Mercado, A. M. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana*. Honoris Causa,* 14 (2), 7-27. https://n9.cl/ld8ih

Acosta Medina, J. K., Torres Barreto, M. L., Álvarez Melgarejo, M. y Paba Medina, M. C. (2019). Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual y estrategias empleadas. *HAL*, 1-18. https://n9.cl/55c3r

Barros Arrieta, D., Lastre Amell, G., García Cali, E. y Ruiz Escorcia, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia*. Utopía Y Praxis Latinoamericana*, Extra (11), 285-299. https://n9.cl/xql606

Bernate, J., Perilla, A., Fonseca, I., Betancourt, M. y Guataquira, A. (2020). Análisis de las competencias ciudadanas en la escuela*. Revista Espacios,* 41 (16). https://n9.cl/tf4wd

Cabrera Jiménez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo,* 22 (38), 1-24. https://n9.cl/n8r87

Cardozo Rusinque., A. A.., Morales Cuadro, A. R. y Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educaçao e Pesquisa,* (46), 1-21. https://n9.cl/bjl2y

Cervera, P. y Ramos, M. (2021). Paz y ciudadanía en las nuevas generaciones. Caso: Institución Educativa Ciudad de Tunja. *Palobra*, 21(1), 174-185. https://n9.cl/6v1cq

Chaux, E., y Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE*/ Ministerio de Educación Nacional. https://n9.cl/buito

Constitución Política de Colombia [Const]. 1991. (República de Colombia). : https://n9.cl/8090

Estepa, R. (2021). Formación en competencias ciudadanas como principio básico de los derechos humanos en los escenarios educativos del departamento de Casanare de Colombia*. Dialéctica*, 348-366. https://n9.cl/yea6m

García Noguera, L. y Vásquez López, Y. (2022). Paz y ciudadanía a partir de la cátedra de la paz. *Human Review*. https://n9.cl/86gnm

Guadarrama González, P. (2019). La cultura como condición de paz y la paz como condición de cultura en el pensamiento latinoamericano / Culture as Condition of Peace and Peace as a Condition of Culture in Latin American Thought. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24(Extra 1), 43–66. https://doi.org/10.5281/zenodo.3108661

Guarnizo, L. K. A y Moreno Durán, A. H. (2020). Competencias ciudadanas. Estudio de caso en el municipio de Zipaquirá. *Revista Verba Iuris*, 15 (43), 211-227. https://n9.cl/d3u25

Ley General de Educación (1994) *No. 115*. https://n9.cl/2ora

Maldonado, M. E. (2018). *El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas*. Sophia, 14(1), 39-50. https://n9.cl/p5p41

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://n9.cl/okfi

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Competencias Ciudadanas*. https://n9.cl/n96zn

Montaña Contreras, D. S y López Guio, A. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. *Semilleros de investigación,* 1 (1), 1-17. https://n9.cl/if3mx

Otálora Rodríguez, L. M. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas*. Ciencia y Poder Aéreo*, 13 (1), 124-140. https://n9.cl/0hj4b

Paba Medina, M. C., Acosta Medina, J. K., Torres Barreto, M. L. (2020). Priorización de competencias ciudadanas en un contexto gamificado*. Panorama*, 14 (27), 1-21. https://n9.cl/ork2z

Rincón, H. M., Guerrero. D. A. y Pulido, M. F. (2020*).* Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Espacios,* 41 (04). https://n9.cl/df0br

Romero, C., Villareal, S., Samper, J. y Ospino, I. (2017). Fortalecimiento de las competencias ciudadanas a partir de la lectura crítica en escenarios virtuales*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 216-232. https://n9.cl/3maai

Quintero Tinamá, D. A. (2020). Formación docente en educación para la paz, en la Escuela Normal Superior del municipio de La Cruz – Nariño. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24 (24), 77-103. https://n9.cl/6tu1c

UNESCO. (2009). Poner fin a la violencia en el aula: guía para los docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://n9.cl/yqtxw

UNESCO. (2015). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (41 p.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://n9.cl/el52j

UNESCO. (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://n9.cl/y3w30

Useche, D. A. y Padilla Beltrán, L. A. (2016). Uno de los desafíos de la educación superior; competencias ciudadanas para el postconflicto en Colombia, marco legal. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales,* 9 (2), 63-77. https://n9.cl/cizb3

Trejos García, C. F. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. Educación y Ciudad, 42, 167-180. https://n9.cl/6bvaw

Trujillo Rodríguez, A. V. y Champutiz Guancha, J. E. (2022). La competencia ciudadana de convivencia y paz con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Municipal Cabrera – Pasto. *Revista Criterios.* Vol.29, Nº 1. pp 180-200

Vásquez Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. https://n9.cl/bu841

Venet Muñoz, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico- cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Revista Conrado*, 15(70), 435-443. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1160

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 69-82. https://n9.cl/pkch6i

Reflexiones en torno a la inteligencia emocional en el ámbito educativo

Reflections on emotional intelligence in the educational field

Reflexões sobre inteligência emocional no campo educacional

Réflexions sur l'intelligence émotionnelle dans le domaine de l'éducation



Emma Margarita Porto Hoyos
portoemma8@gmail.com

Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria.
Planeta Rica. Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 14 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La inteligencia emocional es la capacidad que posee la persona para controlar sus sentimientos y emociones. El objetivo de este artículo fue analizar diversas experiencias educativas relacionadas con la inteligencia emocional. Se utilizó un diseño de investigación documental y se analizaron veinte artículos científicos obtenidos de diversas bases de datos tales como Google Académico, Academia.edu, Redalcyd, Dialnet, Scielo y RefSeek. El análisis se centró en tres criterios: la importancia actual de la inteligencia emocional, la relación entre la inteligencia emocional y los actores educativos, y el papel de la inteligencia emocional en situaciones de emergencia como la pandemia de COVID-19. Los resultados mostraron la necesidad de educar desde una perspectiva emocional complementaria al aprendizaje cognitivo, lo que permite a los estudiantes enfrentar diversas situaciones, contribuir a su bienestar y desarrollo integral. Las conclusiones destacan la importancia de gestionar adecuadamente las emociones para abordar problemas sociales de manera efectiva.

Palabras claves: *Inteligencia Emocional; Educación; Procesos Educativos*

ABSTRACT

Emotional intelligence is the ability of a person to control their feelings and emotions.

The objective of this article was to analyze various educational experiences related to emotional intelligence. A documentary research design was used and twenty scientific articles obtained from various databases such as Google Scholar, Academia.edu, Redalcyd, Dialnet, Scielo and RefSeek were analyzed. The analysis focused on three criteria: the current importance of emotional intelligence, the relationship between emotional intelligence and educational actors, and the role of emotional intelligence in emergency situations such as the COVID-19 pandemic. The results showed the need to educate from an emotional perspective complementary to cognitive learning, which allows students to face various situations, contributing to their well-being and comprehensive development. The conclusions highlight the importance of properly managing emotions to address social problems effectively.

Key words: *Emotional Intelligence; Education; Educational Processes*

RESUMO

Inteligência emocional é a capacidade de uma pessoa controlar seus sentimentos e emoções. O objetivo deste artigo foi analisar diversas experiências educacionais relacionadas à inteligência emocional. Utilizou-se um desenho de pesquisa documental e foram analisados vinte artigos científicos obtidos em diversas bases de dados como Google Scholar, Academia.edu, Redalcyd, Dialnet, Scielo e RefSeek. A análise centrou-se em três critérios: a importância atual da inteligência emocional, a relação entre a inteligência emocional e os intervenientes educativos e o papel da inteligência emocional em situações de emergência como a pandemia da COVID-19. Os resultados mostraram a necessidade de educar numa perspectiva emocional complementar à aprendizagem cognitiva, que permita aos alunos enfrentar diversas situações, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento integral. As conclusões destacam a importância de gerir adequadamente as emoções para resolver eficazmente os problemas sociais.

Palavras-chave: *Inteligência Emocional; Educação; Processos Educacionais*

RESUMÉ

L'intelligence émotionnelle est la capacité d'une personne à contrôler ses sentiments et ses émotions. L'objectif de cet article était d'analyser diverses expériences éducatives liées à l'intelligence émotionnelle. Un modèle de recherche documentaire a été utilisé et vingt articles scientifiques obtenus à partir de diverses bases de données telles que Google Scholar, Academia.edu, Redalcyd, Dialnet, Scielo et RefSeek ont été analysés. L'analyse s'est concentrée sur trois critères : l'importance actuelle de l'intelligence émotionnelle, la relation entre l'intelligence émotionnelle et les acteurs éducatifs, et le rôle de l'intelligence émotionnelle dans les situations d'urgence telles que la pandémie de COVID-19. Les résultats ont montré la nécessité d'éduquer dans une perspective émotionnelle complémentaire à l'apprentissage cognitif, qui permet aux élèves de faire

face à diverses situations, contribuant à leur bien-être et à leur développement intégral. Les conclusions soulignent l'importance d'une bonne gestion des émotions pour aborder efficacement les problèmes sociaux.

Mots-clés: *Intelligence émotionnelle; Éducation; Processus éducatifs*

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es un concepto que ha ganado reconocimiento en los últimos años debido a su influencia en el bienestar y el éxito de las personas en diversos aspectos de la vida. En el ámbito educativo, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, su rendimiento académico y su capacidad para enfrentar los desafíos emocionales y sociales. Al parecer, como evidencia de la pertinencia de aplicación de la anterior categoría, en la actualidad, todos los avances tecnológicos que ha alcanzado la humanidad, no la han eximido de padecer grandes problemáticas sociales como la violencia de diferentes tipos y magnitudes, pobreza, desigualdad, discriminación, injusticias, narcotráfico, consumo de drogas y muchas otras con repercusiones negativas para la mayoría de la población mundial. Lo que deja en evidencia, como bien lo afirma Bisquerra et al., (2016) que no es suficiente el manejar conocimientos o saber hacer, es necesario saber ser, saber estar y saber convivir porque resulta insuficiente, como se mantuvo hasta finales del siglo XX, centrar los procesos educativos en el desarrollo cognitivo del estudiante, donde la adquisición de conocimientos prevalecía en el currículo académico.

Surge entonces la necesidad de considerar el factor emocional como elemento esencial para lograr la formación integral de los individuos, dado que está comprobado que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos se deben tener en cuenta ambos aspectos; los cognitivos y los emocionales, porque el separarlo es atentar contra la naturaleza del ser humano dado que constituyen componentes de la personalidad (García, 2012). Lo que condujo a que, a partir de 1990, la inteligencia emocional comenzara a ser de interés investigativo, particularmente, luego del trabajo realizado por Peter Salovey y John

Mayer. Alcanzando gran proyección y resonancia social en 1995 con el libro de Daniel Goleman (Fernández y Extremera, 2004).

Desde la perspectiva de Goleman (1995) la inteligencia emocional está relacionada con la capacidad de regular las emociones, los estados de ánimo, con la capacidad de establecer empatía con los demás y de evitar que elementos estresantes interfieran en la facultad racional al momento de tomar decisiones. Igualmente, sostiene este autor que la inteligencia emocional ayuda a las personas a sentirse más satisfechas, más eficaces y a dominar hábitos mentales que determinan la productividad, y, por el contrario, aquellos que no la desarrollan se mantienen en continuos debates internos que inciden de forma negativa en su capacidad de trabajo y obstaculizan pensar con claridad. Con esta inteligencia es posible aprender a tomar mejores decisiones emocionales mediante el control del impulso al actuar y la identificación de diversas opciones de acción y sus consecuencias.

En este mismo orden de ideas, Fernández y Extremera (2004) y Bisquerra et al. (2012) conciben la inteligencia emocional como una capacidad de aprender a percibir, comprender y manejar las propias emociones y de los demás, por lo que cumplen un rol primordial en el establecimiento, mantenimiento y calidad de relaciones interpersonales, lo que redunda en la construcción del bienestar personal y social. Particularmente, los efectos positivos de la Inteligencia emocional se manifiestan en disminución de ansiedad, estrés, conflictos y otros comportamientos de riesgos, al tiempo que fomenta la capacidad de tolerancia y la resiliencia (García et al., 2006).

Estos planteamientos son convalidados por estudios de reciente data, dentro de los cuales se encuentra el realizado por Puertas et al. (2020) cuyos hallazgos ratificaron relevancia de desarrollar programas de intervención de inteligencia emocional desde edades tempranas, porque permite que los alumnos adquieran capacidad para enfrentar conflictos de forma óptima e incide en el bienestar mental y en el rendimiento académico de los mismos. Por otra parte, en la investigación realizada por Torres (2021) se observa el llamado a vincular la formación universitaria con los requerimientos de la dinámica social actual, y aprovechar las exigencias en el ámbito tecnológico, laboral y emocional para impulsar el desarrollo socioemocional. Para ello

es indispensable que los docentes reconozcan y sean conscientes del impacto que tiene la inteligencia emocional en su práctica pedagógica, dado que el bienestar emocional manifestado en el aula influye en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Hernández y Silva (2021), realizaron un análisis de la inteligencia emocional de los gestores educativos durante la pandemia. Los resultados apuntaron que la inclusión de esta habilidad en la gestión escolar en momentos de crisis promueve un ambiente escolar más armonioso, estimula la motivación individual al elevar la autoestima y cultiva relaciones interpersonales positivas. Además, contribuye a mitigar los efectos adversos de la pandemia, como la ira, la tristeza, la depresión y la frustración generadas por el aislamiento social y las restricciones económicas. Estos impactos negativos pueden repercutir de manera perjudicial en el desempeño académico de los estudiantes.

Esto reafirma la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en las personas para que puedan autorregular sus emociones y responder adecuadamente ante situaciones críticas. Estos hallazgos son relevantes desde el punto de vista pedagógico, considerando que los gerentes escolares y los docentes son responsables de tomar decisiones ante cualquier situación que se presente, y de estas decisiones depende en gran medida el éxito o fracaso de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto colombiano, también se han identificado documentos que respaldan la pertinencia y necesidad del desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la inteligencia emocional en la educación. Un ejemplo ilustrativo es la investigación llevada a cabo por Buitrago et al., (2019) en su estudio demuestra que un adecuado nivel de inteligencia emocional en niños y adolescentes no solo reduce la ansiedad y la agresividad en el entorno escolar, sino que también fomenta la adquisición de habilidades para la empatía. Por consiguiente, promueven lo que denominan la 'alfabetización emocional' en la educación primaria y secundaria, contribuyendo a la creación de ambientes de aprendizaje verdaderamente significativos

Ahora bien, a pesar de todos los enunciados esbozados y de los aportes evidentes de innumerables investigaciones que han llevado a proponer y sustentar la inteligencia

emocional como un elemento clave para la formación integral de los estudiantes, autores como Bisquerra et al. (2012), García et al. (2006), Murillo y Hernández (2011), consideran que la práctica educativa no ha sido impactada significativamente con esta propuesta. Situación que requiere del interés de los educadores dado que, al actuar de manera emocionalmente inteligente se puede adaptar al cambio, estar más preparados para enfrentar los diversos desafíos y realidades que demanda la sociedad contemporánea o que se pueden presentar súbitamente. Realidad de la que no escapa el sistema educativo colombiano. Por esta razón, se origina el propósito de este artículo enfocado a analizar diversas experiencias educativas contemporáneas relacionadas con la inteligencia emocional para conocer las necesidades actuales de su aplicación en los escenarios educativos.

MÉTODO

La investigación realizada tuvo un enfoque metodológico explicativo y de diseño documental, con el tema de interés centrado en la aplicación de la inteligencia emocional en el campo educativo. Así, según Hernández et al. (2018) la investigación documental es una técnica que implica la búsqueda y análisis crítico de documentos para obtener información y respuestas a preguntas de investigación. Para llevarla a cabo, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre este tema en varias bases de datos, incluyendo Google Académico, Academia.edu, Redalys, Dialnet, Scielo y RefSeek. El proceso de indagación se realizó entre los meses de febrero y marzo de 2023 y se utilizaron palabras clave en español, restringiendo la búsqueda en las áreas de investigación de la psicología y educación en Scielo y RefSeek. Se seleccionaron veinte (20) investigaciones que cumplían con criterios de inclusión, como la temporalidad y la calidad científica del artículo.

Además de la selección de los criterios de inclusión mencionados previamente, se llevó a cabo un proceso exhaustivo de exclusión de aquellos artículos que no cumplían con los estándares de calidad requeridos para la investigación en cuestión. Se descartaron, por ejemplo, aquellos estudios que no eran empíricos, es decir, que no incluían datos cuantitativos o cualitativos relevantes y verificables. Asimismo, se

excluyeron aquellos trabajos que no permitían acceso completo al documento, lo que dificultaría la revisión exhaustiva y la posterior interpretación de los resultados.

Por otra parte, se descartaron duplicados y otros tipos de publicaciones que no eran artículos científicos. Específicamente, se eliminaron críticas de libros y disertaciones, que, aunque podrían contener información significativa, no son consideradas fuentes primarias de investigación empírica. Además, se excluyeron aquellos estudios que no estaban relacionados directamente con el tema principal de la revisión, que se centró en la inteligencia emocional aplicada al campo educativo. En particular, se suprimieron artículos que vinculaban la inteligencia emocional con el ámbito laboral, médico, deportivo, entre otras áreas, dado que no eran importantes para los objetivos de la investigación.

De esta manera, la elección cuidadosa de los criterios de inclusión y exclusión permitió identificar los mejores artículos disponibles en las bases de datos, garantizando que los resultados obtenidos fueran de calidad científica para la investigación realizada. En la tabla 1 se presentan los autores, tipo de estudio y país de las investigaciones seleccionadas.

Tabla 1
Selección de autores, tipo de estudio y contexto

Tipo de Estudio	Autor(es)	País
Experiencias Educativas	Bisquerra, R (2016)	España
	Rojas, P (2017)	España
	Menacho I et al. (2022)	Perú
	García, P y Marín, P (2021)	España
	Romero S, et al. (2022)	Colombia
	Osorio F, et al. (2022)	Perú
	Granda, T y Granda J. (2021)	Ecuador
	Ordaz, G y Durán T. (2022)	México
	Valenzuela, A y Portillo S. (2018)	México
Investigaciones Teóricas	Padilla, A y Sandoval M. (2022)	México
	Cornejo M et al. (2021)	Chile
	Barrios, H (2020)	Colombia

Tipo de Estudio	Autor(es)	País
Investigaciones Teóricas	Buitrago, R y Molina, G (2021)	Colombia
	Rosero et al. (2021)	Venezuela
	Román P, et al., (2022)	Ecuador
	Valdiviezo, M y Rivera J. (2022)	Perú
	Barrios et al. (2019)	Colombia
	Gutiérrez C, y Catalán, J (2020)	Chile
	Huamán et al. (2021)	Perú
	Liccioni et al. (2020)	Venezuela

RESULTADOS

Una vez recopilada la información necesaria, se procedió a realizar el análisis e interpretación correspondiente, tomando en cuenta los hallazgos previamente presentados por los autores mencionados. En cuanto a los criterios de análisis establecidos, cabe destacar que éstos fueron determinados de forma sustantiva antes de la recolección de datos, se basaron en la literatura existente. El primero de ellos se enfoca en la trascendencia actual de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos. El segundo, en el papel de la inteligencia emocional en la educación, desde la perspectiva del estudiante y del docente. Y el tercero, en la importancia de la inteligencia emocional en situaciones de crisis, como la pandemia Covid-19, y cómo puede ayudar a las personas a manejar situaciones de estrés y ansiedad en momentos de incertidumbre.

Tabla 2
Relevancia actual de la inteligencia emocional

Criterio de análisis	Autor	Hallazgos
Relevancia actual de la inteligencia emocional	Gutiérrez, C y Catalán, J (2020)	La exploración de la emocionalidad del niño y la niña de educación parvularia es un mundo poco explorado y explotado por los docentes.
	Bisquerra, R (2016)	Otorga una gran relevancia a la inteligencia emocional como una habilidad esencial para el bienestar y el éxito en la vida, así como para la mejora de los procesos educativos y la convivencia en la sociedad.
	Barrios, H et al. (2019)	Algunos resultados investigativos, mediados por la experiencia de educadores y en escenarios de aula, evidencian la conexión entre emociones y el desarrollo personal y profesional de los actores educativos.
	Barrios, H (2020)	La formación emocional debe ampliar sus horizontes a cuidar el desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos y sus posibles expresiones o instancias positivas o negativas y centrar la atención

Criterio de análisis	Autor	Hallazgos
		en los múltiples factores que las impactan.
	Padilla, A y Sandoval M. (2022)	La Educación Emocional en los últimos años ha sido de interés social debido a su carácter emergente. Es necesario un cambio de perspectiva por parte de los involucrados en el proceso educativo, así como las interacciones en el aula y la formación emocional de padres y maestros para atender con más herramientas la salud mental de los niños.
	Rosero, R et al. (2021)	La inteligencia emocional, permite estructurar diversas actividades y estrategias didácticas para consolidar la participación activa de los estudiantes en un proceso de reinserción social a la educación presencial post pandemia,
	Valdiviezo, M y Rivera J. (2022)	Las personas que son emocionalmente sanas tienen mucha más capacidad para conocerse, relacionarse con otros y otras, y dar solución a los problemas de la vida. Sin embargo, preocupa la escasa producción científica asociada al desarrollo de la Inteligencia Emocional en el campo educativo.

La tabla 2 indica la necesidad de explorar y explotar la emocionalidad en la educación parvularia para ampliar la formación emocional y cuidar las experiencias emocionales de los actores educativos. Es esencial cambiar la perspectiva en el proceso educativo, las interacciones en el aula y la formación emocional de maestros, progenitores y cuidadores con el fin de optimizar la salud mental de los niños. La instrucción emocional es un tema emergente que puede consolidar la participación de los estudiantes en el proceso de reinserción social post pandemia utilizando la inteligencia emocional como herramienta, a pesar de la escasa producción científica sobre su desarrollo en la educación.

Tabla 3
Inteligencia emocional y los actores educativos

Criterio de análisis	Autor	Hallazgos
Inteligencia emocional y los actores educativos	Rojas, P (2017)	Los resultados obtenidos reflejan que las chicas tienen una inteligencia emocional más alta que los chicos. La influencia del contexto social y cultural influye de manera significativa en los escolares al momento de gestionar las emociones.
	Cornejo, M et al. (2021)	La educación emocional debe ser una acción creadora y transformadora de educadores y alumnos para transformar el mundo a través del reconocimiento de sus afectos y relaciones en el intercambio pedagógico.
	Buitrago, R y Molina, G (2021)	Se requiere empezar por reconocer que las emociones hacen parte de la vida y son esenciales para las personas en su ámbito intrapersonal e interpersonal.

Criterio de análisis	Autor	Hallazgos
	Valenzuela, A y Portillo S. (2018)	Se reconoce el valor que tiene la inteligencia emocional en el rendimiento académico específicamente en el ámbito educativo, porque el adecuado manejo de las emociones es esencial para el desarrollo por parte del alumnado dentro de la escuela.
	García, P y Marín, P (2021)	Existe un interés docente en formarse sobre la educación de la inteligencia emocional y esta necesidad no está siendo cubierta con la formación permanente ni en la educación de futuros docentes.
	Huamán et al. (2021)	La inteligencia emocional en los docentes puede mejorar su capacidad para dirigirse a los alumnos de manera más asertiva, creando un clima adecuado en el aula.
	Liccioni, M et al. (2020)	La educación emocional debe contar con la participación de los padres y docentes en el desarrollo de competencias emocionales de los niños.

La tabla 3 exhibe el alcance de la educación emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de formar a los docentes en competencias emocionales para garantizar el éxito académico y emocional de los estudiantes. Se destaca la gestión emocional tanto en la vida intrapersonal como interpersonal, y se evidencia una diferencia en la inteligencia emocional entre géneros debido a la influencia del contexto social y cultural. Por lo tanto, es esencial involucrar a padres y docentes en el desarrollo de competencias emocionales en los niños para lograr una educación emocional efectiva y transformadora. En este marco de ideas, es crucial que los docentes estén capacitados en competencias emocionales para poder brindar un apoyo adecuado en el ámbito educativo y emocional de los estudiantes. De esta forma, se lograría una educación más efectiva y transformadora, que promueva el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes.

Tabla 4
La inteligencia emocional en escenarios de emergencia: pandemia Covid-19

Criterio de análisis	Autor	Hallazgos
La inteligencia emocional en escenarios de emergencia: pandemia Covid-19	Menacho, I et al. (2022)	El clima institucional en el contexto de pandemia depende de la inteligencia emocional y sus dimensiones.
	Romero et al. (2022)	La pandemia generada por el Covid-19, causó cambios en el proceso de enseñanza, donde el estudiante debió afilar sus estrategias cognitivas, afectivas y motivacionales para autorregular su aprendizaje.
	Granda, T y Granda, J (2021)	Se constató que la educación emocional va de la mano con el proceso de aprendizaje y su ausencia origina trastornos emocionales.

Criterio de análisis	Autor	Hallazgos
	Osorio F, et al. (2022)	Es necesario fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, para mitigar las inseguridades en el desarrollo del aprendizaje significativo.
	Ordaz, G y Durán, T (2022)	Es necesario intervenir para cubrir el bienestar social y emocional de los profesores, factor clave para su sostenibilidad y productividad ante futuras contingencias.
	Román P, et al., (2022)	Es necesario desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes ante circunstancias inciertas y desconcertantes como las que actualmente se presentaron a causa de la pandemia.

La tabla 4 evidencia que durante la pandemia el clima institucional se encuentra estrechamente ligado a la inteligencia emocional y sus diversas dimensiones. La educación emocional se revela como un elemento valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya ausencia puede generar trastornos emocionales. Por lo tanto, es imperativo fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo y reducir las inseguridades derivadas de tal situación. Además, se requiere intervenir para asegurar el bienestar social y emocional de los profesores, esto es básico para su sostenibilidad y productividad en el futuro. Por último, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes resulta decisivo ante situaciones desconcertantes como la pandemia.

DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la discusión a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones que constituyen el corpus para el análisis en atención a los criterios de estudios establecidos.

Relevancia actual de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha despertado un creciente interés en el sector educativo debido a su eficacia en el desarrollo personal y profesional de los actores educativos y en la salud mental de los niños. Gutiérrez y Catalán (2020) destacan la necesidad poco explorada de conocer el mundo emocional de los niños en educación parvularia. Además, Barrios et al. (2019) identificaron una conexión entre las emociones

y el desarrollo personal y profesional de los actores educativos, basándose en resultados de investigación y en la experiencia de educadores en el aula. Así mismo, Fernández y Extremera (2004) destacan la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Los autores sugieren que los docentes con mayor competencia emocional son más eficaces en su trabajo, y pueden gestionar de manera más adecuada las situaciones conflictivas y contribuir a crear un clima emocionalmente positivo en el aula. Esto, a su vez, puede fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes y prevenir problemas de salud mental.

La preeminencia de la formación emocional en los actores educativos, como señala García (2012), es clave para el fomento integral de los estudiantes. En este sentido, Barrios (2020) destaca el valor de prestar atención a los factores que afectan el desarrollo emocional de los educadores, mientras que Padilla y Sandoval (2022) hacen hincapié en la necesidad de proporcionar herramientas para la salud mental de los estudiantes y la importancia de un cambio de perspectiva por parte de los involucrados en el proceso pedagógicos. Es evidente que la inteligencia y la educación emocional son temas fundamentales en la formación de los actores educativos y en la atención a la salud mental de los estudiantes.

La inteligencia emocional también puede ser utilizada para estructurar diversas actividades y estrategias didácticas para consolidar la participación de los educandos en un proceso de reintegración social a la educación presencial postpandemia como señalan Rosero et al. (2021). Además, Valdiviezo y Rivera (2022) resaltan la importancia de las personas que son emocionalmente saludables, estas tienen una mayor capacidad para conocerse, relacionarse con otros y solucionar los problemas de la vida. A pesar de la validez actual de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, es preocupante la escasa producción científica en este campo, lo que sugiere la necesidad de seguir investigando y promoviendo su desarrollo. Del mismo modo, la obra de Bisquerra (2016) puede aportar valiosas herramientas para entender y fomentar la inteligencia emocional en el proceso formativo, lo que a su vez puede contribuir al bienestar emocional y académico de los estudiantes y a una educación más completa y humana.

Bisquerra et al. (2012) enfatiza en la trascendencia del desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes para optimizar el rendimiento académico y bienestar psicológico, especialmente en situaciones de crisis como la pandemia que se vivió. La enseñanza emocional es un tema notorio en el ámbito educativo y es necesario seguir investigando para promover su desarrollo y ajustar el bienestar de los estudiantes. Basándose a lo anterior, en Colombia se ha reconocido la necesidad de progresar en las competencias y habilidades de inteligencia emocional en el ámbito educativo, como lo sugiere la investigación realizada por Buitrago et al. (2019). Según los hallazgos de este estudio, un nivel emocional adecuado en niños y adolescentes puede disminuir la ansiedad y la agresividad en la escuela, al mismo tiempo que promueve el avance de habilidades para el reconocimiento de la empatía.

La inteligencia emocional y los actores educativos

El significado que los educadores ejerzan su papel a través de su propio ejemplo adquiere gran importancia en el ámbito de la instrucción emocional de los estudiantes, son estos profesionales los encargados de liderar y fomentar la inteligencia emocional de sus alumnos. Como han destacado varios autores, entre ellos Romero et al. (2022), Gutiérrez y Catalán (2020), entre otros que versan sus argumentos en considerar que los instructores pedagógicos tienen un impacto significativo en las relaciones socioafectivas y en el progreso emocional de los estudiantes.

En esta dirección, resulta fundamental que los maestros conozcan sus propias fortalezas, debilidades y posibilidades emocionales, lo que les permitirá reconocer su propia humanidad y convertirse en una poderosa herramienta para el intercambio pedagógico. No obstante, como mencionan Gutiérrez y Catalán (2020), en los centros educativos, los profesores a menudo carecen de una intención clara y definida de cómo poner en práctica habilidades de la inteligencia emocional, lo que lleva a reflexionar sobre la práctica docente y sus desafíos para dirigir, orientar y ayudar a la población escolar a conocer, expresar y controlar sus emociones correctamente.

Es importante destacar que la falta de atención a la formación emocional en los sistemas educativos ha ocasionado una situación alarmante en la que un gran número

de alumnos presentan problemas de estrés, ansiedad y depresión (Puertas et al., 2020). Por tanto, resulta primordial abordar el desarrollo socioemocional si se desea lograr la formación integral de los individuos y avanzar hacia una educación que contribuya a una sociedad más justa y equitativa (Murillo y Hernández, 2011).

Enfrentar los desafíos actuales en el campo de la educación y la inteligencia emocional de los educandos, requiere una atención especial a la formación inicial y permanente del profesorado, como destacan García y Marín (2021). Los educadores son actores fundamentales en la promoción de la inteligencia emocional y la formación integral de sus alumnos. De hecho, diversos estudios señalan que los docentes tienen un impacto significativo en el desarrollo emocional y socioafectivo de los estudiantes (Fernández y Extremera, 2004 y Liccioni et al., 2020).

En consonancia con la perspectiva propuesta por Cornejo et al. (2021), la educación emocional emerge como un proceso formativo de naturaleza dinámica y trascendental, que requiere la activa participación tanto de los educadores como de los alumnos. Esta acción educativa no se limita a la mera instrucción académica, se configura como una fuerza motriz capaz de generar cambios profundos y significativos en la sociedad. Su esencia reside en el fomento de la autoconciencia emocional y el fortalecimiento de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional. De esta manera, la educación emocional se convierte en una herramienta poderosa para el reconocimiento y la comprensión de los afectos, así como para el cultivo de relaciones interpersonales saludables en el contexto pedagógico. Esta transformación no solo afecta la vida de los individuos involucrados, tiene el potencial de influir positivamente en la evolución de la sociedad en su conjunto, promoviendo una mayor empatía, respeto y cooperación en la búsqueda de un mundo más equitativo y armónico.

Es innegable el valor que posee la inteligencia emocional en el rendimiento académico, especialmente en el contexto educativo, dado el manejo efectivo de las emociones se erige como un elemento esencial para el desarrollo de los estudiantes en el entorno escolar (Valenzuela y Portillo, 2018). La comprensión y regulación de las emociones no solo contribuyen a la creación de un ambiente de aprendizaje más positivo, inciden directamente en la motivación, la autoconfianza y la resiliencia de los

alumnos, factores que desempeñan un papel crucial en su desempeño académico y en su crecimiento integral. En este sentido, la integración de la inteligencia emocional en la educación emerge como una estrategia pedagógica fundamental para promover un aprendizaje efectivo y enriquecedor.

Es fundamental destacar el interés de la educación emocional y confort de los estudiantes en la formación de los educadores, como lo señala Goleman (1995). Los docentes son figuras importantes en la vida de sus estudiantes, por lo tanto, deben estar formados en el desarrollo de habilidades y competencias afectivas. Sin embargo, tal como señalan García y Marín (2021), en ocasiones, falta una intención clara sobre cómo aplicar estas habilidades en el entorno educativo, puede generar desafíos en la guía y orientación de los estudiantes en el reconocimiento, expresión y regulación idónea de sus emociones. La inteligencia emocional ha sido reconocida como un elemento primordial para la formación integral de los estudiantes. No obstante, autores como Bisquerra et al. (2012), han señalado que la práctica educativa aún no ha sido significativamente impactada por esta propuesta. Esta situación requiere la atención de los educadores, quienes al actuar de manera emocionalmente inteligente pueden adaptarse al cambio y estar preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad en que vivimos.

En relación con los hallazgos de la investigación de Rojas (2017) indican mayor inteligencia emocional que los chicos, el contexto social y cultural juega un papel significativo en cómo los estudiantes gestionan sus emociones. Esto subraya la importancia de investigar más a fondo las causas de estas diferencias de género y comprender mejor el entorno y su influencia en la competencia emocional de los estudiantes, con el objetivo de desarrollar estrategias educativas más equitativas.

En consecuencia, la educación y la inteligencia emocional de los estudiantes son temas fundamentales en la formación integral de los mismos, y los educadores son protagonistas en este proceso. La capacitación de los maestros en estas habilidades y competencias es básica para fomentar el desarrollo socioafectivo de los estudiantes y prevenir problemas de salud mental. Es imprescindible que los sistemas educativos

enfaticen en la formación inicial y permanente del profesorado en este ámbito para poder abordar estos desafíos con mucha más efectividad.

De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Huamán et al. (2021), se pone de manifiesto la trascendental influencia de la inteligencia emocional en el desempeño de los docentes, lo cual puede desembocar en una mejora sustancial de su habilidad para interactuar con los alumnos de manera altamente asertiva. Este enfoque pedagógico no solo se traduce en una comunicación más efectiva, también contribuye a la creación de un entorno educativo propicio y armonioso en el aula. La competencia emocional de los docentes, al permitirles identificar y regular sus propias emociones, así como comprender las de sus estudiantes, facilita la gestión de situaciones conflictivas y favorece el establecimiento de relaciones interpersonales más positivas y constructivas. En última instancia, esta capacidad emocional puede tener un impacto profundo y duradero en el proceso de enseñanza - aprendizaje, promoviendo un ambiente donde los estudiantes se sientan más motivados, seguros y dispuestos a participar activamente en su formación académica.

La inteligencia emocional en escenarios de emergencia: pandemia Covid-19

Los efectos de la pandemia del Covid-19 ha generado importantes cambios en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo, donde la transición de la educación presencial a la virtual implicó un aumento de la exigencia de reconocer y desarrollar la inteligencia emocional para que los escolares puedan autorregular su aprendizaje (Romero et al., 2022). A pesar de esto, se ha observado que los estudiantes presentan deficiencias en la expresión y gestión de sus emociones, lo que afecta su rendimiento académico como su vida personal, generando inestabilidad y afectando su compromiso escolar (Román et al., 2022). Asimismo, se demostró que los padres y representantes también presentan dificultades en el manejo emocional durante la pandemia, lo que afecta a los estudiantes y a la comunidad en general (Granda y Granda, 2021).

En este sentido, la inteligencia emocional es indispensable para el desarrollo intrapersonal e interpersonal de las personas y resulta sustancial en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes,

educadores y familiares activen estrategias para abordar los aspectos socioemocionales y aprendan a sortear diversas situaciones, inquietudes que les aquejan. Además, se ha comprobado que el manejo emocional que un educador pueda desarrollar tiene un efecto directo sobre las relaciones entre los estudiantes y con sus colegas, lo que depende de habilidades como la autorregulación, el autoconocimiento, la motivación, la empatía y la habilidad social (Menacho, et al., 2022). Cuando los docentes pueden reconocer y moderar sus emociones, podrán relacionarse debidamente con los demás, lo que les garantiza una acertada relación durante la interacción con sus estudiantes, creando máximas condiciones para la educación en general, incluso en circunstancias estresantes, de temor y de incertidumbre como las vividas durante la pandemia (Hernández y Silva, 2021).

En consecuencia, una apropiada alfabetización emocional, que incluye el desarrollo de la inteligencia emocional, es básica para enfrentar las diferentes vicisitudes de la vida y está estrechamente relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, resulta fundamental que los educadores desarrollen técnicas aptas en inteligencia emocional para aprender a equilibrar sus emociones y las de los demás en escenarios sociales y escolares inesperados, lo que redundará en su sostenibilidad, productividad y prevención de patologías mentales y físicas (Ordaz y Durán, 2022).

Por consiguiente, el estudio de Osorio et al. (2022) destaca la necesidad urgente de fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes. Esto es esencial para superar las inseguridades que a menudo obstaculizan el aprendizaje significativo. Reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje más propicio. Esto fomenta la autoconfianza, la resiliencia emocional y la motivación intrínseca, factores cruciales para un aprendizaje efectivo y duradero. La integración de la inteligencia emocional en la formación académica puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza y promover un aprendizaje más satisfactorio.

La pandemia demostró la importancia de la inteligencia emocional en la educación y en la vida en general. Se destacó la necesidad de desarrollar y fortalecer esta

habilidad en todos los ámbitos de la sociedad. En otras palabras, ser conscientes y tener dominio sobre nuestros sentimientos y emociones es fundamental para transformar una realidad caótica y brindar oportunidades para tomar el control de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de nuestros semejantes, manejar amablemente nuestras relaciones (Goleman, 1995. p. 9).

CONCLUSIONES

Tras la revisión exhaustiva de las investigaciones científicas disponibles, se puede afirmar que la inteligencia emocional representa una competencia fundamental en el sector educativo contemporáneo. Los autores consultados resaltan la importancia del desarrollo emocional en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a todos los niveles, lo cual contribuye a una formación integral y permite abordar los desafíos actuales, tales como los avances tecnológicos, la violencia, los problemas ambientales, la pobreza y las desigualdades sociales. Los hallazgos de la revisión de la literatura destacan la necesidad de fomentar la instrucción emocional en los procesos educativos para ser más eficientes en la educación y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

En el análisis se han identificado tres categorías que refuerzan el fundamento de la inteligencia emocional en la educación: la relevancia actual de la inteligencia emocional, la inteligencia emocional y los actores educativos, y la inteligencia emocional en contexto de emergencia, como fue la pandemia del Covid-19. Es importante señalar que la educación en inteligencia emocional debe involucrar a todos los actores educativos, incluyendo a la familia y la comunidad, para lograr una implementación efectiva y sostenible en el entorno educativo.

Es vital mencionar que, aunque se ha discutido acerca de la inteligencia emocional en la educación durante varias décadas, sigue siendo un tema con poca proyección y aplicación para muchos docentes y otros miembros del ámbito educativo. Por lo tanto, se deben abordar los obstáculos que impiden su implementación en las aulas de clase, y para ello es necesario involucrar a todos los participantes en todos los escenarios donde los estudiantes se desenvuelven.

En última instancia, los docentes asumen una importante responsabilidad en la formación y el desarrollo de su competencia emocional para poder servir como modelos y mediadores en el proceso educativo para otros actores del ámbito educativo. Para ello, los docentes deben ser capaces de reconocer sus propias emociones y las de los estudiantes, y de controlar efectivamente situaciones emocionales complejas en el aula de clases. Además, es fundamental que los docentes realicen investigaciones que aborden otras perspectivas, enfoques y metodologías para contribuir a la aplicación y consolidación de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica contemporánea y potenciar la calidad de los procesos educativos en los centros escolares. A través de una formación continua y actualización constante en las buenas prácticas y estrategias de enseñanza, los docentes pueden promover un entorno educativo enriquecedor que fomente el desarrollo emocional y académico de sus estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados con la investigación presentada en este artículo. En tal sentido, se compromete a cumplir con los requisitos de divulgación de la revista o publicación en la que presenta su trabajo para garantizar la transparencia y la integridad de la investigación.

REFERENCIAS

Barrios Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas.* 20(38), 119-136.https://n9.cl/dvtmg

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J., y Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte.* (58), 202-222. https://n9.cl/tp3yn

Bisquerra, R. (coord.). Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López, Cassá, E., Pérez González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Faros Sant Joan de Déu. https://bityl.co/IbJF

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. https://n9.cl/ruukw

Buitrago Bonilla, R. E., Herrera Torres, L., y Cárdenas Soler, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. https://n9.cl/mn4ta

Buitrago Bonilla, R. E., y Molina Gallego, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia-covid-19-. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación.* 1(1), 1-16. https://n9.cl/qx75j

Cornejo, J., Catalán, R. y Sandoval, C. (2021). La inteligencia emocional en actores educativos: Revisión de la literatura. *Saberes Educativos*, 1(1), 68-87. https://n9.cl/t90tyv

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación,* 29(1). https://rieoei.org/RIE/article/view/2869

García Carrasco, J., Núñez Cubero, L., Asencio, J. M., y Larrosa, J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel. https://n9.cl/xh7zmb

García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36 (1), 1-24. https://bityl.co/IbJJ

García-Tudela, P. A. y Marín Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*. 25 (3), 1-21. https://n9.cl/nzisp

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. https://n9.cl/hujs0

Granda, T. y Granda Carrión, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad*, 21 (1), 1-23. https://n9.cl/ijjv7

Gutiérrez Lamelis, C. y Catalán Cueto, J. P. (2020). Educación Emocional, un desafío pendiente para enfrentar la Educación Inicial chilena hoy. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 351-355. https://n9.cl/0oyhc

Hernández Chirino de Jesús, R. A. y Silva de Jesús Hernández, F. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *UISRAEL.* https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.

Huamán Méndez, E. A., Chumpitaz Caycho, H. E. y Aguilar Macazana, L. A. (2021). "Inteligencia emocional en la práctica educativa": una revisión de la literatura científica. *TecnoHumanismo*, 1 (8), 180-196.https://n9.cl/5i6g0

Liccioni, E., Mena Sánchez, L. M., Ordoñez Valencia, E. V. y Carrera G. (2020). La educación emocional en la escuela: estrategias para su desarrollo en tiempos de Covid-19. *Revista Arjé*, 14 (27), 368-385. http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj27/art06.pdf

Menacho Vargas, I., Jaramillo Ostos, D. F., Pérez Collante, R. D. y Rivera Zamudio, J. (2022). Influencia de la inteligencia emocional en el clima institucional en docentes de educación básica regular en épocas de covid-19. *Revista AVFT*. 4 (1), 52-57. https://n9.cl/gj9748

Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socioafectivos. Un estudio multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa.* 29 (2), 407-427. https://n9.cl/6v7f7

Ordaz Villegas, G. y Durán Fonseca, T. D. (2022). Perfil de Inteligencia Emocional de docente en tiempos de COVID-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. (2). https://n9.cl/dmgrk

Osorio Munaico, F. M., Gastelu Escalante de Huayta, M. L., Paredes Montano, V, J. y Palomino Salazar, E. (2022). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 6 (6), 4081-4092. https://n9.cl/uwo8p

Padilla Camacho, A. M, y Sandoval, M. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(02), 60–75. https://n9.cl/3l71q

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Chacón Cuberos, R., Castro Sánchez, M., Ramírez Granizo. I. y González Valero, G. (2020). *La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis*. Anales de psicología. 36 (1), 84-91. https://n9.cl/6nqb3

Rojas Pedregosa, P. (2017). La inteligencia emocional en el contexto educativo de adolescentes cordobeses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.* Extr. (5). https://n9.cl/yfqje

Román Sánchez, W. J., Perugachi Cachimuel, M. E. y Gómez Escorcha, J, A. (2022). Inteligencia emocional para el mejoramiento del rendimiento escolar en los adolescentes gabrielinos en pandemia. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología,* VIII (4), 89-102. https://n9.cl/erhdq

Romero Caballero, S., Hernández Sánchez, I., Barrera Villarreal, R. y Mendoza Rojas, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*. XXVIII (2),110-119. https://n9.cl/or57f

Rosero Morales, E. R., Córdova Viteri, P. N y Balseca Acosta, A. C. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. VI (11), 229-245. https://n9.cl/0vgh6

Torres Ruiz, A. E. (2021). Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Educare*. 23 (3), 257-268. https://n9.cl/repfd

Valdiviezo Loayza, M. A. y Rivera Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe *Revista peruana de investigación e innovación educativa*. 2 (2), 1-10. https://n9.cl/n1q3m

Valenzuela Santoyo, A. C. y Portillo Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*. 22 (3), 1-15. https://n9.cl/aiclj

Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia: Perspectivas y desafíos

Rural education and sustainable development in Colombia: Perspectives and challenges

Éducation rurale et développement durable en Colombie: Perspectives et défis

Educação rural e desenvolvimento sustentável na Colômbia: Perspectivas e desafios



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Yeris Alfonso Passo Utria
yealpaut@yahoo.es

Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen Los Pendales, Municipio de Luruaco, Departamento del Atlántico, Colombia

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 22 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Se requieren estrategias concretas para mejorar la educación rural y promover el desarrollo sostenible. Esta revisión sistemática, de nivel exploratorio y enfoque analítico, buscó examinar la relación entre educación rural y desarrollo sostenible mediante un diseño documental. Se analizaron veintiún documentos. Los hallazgos indicaron que las comunidades rurales con mayor acceso a la educación presentan mejores índices de desarrollo humano y sostenibilidad ambiental. Los resultados destacaron la necesidad de invertir en educación de calidad, garantizar su acceso equitativo e involucrar a las comunidades locales en la toma de decisiones y diseño de nuevas estrategias. Se subraya el papel crucial del proceso educativo, ya que puede mejorar el acceso a la información, las oportunidades laborales y reducir la pobreza y la desigualdad. Los hallazgos respaldaron la correlación entre educación rural y desarrollo sostenible, fortaleciendo el objetivo del artículo al explorar contenidos relevantes presentados por los autores originales.

Palabras clave: *Educación rural; Desarrollo sostenible; Estrategias de desarrollo; Participación ciudadana*

ABSTRACT

Concrete strategies are required to improve rural education and promote sustainable development. This systematic review, at an exploratory level and with an analytical approach, aimed to examine the relationship between rural education and sustainable development through a documentary design. Twenty-one documents were analyzed. The findings indicated that rural communities with greater access to education show better human development and environmental sustainability indicators. The results highlighted the need to invest in quality education, ensure equitable access, and involve local communities in decision-making and design new strategies. The crucial role of the educational process is emphasized, as it can improve access to information, job opportunities, and reduce poverty and inequality. The findings supported the correlation between rural education and sustainable development, reinforcing the article's objective to explore relevant content presented by the original authors.

Key words: *Rural education; Sustainable development; Development strategies; Citizen participation*

RÉSUMÉ

Des stratégies concrètes sont nécessaires pour améliorer l'éducation rurale et promouvoir le développement durable. Cette revue systématique, à un niveau exploratoire et avec une approche analytique, visait à examiner la relation entre l'éducation rurale et le développement durable par le biais d'une conception documentaire. Vingt et un documents ont été analysés. Les conclusions ont indiqué que les communautés rurales ayant un meilleur accès à l'éducation présentent de meilleurs indicateurs de développement humain et de durabilité environnementale. Les résultats ont mis en évidence la nécessité d'investir dans une éducation de qualité, d'assurer un accès équitable et d'impliquer les communautés locales dans la prise de décision et la conception de nouvelles stratégies. Le rôle crucial du processus éducatif est souligné, car il peut améliorer l'accès à l'information, les opportunités d'emploi et réduire la pauvreté et l'inégalité. Les conclusions ont soutenu la corrélation entre l'éducation rurale et le développement durable, renforçant l'objectif de l'article d'explorer le contenu pertinent présenté par les auteurs originaux.

Mots-clés: *Éducation rurale; Développement durable; Stratégies de développement; Participation citoyenne*

RESUMO

São necessárias estratégias concretas para melhorar a educação rural e promover o

desenvolvimento sustentável. Esta revisão sistemática, em nível exploratório e com abordagem analítica, teve como objetivo examinar a relação entre educação rural e desenvolvimento sustentável por meio de um projeto documental. Vinte e um documentos foram analisados. Os resultados indicaram que as comunidades rurais com maior acesso à educação apresentam melhores índices de desenvolvimento humano e sustentabilidade ambiental. Os resultados destacaram a necessidade de investir em educação de qualidade, garantir acesso equitativo e envolver as comunidades locais na tomada de decisões e no design de novas estratégias. O papel crucial do processo educacional é enfatizado, pois pode melhorar o acesso à informação, oportunidades de emprego e reduzir a pobreza e a desigualdade. Os resultados apoiaram a correlação entre educação rural e desenvolvimento sustentável, reforçando o objetivo do artigo ao explorar o conteúdo relevante apresentado pelos autores originais.

Palavras-chave: *Educação rural; Desenvolvimento sustentável; Estratégias de desenvolvimento; participação cidadã*

INTRODUCCIÓN

La relación entre la educación rural y el desarrollo sostenible en Colombia ha sido objeto de interés para diversos investigadores. En su declaración, la ONU (1987) define el desarrollo sostenible como la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Con relación a esto, Valero Nay y Febres Cordero-Briceño (2019) realizaron una revisión crítica de la literatura existente sobre el tema, identificando las principales tendencias, avances y desafíos en la relación entre la educación, el desarrollo rural y la sostenibilidad ambiental en Colombia. Por su parte, Arias Gaviria (2017) exploró los desafíos y oportunidades de la educación para el desarrollo sostenible en contextos rurales de Colombia, mientras que Piñón (1999) en un documento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) propone estrategias concretas para mejorar la educación rural y fomentar el desarrollo sostenible en el país.

Por otra parte, Segura Gutiérrez y Torres (2020) propone una reflexión frente al papel que la educación rural ha tenido en el proceso de inclusión social de los habitantes del campo. Estas investigaciones han contribuido significativamente al conocimiento y entendimiento de la relación entre la educación rural y el desarrollo sostenible en Colombia, identificando desafíos y oportunidades clave en el tema. En consecuencia, la educación es una herramienta fundamental para el avance de las comunidades rurales

en Colombia. Sin embargo, en la actualidad, según lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) , se presentan diversos desafíos que obstaculizan el acceso a una educación de calidad en estas zonas.

Según Carrero-Arango y González-Rodríguez (2017), uno de los principales desafíos es la falta de acceso a una educación de calidad en zonas rurales, lo que limita el desarrollo de las comunidades y su capacidad para enfrentar los desafíos ambientales y económicos. Hodson-de Jaramillo (2018) señala que, además, es necesario promover prácticas sostenibles en las comunidades rurales y fortalecer sus capacidades de dar respuesta a los diferentes desafíos relacionados con temas del medio ambiente. Para Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado (2017), otro de los desafíos clave es la necesidad de fomentar el acceso a tecnologías y recursos educativos que puedan mejorar la calidad de la educación rural.

De acuerdo con una reflexión frente al papel que la educación rural ha tenido en el proceso de inclusión social de los habitantes del campo, realizada por Segura Gutiérrez y Torres (2020), se puede observar una brecha cada vez más marcada entre la educación rural y la urbana en Colombia, lo cual se evidencia en diversos indicadores de calidad educativa, entre ellos, la tasa de deserción escolar, el bajo desempeño académico y la falta de infraestructura educativa adecuada. Ante este panorama, resulta imprescindible analizar la relación entre la educación rural y el desarrollo sostenible en Colombia, con el fin de identificar las barreras y las oportunidades que existen para mejorar la educación en estas zonas y, a su vez, promover una mejora continua en las comunidades rurales.

En este artículo se presenta una revisión sistemática sobre la educación rural en Colombia y su relación con el desarrollo sostenible. Se ha utilizado una metodología rigurosa que incluye la búsqueda exhaustiva de estudios relevantes, la selección de artículos mediante criterios de inclusión y exclusión claros, y la síntesis de los hallazgos para proporcionar una visión más completa. Esta revisión sistemática contribuye al conocimiento existente al proporcionar una base sólida para futuras investigaciones y la formulación de políticas educativas efectivas en el contexto rural colombiano.

MÉTODO

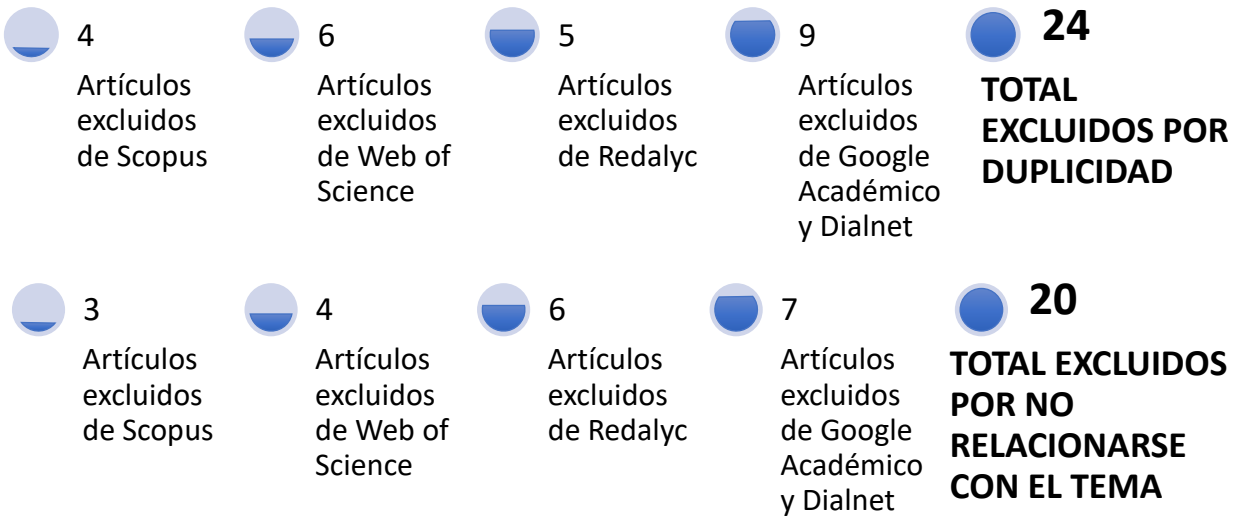
La investigación presentada fue una revisión sistemática de la literatura sobre la relación entre la educación rural y el desarrollo sostenible. En cuanto al nivel de investigación, podría considerarse de nivel exploratorio, ya que se busca obtener una comprensión general del tema de interés y explorar las mejores prácticas y estrategias implementadas para la mejora de la educación rural y su impacto en el desarrollo sostenible de las comunidades rurales en Colombia. En particular, se utiliza un enfoque analítico y un diseño documental para obtener una visión clara y precisa de la situación actual de la educación rural en el país y de las barreras y oportunidades que existen para su mejora. Además, se busca identificar las mejores prácticas y estrategias implementadas para la mejora de la educación rural y su impacto en el desarrollo sostenible de las comunidades rurales en Colombia. Por lo tanto, esta investigación es de tipo documental y analítica, ya que se basa en el análisis crítico de la literatura existente en el tema de interés.

La mayoría de los artículos consultados son de Colombia, sin embargo, se incluyen estudios de otros países de Latinoamérica para contrastar la realidad del país con el contexto de la región. Esto también permitió tener una mayor variedad de perspectivas de la relación entre los descriptores abordados en el presente artículo. Las bases de datos utilizadas para las consultas incluyen: Google Académico, Scopus, Web of Science, Dialnet y Redalyc. La búsqueda se limitó a estudios publicados en español o inglés. Además, se revisaron las referencias de los estudios incluidos para identificar otros relevantes que no aparecieron en la búsqueda inicial.

En total se descargaron 65 artículos de los cuales se descartaron 44, para finalmente hacer el análisis de 21 de ellos. Para la selección de estudios, se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión fueron: estudios que analicen la relación entre la educación rural y el desarrollo sostenible y que estén publicados en español o inglés, en buscadores de acceso abierto y revistas arbitradas. Los artículos deberían estar publicados entre 2018 y 2023, sin embargo, se presentaron en la selección investigaciones de casi 10 décadas de antigüedad, la cual se justifican porque desde esa época los investigadores se han abocado a estudiar el problema que aún persiste. Por

otro lado, los criterios de exclusión fueron: estudios que no estén relacionados directamente con los descriptores o que sean duplicados. Ver figura 1.

Figura 1
Ruta de exclusión de artículos



Para continuar la investigación, se formuló la pregunta "¿Cuál es la relación entre la educación rural y el desarrollo sostenible en Colombia?". Posteriormente, se seleccionaron los estudios que cumplan con los criterios de inclusión previamente definidos. Con respecto a la interpretación de los hallazgos se realizó por medio de un análisis crítico de cada estudio seleccionado, teniendo en cuenta la metodología utilizada, los resultados obtenidos y la relevancia de estos para la pregunta de investigación. Se consideraron los resultados en conjunto, identificando patrones y divergencias entre los estudios, para responder a la pregunta de investigación y establecer conclusiones y recomendaciones.

Para facilitar la comprensión y el análisis de los artículos seleccionados, se ha creado una tabla que los organiza en cuatro categorías: acceso a la educación rural, enfoques educativos rurales, impacto de la educación rural en el desarrollo sostenible y desafíos y oportunidades de la educación rural. Estas categorías surgieron de un análisis sistemático de los estudios elegidos. Durante este proceso, se identificaron similitudes en los argumentos presentados en cada artículo, lo que permitió agruparlos en torno a

temas comunes. El criterio utilizado para la agrupación se basó en el enfoque que cada autor aplicó a la educación rural, con una tendencia clara hacia una de las cuatro categorías mencionadas.

Tabla 1
Análisis de artículos según categorías emergentes

Categoría	Autores / año	Cantidad
Acceso a la educación rural	Díaz-Jurado y Gómez-Ortiz (2021) Orduz Quijano et al. (2021) Blanco-Guijarro (2008) Bazdresch-Parada (2001) Ruiz Ramírez et al. (2014) Fajardo et al. (2021)	6
Enfoques educativos rurales	Ribadeneira-Cuñez y Ribadeneira-Cuñez y Lugo-Plasencia (2020) Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018) Herrera Arias y Rivera Alarcon (2020) Hernández Herrera y Esparza Urzúa (2022) Souter (2017)	5
Impacto de la educación rural en el desarrollo sostenible	Núñez (2004) López Ramírez (2006) Rumiche Valdez y Solis Trujillo (2021) Lozano Flórez (2012) Mauris (2022)	5
Oportunidades de la educación rural	Bautista-Rojas (2018) Castrejón (2022) Saiz Sáenz et al. (2023) Peirano et al. (2015) Cano Ruíz et al. (2023)	5
	Total, artículos	**21**

RESULTADOS

La revisión documental de los 21 artículos sobre educación rural y desarrollo sostenible reveló patrones y tendencias en las ideas de los autores. Se establecieron cuatro categorías fundamentales para analizar la información recopilada: el acceso a la educación rural, los enfoques educativos en las zonas rurales, el impacto de la educación rural en el desarrollo sostenible, y los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación rural. Estas categorías permitieron identificar las principales preocupaciones y propuestas presentadas por los expertos en el tema. Se encontraron discusiones acerca de la brecha de acceso a la educación en las zonas rurales, así como diferentes enfoques

pedagógicos que buscan adaptarse a las necesidades específicas de estas comunidades.

La primera categoría es esencial para entender cómo la educación rural puede ser accesible para todos, especialmente para aquellos que viven en zonas remotas y tienen menos recursos. La segunda categoría permite explorar diferentes métodos y enfoques educativos que podrían ser más efectivos para mejorar la calidad de la educación rural. La tercera categoría es importante porque se enfoca en los impactos de la educación rural en el desarrollo sostenible, lo que nos ayuda a entender cómo la educación rural puede contribuir al desarrollo sostenible en las comunidades rurales. Finalmente, la cuarta categoría reúne los desafíos y oportunidades que existen en la educación rural, lo que es crucial para desarrollar políticas y estrategias efectivas que aborden los problemas y aprovechen las oportunidades en este campo.

La tabla 2 corresponde a la categoría “Acceso a la educación rural”. Presenta hallazgos recientes sobre el acceso a la educación rural en Colombia, resaltando las dificultades en zonas rurales, como la falta de acceso a una educación de calidad, obstáculos en la formación docente, acceso limitado a tecnología y escasez de recursos económicos. También se destaca el impacto de la pandemia en el aumento de las brechas de acceso y la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad para grupos marginados. La relación entre pobreza, recursos y calidad educativa se aborda, subrayando la necesidad de estrategias para abordar las desigualdades socioeconómicas y mejorar el sistema educativo en el país.

Tabla 2
Acceso a la educación rural

Autor y año	Hallazgo central
Díaz-Jurado y Gómez-Ortiz (2021)	Las zonas rurales de Colombia presentan dificultades significativas en el acceso a una educación de calidad, lo que puede afectar negativamente el desarrollo personal y social de los habitantes de estas regiones. Además, se identificaron obstáculos en cuanto a la formación docente, el acceso a tecnología y la falta de recursos económicos en las escuelas rurales.

Autor y año	Hallazgo central
Orduz Quijano et al. (2021)	La pandemia ha aumentado las brechas de acceso a la educación en las zonas rurales de Colombia, ya que la falta de recursos tecnológicos y la conectividad son barreras importantes para la educación en línea.
Blanco-Guijarro (2008)	Es necesario garantizar el derecho a la educación de calidad para todos, sin importar su condición socioeconómica o étnica, y trabajar en la inclusión de grupos históricamente marginados en el sistema educativo colombiano.
Bazdresch-Parada (2001)	La pobreza y la falta de recursos son factores importantes que afectan la calidad y la accesibilidad de la educación, especialmente en países en desarrollo como Colombia.
Ruiz Ramírez et al. (2014)	La deserción escolar en el nivel medio superior es un problema importante en México, y se deben identificar las causas y consecuencias para implementar políticas efectivas que fomenten la permanencia en el sistema educativo.
Fajardo et al. (2021)	Los factores socioeconómicos tienen una gran influencia en la calidad de la educación media en Colombia, y es importante desarrollar estrategias que aborden estas desigualdades para mejorar el sistema educativo en el país.

La tabla 3 muestra los estudios de la categoría “enfoques educativos rurales” destacan estrategias didácticas y el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) para mejorar la educación rural. La transición a la educación superior en áreas rurales y la necesidad de políticas y programas específicos son abordados. Las políticas públicas influyen en la calidad educativa rural y se enfatiza la importancia de un enfoque integral para su mejora. Además, el acceso a Internet y políticas de conectividad en zonas rurales son cruciales para mejorar la educación.

Tabla 3
Enfoques educativos rurales

Autor y año	Hallazgo central
Ribadeneira-Cuñez y Lugo-Plasencia (2020)	La implementación de estrategias didácticas apropiadas es esencial para mejorar la educación rural.
Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018)	La integración de las TIC en las escuelas rurales presenta desafíos y oportunidades para mejorar la educación.

Autor y año	Hallazgo central
Herrera Arias y Rivera Alarcon, (2020)	La educación rural es un desafío para la transición a la educación superior, lo que requiere la implementación de políticas y programas específicos.
Hernández Herrera y Esparza Urzúa (2022)	La calidad de la educación en las zonas rurales está influenciada por las políticas públicas y es necesario un enfoque integral para mejorarla.
Souter (2017)	El acceso a Internet es crucial para mejorar la educación en las zonas rurales, pero se necesitan políticas específicas para garantizar la conectividad.

Los siguientes estudios resaltan la importancia de los saberes campesinos, la realidad de la ruralidad, el uso adecuado de las TIC, la contribución a la construcción social de pequeños municipios y el liderazgo pedagógico durante la crisis del COVID-19 en la educación rural colombiana. Estas perspectivas ofrecen una visión integral para abordar el "impacto de la educación rural en el desarrollo sostenible". Ver tabla 4.

Tabla 4
Impacto de la educación rural en el desarrollo sostenible

Autor y año	Hallazgo central
Núñez (2004)	Los saberes campesinos son importantes para la educación rural.
López Ramírez (2006)	La educación rural debe tener en cuenta la realidad de la ruralidad y las particularidades de las comunidades campesinas.
Rumiche Valdez y Solis Trujillo (2021)	Las TIC tienen tanto efectos positivos como negativos en la educación, y es necesario tener en cuenta su uso adecuado para maximizar los beneficios.
Lozano Flórez (2012)	La educación rural contribuye a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural en Colombia.
Mauris (2022)	La crisis sanitaria del COVID-19 ha presentado desafíos, retos y oportunidades para el liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana.

En la tabla 5, se agrupan los autores alineados a la categoría "desafíos y oportunidades de la educación rural". La educación rural en América Latina tiene potencial para innovar y transformar socialmente, a pesar de enfrentar desafíos como falta de recursos y brecha digital. Valorar el conocimiento y prácticas de la comunidad maximiza su impacto. Tecnologías de la información mejoran la educación rural, pero

revelan falta de acceso en comunidades rurales. La formación de docentes rurales debe atender necesidades específicas y tener una visión integral. La educación rural genera cambios positivos al considerar particularidades de cada contexto.

Tabla 5
Desafíos y oportunidades de la educación rural

Autor y año	Hallazgo central
Bautista-Rojas (2018)	Las condiciones de la educación rural en México son deficientes y presentan grandes retos, especialmente en las escuelas multigrado.
Castrejón (2022)	La educación rural en América Latina tiene potencial para ser un espacio de innovación y transformación social, pero es necesario considerar y valorar el conocimiento y las prácticas de la comunidad.
Saiz Sáenz et al. (2023)	Las tecnologías de la información y las comunicaciones pueden ser una herramienta para mejorar la educación rural, pero su uso durante la pandemia también ha revelado la falta de acceso y la brecha digital en las comunidades rurales.
Peirano et al. (2015)	La educación rural puede ser una oportunidad para innovar y generar cambios positivos en las comunidades rurales, siempre y cuando se consideren las particularidades y necesidades de cada contexto.
Cano Ruíz et al. (2023)	La formación de docentes rurales en México presenta desafíos como la falta de recursos y la falta de atención a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Es necesario una formación integral y sensible a la realidad rural.

DISCUSIÓN

En este apartado, se analizaron y discutieron en detalle los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada. Se exploraron las implicaciones de estos resultados y se consideraron otras perspectivas que puedan fortalecer los argumentos presentados a lo largo de este trabajo.

Es esencial considerar otros datos o perspectivas que puedan fortalecer los enunciados presentados en este trabajo. Esto implica explorar investigaciones adicionales que puedan respaldar o complementar los resultados obtenidos. Además, se deben analizar las limitaciones de la investigación actual y las áreas que requieren una

mayor exploración en el futuro. Para la sección de discusión, continúo siguiendo la división por categorías previamente establecida en los apartados anteriores.

Acceso a la educación rural

Los estudios en esta categoría destacan la importancia del acceso a la educación en las áreas rurales y cómo puede contribuir al desarrollo sostenible. Estos estudios han examinado las barreras que enfrentan las comunidades rurales en términos de acceso a la educación, tales como la falta de infraestructura y recursos educativos adecuados. Por ejemplo, un estudio realizado por Ríos-Mesa et al. (2019) analizó la relación entre educación rural y desarrollo sostenible en Colombia, y encontró que el acceso a la educación era fundamental para lograr un desarrollo sostenible en las zonas rurales, lo cual se complementa con lo que menciona Carrero-Arango y González-Rodríguez (2017) quien identifica la falta de acceso a una educación de calidad en zonas rurales como uno de los principales desafíos. A esto se suma lo expuesto por la UNESCO (2007) quien señala los desafíos que obstaculizan el acceso a una educación de calidad en estas zonas.

Otro estudio de Pineda (2014) examinó las barreras que enfrentan las comunidades rurales en términos de acceso a la educación, y encontró que la falta de infraestructura educativa adecuada y la falta de recursos son algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan las comunidades rurales. La educación rural en Colombia es un tema de gran importancia debido a las persistentes desigualdades en el acceso a la educación de calidad en zonas rurales. Según Díaz-Jurado y Gómez-Ortiz (2021), existen desafíos significativos en la educación rural, como la falta de infraestructura, la escasez de recursos financieros y humanos, la lejanía de las escuelas y la ausencia de políticas educativas adecuadas, lo que limita el acceso a la educación. Orduz Quijano et al. (2021) coinciden en que la educación rural enfrenta retos importantes en términos de calidad y cobertura, así como la necesidad de implementar políticas públicas que mejoren la educación en las zonas rurales.

Por otro lado, Blanco-Guijarro (2008) destaca que uno de los factores que afecta el acceso a la educación rural es la pobreza y la falta de oportunidades, lo que dificulta la

permanencia de los estudiantes en las escuelas. Bazdresch-Parada (2001) subrayan la importancia de la educación rural en la reducción de la brecha entre áreas urbanas y rurales, así como en el logro de una mayor equidad social. Ruiz Ramírez et al. (2014) señalan que los estudiantes rurales enfrentan desafíos específicos para acceder a la educación superior, como la falta de recursos y la desconexión de las redes de educación superior.

Finalmente, Fajardo et al. (2021) indican que la educación rural sigue siendo objeto de desigualdades significativas en Colombia, lo que representa un gran desafío para el desarrollo sostenible y la equidad social en el país. Con base a lo encontrado anteriormente, es oportuno exponer que se requiere una mayor inversión en infraestructura educativa, programas de formación y capacitación para los docentes y políticas educativas inclusivas y adaptadas a las necesidades de las comunidades rurales. De esta manera, se podrá avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa, donde el acceso a la educación sea un derecho para todos los ciudadanos.

Enfoques educativos rurales

Diversos estudios han subrayado la imperante necesidad de adoptar enfoques educativos específicos adaptados a las realidades rurales de Colombia. Hernández Ramírez (2021), por ejemplo, examinó la aplicación de la educación ambiental en escuelas rurales del país y observó la posibilidad de que este enfoque contribuyera eficazmente a promover la sostenibilidad ambiental en dichas comunidades. En un contexto similar, Ramírez y Marín (2022) evaluaron la implementación de la educación en derechos humanos en escuelas rurales, identificando su potencial como una herramienta eficaz para fomentar la justicia social en estas áreas. En general, estos estudios coinciden en la importancia de la adaptación de los enfoques educativos a las particularidades y necesidades de las comunidades rurales, con el objetivo de lograr una educación inclusiva y equitativa. Estos planteamientos se encuentran respaldados por Valero Nay y Febres Cordero-Briceño (2019), quienes examinaron la interrelación entre educación, desarrollo rural y sostenibilidad ambiental en Colombia, identificando tendencias, avances y desafíos.

Por otro lado, las reflexiones de Arias Gaviria (2017) sobre los desafíos y las oportunidades de la educación para el desarrollo sostenible en contextos rurales de Colombia se contraponen con las propuestas de Ribadeneira-Cuñez y Lugo-Plasencia (2020), quienes proponen estrategias pedagógicas específicas para la educación ambiental en entornos rurales, haciendo hincapié en la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones relacionadas con el medio ambiente. Paralelamente, Molina-Pacheco y Mesa-Jiménez (2018) abogan por la integración de tecnologías de la información y la comunicación en la educación rural, superando las barreras geográficas y mejorando el acceso a información y educación de calidad. Estos enfoques se insertan en el marco de las propuestas de Herrera Arias y Rivera Alarcón (2020), que destacan los desafíos que enfrenta la educación rural en la transición hacia la educación superior y la necesidad de políticas y programas específicos para abordar estos desafíos.

Lo planteado por Piñón (1999), con estrategias concretas para mejorar la educación rural y promover el desarrollo sostenible en Colombia, se refleja en las ideas de Hernández Herrera y Esparza Urzúa (2022), quienes enfatizan la importancia del desarrollo de competencias ciudadanas en la educación rural, subrayando la necesidad de una educación crítica y reflexiva que permita a los estudiantes participar activamente en la sociedad. Finalmente, Souter (2017) propone la implementación del aprendizaje móvil en la educación rural, argumentando que esto puede elevar la calidad educativa y fomentar la inclusión social. Los autores presentan diversas estrategias para alcanzar este objetivo, incluyendo la educación ambiental, la integración de tecnologías de la información y la comunicación, la evaluación de la calidad educativa, el desarrollo de competencias ciudadanas y el uso del aprendizaje móvil. Desde esta perspectiva, estos enfoques pueden ser complementarios y deben ser considerados de manera integral para lograr una educación de alta calidad en contextos rurales.

Impacto de la educación rural en el desarrollo sostenible

El respaldo al impacto positivo de la educación rural en el desarrollo sostenible se fundamenta en diversas investigaciones. Abós Olivares et al. (2017) sugieren que los

estudiantes de escuelas rurales valoran positivamente su entorno escolar como un lugar propicio para el aprendizaje, a pesar de las restricciones de recursos y tecnología. Subrayan la importancia de la relación entre docentes y alumnos en estos contextos y la necesidad de promover la participación de los estudiantes en su proceso educativo.

Anaya Figueroa et al. (2021) realizan un estudio en zonas rurales de Perú y observan que la pandemia de COVID-19 ha exacerbado las brechas digitales en las escuelas rurales debido a la falta de acceso a Internet, infraestructura tecnológica y capacitación docente en tecnología educativa. Su investigación propone medidas para reducir estas brechas, incluyendo mejoras en el acceso a Internet y la infraestructura tecnológica, así como la formación docente y la colaboración entre escuelas, padres y comunidades locales para garantizar la continuidad del aprendizaje en tiempos de crisis.

Estos estudios respaldan la noción de que la educación rural, cuando es de calidad y cuenta con las herramientas adecuadas, puede ejercer un impacto positivo en el desarrollo sostenible de las comunidades rurales. La educación no solo contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades esenciales, sino que también puede ser un catalizador en la toma de decisiones y en la generación de soluciones sostenibles y adaptativas ante los retos que afrontan las comunidades rurales.

Examinando los artículos seleccionados, se observan áreas de convergencia y divergencia en los enfoques y las metodologías de investigación. Por ejemplo, López Ramírez (2006) y Lozano Flórez (2012) resaltan la importancia de la educación rural en el desarrollo territorial, mientras que Rumiche Valdez y Solis Trujillo (2021) realizan una revisión sistemática de la literatura centrada en los efectos de la educación en el desarrollo rural.

Mauris (2022), por otro lado, se enfoca en el papel de la educación en el desarrollo sostenible en contextos rurales de Colombia, utilizando el enfoque de habilidades del siglo XXI. Estos autores refuerzan las ideas de Segura Gutiérrez y Torres (2020), quienes abordaron el papel de la educación rural en la inclusión social de los habitantes rurales, señalando los desafíos y las oportunidades.

Desde una perspectiva más amplia, se puede reflexionar sobre la significativa

relevancia de la educación rural en el desarrollo sostenible. La educación emerge como un componente fundamental para cultivar habilidades y capacidades esenciales para el progreso de las comunidades rurales y su sostenibilidad a largo plazo. El enfoque ecosistémico de Núñez (2004) destaca la importancia de considerar una variedad de actores y factores que influyen en la educación rural y su impacto en el desarrollo sostenible. Esta visión es complementaria a la perspectiva de Hodson-de Jaramillo (2018), quien argumenta que el desarrollo sostenible debe estar intrínsecamente ligado a la capacidad de las comunidades para responder a desafíos medioambientales.

A pesar de las diversas perspectivas y enfoques adoptados por estos investigadores, existe un consenso general en cuanto a la vitalidad de la educación rural para el desarrollo territorial y sostenible de las comunidades rurales. La educación no solo empodera a través del desarrollo de habilidades y competencias, sino que también actúa como un factor determinante en la toma de decisiones y en la generación de soluciones duraderas y adaptables a los desafíos que enfrentan las comunidades rurales. Estos enfoques se alinean con la definición de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 1987), que enfoca el desarrollo sostenible en la satisfacción de necesidades desde una perspectiva de responsabilidad generacional.

Desafíos y oportunidades

Desde los hallazgos de Castrejón (2022), surge la perspectiva de que la educación rural en América Latina posee un potencial latente para convertirse en un espacio de innovación y transformación social. Sin embargo, este potencial solo se materializará si se concede la debida consideración y valor al conocimiento y las prácticas arraigadas en las comunidades rurales.

Ovares Barquero et al. (2007) arrojan luz sobre los desafíos significativos que enfrenta la educación rural en el siglo XXI, en gran parte debido a la histórica exclusión de poblaciones rurales, indígenas y migrantes en el acceso a la educación. Este artículo no solo describe este proceso de exclusión, sino que subraya la imperante necesidad de incorporar las necesidades específicas de estas poblaciones en la planificación y ejecución de programas educativos en entornos rurales. Además, propone una serie de

recomendaciones esenciales que deben integrarse en los planes de estudio y en las prácticas educativas en las regiones rurales, con el fin de asegurar una educación inclusiva y de alta calidad para todos los estudiantes.

Herrera Arias y Rivera Alarcón (2020) evidencian que la educación rural plantea un desafío de envergadura en la transición hacia la educación superior. Factores como la escasez de recursos y oportunidades educativas, la brecha entre las habilidades de los estudiantes rurales y las demandas del ámbito universitario, y la falta de apoyo y orientación en este proceso son obstáculos significativos. Estos hallazgos subrayan la necesidad apremiante de implementar estrategias y programas específicos para respaldar a los estudiantes rurales en su transición a la educación superior. Entre las medidas sugeridas se incluyen la creación de programas de tutoría y orientación, la mejora del acceso a recursos educativos y tecnológicos, y el estímulo a la participación de las comunidades rurales en la educación de sus jóvenes.

Por su parte, la investigación de Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado (2017) pone de manifiesto el papel fundamental de la educación rural en la construcción de la paz en comunidades rurales. Al promover el desarrollo de habilidades y valores necesarios para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos, la educación rural se erige como un pilar esencial en contextos de construcción de paz. No obstante, esta investigación también destaca los desafíos significativos que enfrenta la implementación efectiva de la educación rural en escenarios de construcción de paz, como la falta de recursos y acceso a tecnología educativa, la necesidad de mejorar la formación docente y la importancia de incorporar la perspectiva de género y la diversidad cultural en los programas educativos. En respuesta a estos desafíos, se plantean una serie de recomendaciones con el objetivo de abordar estas cuestiones de manera efectiva.

Los artículos seleccionados, a pesar de centrarse en contextos específicos, convergen en la identificación de desafíos comunes que enfrentan los sistemas educativos rurales en América Latina. Se destaca la carestía de infraestructura, recursos y acceso a tecnología, así como la insuficiencia de personal capacitado y motivado para enseñar en entornos rurales. Al mismo tiempo, se resalta la riqueza de oportunidades

que ofrecen las zonas rurales, en términos de diversidad cultural y la riqueza de los ecosistemas.

Peirano et al. (2015) proponen que la educación rural puede ser una plataforma para la innovación y el cambio positivo en las comunidades rurales de América Latina. En México, Bautista-Rojas (2018) explora los desafíos y oportunidades de la educación rural, identificando la falta de acceso a tecnología y la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales como desafíos clave. Sin embargo, también enfatiza la diversidad cultural de las comunidades rurales como una oportunidad para fomentar la educación intercultural. En el contexto de Colombia, Saiz Sáenz et al. (2023) abordan los desafíos específicos que enfrenta el departamento de Nariño en cuanto a la falta de recursos y personal capacitado para la educación rural. En México, Cano Ruíz et al. (2023) resaltan la formación de docentes rurales como uno de los desafíos más críticos, junto con la carestía de recursos y la falta de atención a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Destacan la necesidad de una formación integral y sensible a la realidad rural.

En el núcleo de todos estos artículos se encuentra la imperiosa necesidad de políticas educativas específicas que aborden los retos únicos de la educación rural, así como la vital importancia de involucrar a las comunidades rurales en la toma de decisiones sobre la educación. Estas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de reconocer la diversidad cultural y geográfica de las regiones rurales de América Latina, y la necesidad de abordar de manera integral y colaborativa los desafíos inherentes a la educación rural.

CONCLUSIONES

En este estudio sobre educación rural y desarrollo sostenible, se ha evidenciado la importancia de la educación en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su entorno, capaces de comprender los problemas que enfrenta su comunidad y de proponer soluciones sostenibles a los mismos. Además, se ha destacado la necesidad de una educación integral, que no sólo se enfoque en el desarrollo de habilidades

técnicas y académicas, sino que también fomente valores como la solidaridad, el respeto por la diversidad y la conservación del ambiente.

Uno de los desafíos más destacados es la falta de recursos y la baja calidad de los procesos educativos. Esto representa una barrera importante para garantizar que los niños y jóvenes que viven en áreas rurales tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. La falta de recursos es una preocupación constante en las escuelas rurales de Colombia. Estas instituciones a menudo carecen de infraestructuras adecuadas, como aulas espaciosas y bien equipadas, laboratorios científicos, bibliotecas con suficiente material educativo y tecnología actualizada. Además, la falta de acceso a servicios básicos, como electricidad y conexión a internet, limita aún más las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes rurales.

Otro reto que afecta a la educación rural en el país es la baja calidad de los procesos educativos. Esto se refleja en la falta de capacitación y formación adecuada para los docentes que trabajan en zonas rurales. La escasez de maestros calificados y comprometidos, así como la alta rotación de personal docente, impacta negativamente en la calidad de la educación impartida. Además, la falta de recursos didácticos y materiales educativos actualizados contribuye a un bajo nivel de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales.

Estos desafíos se agravan por las desigualdades socioeconómicas y geográficas presentes en las áreas rurales de Colombia. La falta de inversión gubernamental suficiente en la educación rural ha llevado a la creación de una brecha educativa entre las áreas urbanas y rurales, lo que perpetúa la desigualdad de oportunidades para los estudiantes rurales. Además, las condiciones socioeconómicas y la pobreza en muchas comunidades rurales hacen que sea aún más difícil para las familias brindar apoyo adicional a la educación de sus hijos. Esto puede llevar a una falta de motivación y deserción escolar, ya que los estudiantes pueden tener que trabajar para ayudar a sus familias en lugar de seguir estudiando.

Para concluir, la falta de recursos y la baja calidad de los procesos educativos son desafíos críticos que enfrenta la educación rural en Colombia. Para abordar estos problemas, se requiere una mayor inversión en infraestructuras educativas, formación y

capacitación de docentes, así como el desarrollo de programas y políticas educativas específicas que se enfoquen en las necesidades de las comunidades rurales. Además, es importante fomentar la participación de la comunidad y promover el acceso equitativo a una educación de calidad en todas las áreas del país.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Abós Olivares, P., Torres Sabaté, C., y Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinética* , *49*, 1–17. https://acortar.link/8b0vnZ

Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., y Arispe Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, *30*(58), 11–33. https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001

Arias Gaviria, J. (2017, diciembre 1). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista Educación y Ciudad. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647

Bautista-Rojas, E. (2018). Condiciones de la Educación Rural en México. Hallazgos a Partir de Una Escuela Multigrado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*, 45–50. https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394003/html/

Bazdresch-Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, *22*, 11. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101029064158/6ziccardi.pdf

Blanco-Guijarro, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, *54*, 14–35. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248002%0ACómo

Cano Ruíz, A., Espino Rosendo, H. M., y Espinosa Gerónimo, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(1), 85–98. https://doi.org/10.35362/rie9115566

Carrero-Arango, M. L., y González-Rodríguez, M. F. (2017). La educación rural en Colombia : experiencias y perspectivas. *80 Praxis Pedagógica.*, *19*, 79–89. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89

Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina . Entre lo comunitario y popular. *Revista ProPulsión. Interdisciplinaria en Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 65–77. https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/75/95

Díaz-Jurado, E. C., y Gómez-Ortiz, M. (2021). Dificultades para el acceso a una educación de calidad en las zonas rurales de Colombia. En *Frontiers in Neuroscience* (Vol. 14, Número 1). https://acortar.link/nwHA4S

Fajardo, E., Beleño-Montagut, L., y Romero, H. (2021). Incidencia de los factores

socioeconómicos en la calidad de la educación media regional en Colombia. *Interciencia*, *46*(3), 118–125.

Hernández Herrera, M. T., y Esparza Urzúa, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophía*, *32*, 171–193. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05

Hernández Ramírez, R. (2021). *Estrategia pedagógica en educación ambiental 1*. 1–102. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9206/278_1%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Herrera Arias, D., y Rivera Alarcon, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *19*(41), 87–105. https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6

Hodson-de Jaramillo, E. (2018). Bioeconomy: A sustainable future. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Fisicas y Naturales*, *42*(164), 188–201. https://doi.org/10.18257/raccefyn.650

López Ramírez, L. R. (2006). Ruralidad y Educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, *51*(138–159). https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf

Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista Universidad de La Salle*, *57*(57), 117–136. https://acortar.link/8lzjrw

Mauris, L. (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Estudios Psicológicos*, *2*(1), 74–87. https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.005

Molina-Pacheco, L. E., y Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en escuelas rurales: realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, *9*(21), 75–98. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924

Naranjo-Tamayo, D. C., y Carrero-Delgado, 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*, *1213*(24), 95–120. https://doi.org/10.25100/prts.v0i24.4546

Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, *19*(2). https://acortar.link/Kdnyo6

ONU. (1987). *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo: Nuestro Futuro Común; Naciones Unidass. http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm

Orduz Quijano, M., Tuay Sigua, R. N., Briceño, A., y Acero, O. (2021). Realidades de la educacion rural en Colombia, en tiempos de covid- 19. *Realidades de la educacion rural en Colombia, en tiempos de covid- 19*, *2014*, 1–17. https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415

Ovares Barquero, S., Méndez Garita, N., Torres Victoria, N., y Cerdas Rivera, Y. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Educare*, *2*(December 2007), 117–127. https://doi.org/10.15359/ree.2-ext.8

Peirano, C., Puni Estevez, S., y Astorga, M. I. (2015). Educación rural : oportunidades para la innovación Rural schools : opportunities for innovation. *Región Y Sociedad*, *6*, 53–70.

Pineda, J. (2014). Barreras para la construcción de la educación inicial como un espacio

educativo en comunas rurales. *Polis (Santiago)*, *13*(37), 145–165. https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000100009

Piñón, F. J. (1999). La OEI: nuevas responsabilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, *20*, 13–16. https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a01.PDF

Ramirez, O., y Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber*, *13*(33), e13210. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210

Ribadeneira-Cuñez, F. M., y Lugo-Plasencia, J. . (2020). Didactic Strategies in the Educational Process of the Ru-. *Revista Conrado*, *16*(72), 242–247. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-242.pdf

Ríos-Mesa, A. F., Carlos Palacio, J. P., Giraldo Ramírez, D. P., Villegas García, D., y Cubillos Jiménez, S. (2019). *Desarrollo Rural Sostenible, Una mirada desde la Ingeniería Agroindustrial*. 102. https://acortar.link/Ni0MWm

Ruiz Ramírez, R., García Cué, J. L., y Pérez Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 51–74. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.04.rr

Rumiche Valdez, M. E., y Solis Trujillo, B. P. (2021). Los efectos positivos y negativos en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en educación. *HAMUT'AY*, *8*(1), 23. https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2233

Saiz Sáenz, M. L., Jacome, R. T., y Caraballo, L. H. (2023). Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia. *Revista UNIMAR*, *41*(1), 27–40. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art2

Segura Gutiérrez, J. M., y Torres, H. F. (2020a). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, *25*(1), 71–97. https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020

Souter, D. (2017). Acceso a Internet y educación: Consideraciones clave para legisladores. *Internet Society*, 44. https://acortar.link/YhN5o0

UNESCO. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura). (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *5*(3), 1–21. https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf

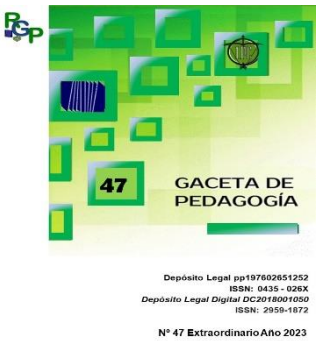
Valero Nay, M.,y Febres Cordero-Briceño, M. E. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, *17*(02), 24–45. https://doi.org/https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661

El pensamiento crítico y la investigación científica desde la perspectiva de un pensador crítico

Critical thinking and scientific inquiry from the perspective of a critical thinker

Pensamento crítico e investigação científica la perspectiva de um pensador crítico

Pensée critique et enquête scientifique du point de vue d'un penseur critique



Wilman Andrés Camilo Camilo
andrescamilocamilo@hotmail.com

Institución Educativa María Antonia Penagos.
Palmira, Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 16 de septiembre 2023/ Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Este artículo tuvo como propósito conocer como el pensamiento crítico es aplicado en la investigación científica, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de un pensador crítico. Para lograr lo propuesto, se realizó una revisión sistemática de tipo descriptiva de la información, a través de la búsqueda de 20 artículos científicos de acceso libre, publicados en las bases de datos Dialnet, Scielo y Publindex. Como criterios de selección se consideraron estudios empíricos alojados en base de datos de textos completos, haber sido publicados en el periodo comprendido de 2016 a 2023 y que abordaran el tema de pensamiento crítico e investigación científica. Los resultados indicaron que el desarrollo del pensamiento crítico aplicado a la investigación, empodera a los docentes en esta forma de enseñanza al lograr que el estudiante desarrolle un aprendizaje significativo basado en su autonomía. Se concluyó que la capacidad de pensar críticamente hace que las personas ganen un conocimiento mayor y su nivel crítico de decisión sea más preciso, permitiendo a los investigadores que los resultados de sus trabajos sean cada vez más precisos, direccionados a resolver problemas.

Palabras clave: *Investigación Científica; Pensador Crítico; Pensamiento Crítico; Revisión Sistemática*

ABSTRACT

The purpose of this article was to know how critical thinking is applied in scientific research, during the teaching and learning process, from the perspective of a critical thinker. To achieve what was proposed, a descriptive systematic review of the information was carried out, through the search of 20 free access scientific articles, published in the Dialnet, Scielo and Publindex databases. As selection criteria, empirical studies housed in full-text databases, having been published in the period from 2016 to 2023 and addressing the topic of critical thinking and scientific research, were considered. The results indicated that the development of critical thinking applied to research empowers teachers in this form of teaching by ensuring that the student develops meaningful learning based on its autonomy. It was concluded that the ability to think critically makes people gain greater knowledge and their critical level of decision is more accurate, allowing researchers that the results of their work are increasingly accurate, aimed at solving problems.

Key words: *Scientific Research; Critical Thinker; Critical thinking; Systematic review*

RESUMO

O objetivo deste artigo foi conhecer como o pensamento crítico é aplicado na pesquisa científica, durante o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de um pensador crítico. Para atingir o proposto, foi realizada uma revisão sistemática descritiva das informações, por meio da busca de 20 artigos científicos de acesso livre, publicados nas bases de dados Dialnet, Scielo e Publindex. Como critérios de seleção, foram considerados estudos empíricos alojados em bases de dados de texto completo, publicados no período de 2016 a 2023 e que abordassem a temática do pensamento crítico e da pesquisa científica. Os resultados indicaram que o desenvolvimento do pensamento crítico aplicado à pesquisa capacita os professores nesta forma de ensino ao garantir que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa baseada na sua autonomia. Concluiu-se que a capacidade de pensar criticamente faz com que as pessoas adquiram maior conhecimento e seu nível crítico de decisão seja mais preciso, permitindo aos pesquisadores que os resultados do seu trabalho sejam cada vez mais precisos, visando a resolução de problemas.

Palavras-chave*: Pesquisa Científica; Pensador crítico; Pensamento critico; Revisão sistemática*

RÉSUMÉ

Le but de cet article était de savoir comment la pensée critique est appliquée à la recherche scientifique, au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage, du point de vue d'un penseur critique. Pour parvenir à ce qui a été proposé, une revue systématique descriptive des informations a été réalisée, à travers la recherche de 20

articles scientifiques en accès libre, publiés dans les bases de données Dialnet, Scielo et Publindex. Comme critères de sélection, ont été prises en compte les études empiriques hébergées dans des bases de données en texte intégral, publiées entre 2016 et 2023 et abordant le thème de la pensée critique et de la recherche scientifique. Les résultats indiquent que le développement de la pensée critique appliquée à la recherche responsabilise les enseignants dans cette forme d'enseignement en garantissant que l'élève développe un apprentissage significatif basé sur son autonomie. Il a été conclu que la capacité de penser de manière critique permet aux gens d'acquérir de plus grandes connaissances et que leur niveau critique de décision est plus précis, permettant aux chercheurs d'obtenir des résultats de plus en plus précis dans leurs travaux visant à résoudre des problèmes.

Mots-clés: *Recherche scientifique; Penseur critique; La pensée critique; Revue systématique*

INTRODUCCIÓN

Una forma de desarrollar el pensamiento crítico es mediante la investigación, concebida como un proceso organizado con el fin de explicar y tener una mejor comprensión del mundo que nos rodea. Shaw (2014) considera que el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera objetiva y reflexiva, identificando supuestos, prejuicios y sesgos, desarrollando argumentos sólidos y bien fundamentados. Por su parte, Bailin et al., (1999), consideran que una persona es calificada como un pensador crítico, cuando entiende qué es lo que constituye un razonamiento de calidad y además tiene los compromisos pertinentes para emplear y buscar un análisis con fundamentos.

Sobre la base del planteamiento anterior, es importante destacar que los autores mencionados, coinciden en que el pensamiento crítico debe ser enseñado desde los niveles primarios de educación, preparando a los estudiantes para llevar a cabo proyectos de investigación que busquen el desarrollo del pensamiento crítico que puedan coadyuvar en la formación de una mejor sociedad. Sin embargo, la evolución adecuada del razonamiento crítico de las personas, se realiza durante su vida académica y profesional, lo que permite formar individuos con agudeza investigativa.

Ahora bien, la investigación ha evolucionado rápidamente como vía para la obtención de conocimiento, pues, se pasó de revisar textos físicos en una biblioteca a

revisar artículos y textos en toda la web, pero hay que tener muy en cuenta que a pesar de que el internet conlleva consigo al acceso de mucha información, también obliga a los investigadores a aumentar su capacidad de discernir entre la buena y mala calidad de la misma.

En ese mismo orden de idea, Graham y Metaxas (2003), mencionaron que el internet está revolucionando los métodos de investigación en universidades de todo el mundo y aunque este puede ser extremadamente útil para los investigadores, presenta un desafío significativo, ya que es muy diferente de las fuentes tradicionales de información haciendo necesario contar con un investigador capaz de emplear habilidades y actitudes para abordar la selección de la información.

Como señala Facione (2007), es útil proporcionar orientación, además de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permita a los estudiantes hacer uso de todo el internet, en lugar de unos pocos sitios "aprobados"; ya que así el desarrollo prospera en un entorno ricamente interactivo y personalizado constituyéndose en un invernadero para el crecimiento intelectual.

En atención a lo señalado, el docente debe estimular la habilidad intelectual del estudiante, debido a que está determinada por la observación, el conocimiento selectivo y la sistematización, igualmente, con ella puede apreciar el estilo cognoscitivo que emplean los estudiantes, con el propósito de poder contrastarlas al momento de buscar una solución a un problema. En definitiva, se destaca que los docentes deben abocarse a utilizar estrategias instruccionales, dirigidas hacia los distintos estilos cognitivos que manifiesten los estudiantes para cubrir sus condiciones particulares de aprendizaje y se aproveche en este orden de ideas el potencial del pensamiento crítico.

Con base en el planteamiento anterior se destaca que la importancia de este estudio radica en la contribución a la formación de sujetos idóneos de pensar y tomar sus decisiones por sí mismos, permitiendo así una sociedad más capaz de formular preguntas con claridad, siendo inquisitivo; estar bien informado y competente para acumular y evaluar la información que recibe además de interpretarla; argumentar sus juicios y opiniones; reconocer y establecer puentes cognitivos con respecto a sus sesgos personales. Por consiguiente, la investigación tuvo como propósito realizar una revisión

sistemática, a partir de publicaciones científicas de distintos autores, para conocer como el pensamiento crítico es aplicado en la investigación científica, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

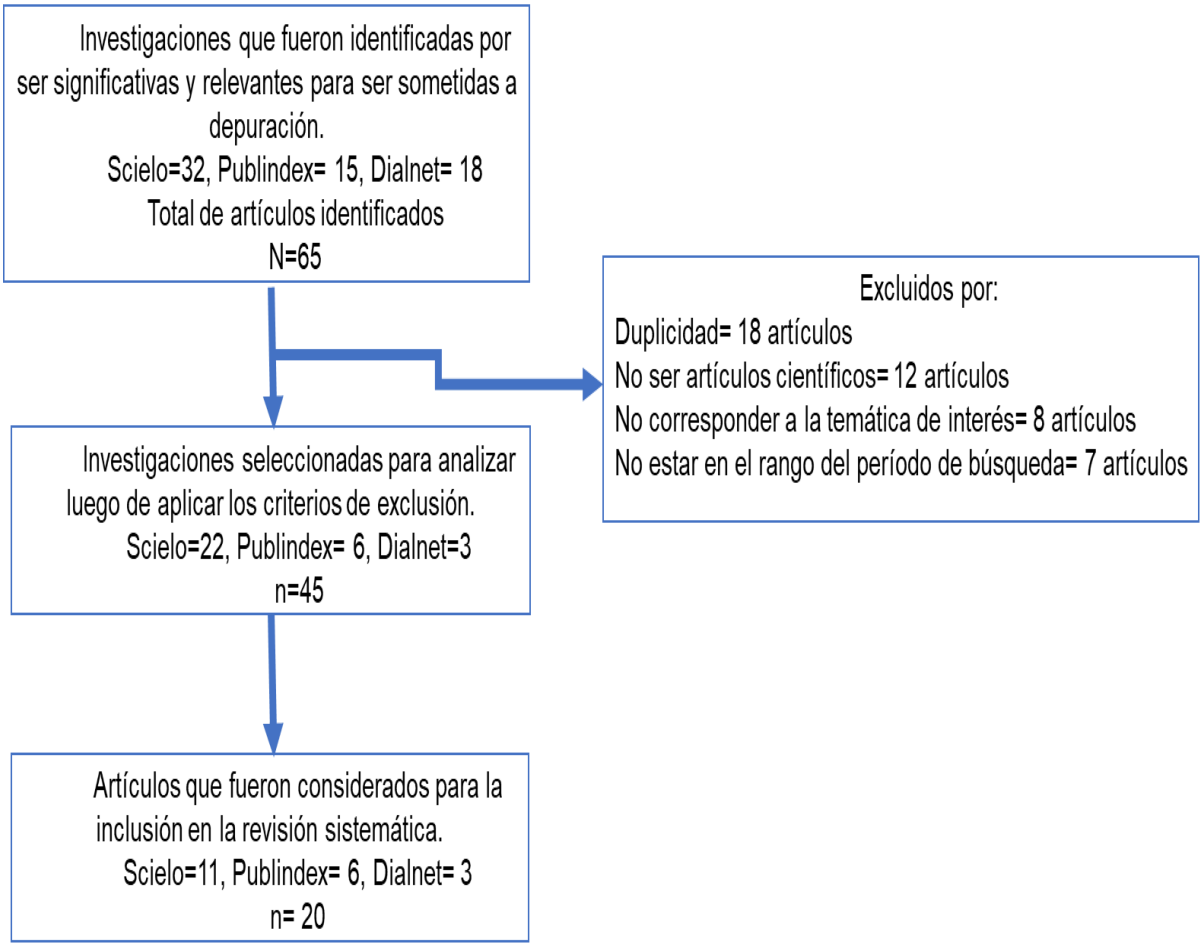
La investigación realizada consistió en una revisión sistemática de tipo descriptiva sobre artículos de carácter científico, que se inicia a partir de una exploración de literatura publicada en el periodo comprendido del 2018 al 2023, en diferentes bases de datos online (Scielo, Publindex y Dialnet), seleccionadas por su reconocimiento internacional, el impacto que tienen para el área de investigación al permitir una visión amplia sobre la temática de estudio, así como a la opinión propia del investigador. Se utilizaron los siguientes descriptores en las búsquedas en español e inglés: “pensamiento crítico”, “investigación científica”, “pensador crítico”; a su vez combinando entre ellos el uso de los booleanos AND y por último OR.

Los criterios de exclusión fueron: duplicidad, no ser artículos científicos, no corresponder a la temática de interés y no estar en rango del período de búsqueda. Para los criterios de inclusión se consideró: estar alojados en base de datos de textos completos, haber sido publicados en el periodo comprendido de 2016 a 2023, abordar el tema de pensamiento crítico e investigación científica.

Para la estrategia de búsqueda, se consideró como metodología a la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses) (Urrútia y Bonfill, 2010). Se recolectaron 65 resúmenes de estudios que tenían potencial para responder al objetivo planteado, los cuales fueron buscados luego a texto completo y acceso abierto. Se realizó el flujo de la revisión sistemática para el proceso de selección de los artículos para ser analizados tal como se muestra en la Figura 1. Como producto de este ejercicio, se obtuvo un total de 20 artículos científicos.

Figura 1

Diagrama de flujo de la revisión sistemática



Seguidamente, partiendo de la información recopilada en cada artículo elegido, se organizó la misma en una tabla de análisis, estableciendo las categorías y subcategorías seleccionadas por el investigador considerando como criterio, la agrupación de características comunes de los elementos que componen el pensamiento crítico y la investigación científica (ver Tabla 1). Por lo tanto, las categorías y subcategorías permitieron estructurar y organizar los artículos al ordenar, filtrar y clasificar cada uno de sus contenidos.

A continuación, se presenta la Tabla 1 con las Categorías y Subcategorías de supuestos teóricos de los artículos sistematizados.

Tabla 1

Categorías y Subcategorías de supuestos teóricos de los artículos sistematizados

Categorías	Subcategorías
Desarrollo del pensamiento crítico **(4 artículos)**	Pensamientos abstractos y críticos mentales Rendimiento académico Pensamiento crítico para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior
Investigación en la sociedad **(2 artículos)**	Demanda social Educación y sociedad
Estrategias docentes **(5 artículos)**	Estrategias pedagógicas Estrategias didácticas Estrategias metodológicas Estrategias de aprendizaje Programa estratégico lector
Herramientas pedagógicas **(4 artículos)**	Tics como herramientas pedagógicas La filosofía como herramienta pedagógica Herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento crítico Clase invertida y el portfolio como herramienta pedagógica
Lectura y expresión escrita **(2 artículos)**	Pensamiento crítico, expresión oral y salud mental Lectura minuciosa y escritura sustantiva
Factores limitantes del desarrollo del pensamiento crítico **(3 artículos)**	Carencias en cuanto al uso del pensamiento crítico-analítico Testimonio del docente sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el aula Perspectivas y retos del pensamiento crítico

Continuando con la metodología, una vez determinadas las unidades de estudio se procedió a la presentación de los resultados, para la articulación del análisis sistemático.

RESULTADOS

El análisis sistémico producto de esta investigación, permitió dar a conocer como el pensamiento crítico es aplicado en la investigación científica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando como criterios de análisis la riqueza de la información recogida, de las categorías y subcategorías seleccionadas y las habilidades analíticas del investigador. Para ello se construyó una tabla con los enlaces de supuestos teóricos con la presentación de los artículos sistematizados (ver Tablas 2, 3, 4, 5, 6 y 7), donde se dio a conocer: Autores/año de publicación, Título de la investigación,

Categorías, Subcategorías y Aporte a la investigación.

Tabla 2
Desarrollo del pensamiento crítico

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
Mackay y Villacis (2018)	El pensamiento crítico aplicado a la investigación	Pensamientos abstractos y críticos mentales	El aporte a la investigación consiste en obtener mayor conocimiento sobre la lógica, construida a través de los pensamientos abstractos y críticos mentales, lo cual hace que las personas ganen un conocimiento superior y su nivel crítico de decisión sea más preciso.
Norabuena y Picón (2022)	Pensamiento crítico y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de arqueología de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo Ancash –2019 II	Rendimiento académico	El estudio aporta que existe asociación directa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico, la cual estuvo descubierta partiendo de todas las percepciones que evidenciaron los estudiantes de la Escuela de Arqueología de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo Ancash–2019 II.
Salazar (2020)	Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional	Rendimiento académico	El estudio aporta como producto del contraste de las hipótesis establecidas, que sí existe una correlación lineal, directa, positiva alta, entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en los estudiantes en estudio.
Bezanilla et al. (2018)	El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios	Pensamiento Crítico para la enseñanza-aprendizaje en la educación superior	El estudio aporta grandes implicaciones para el proceso de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior, al desvelar, como la mayoría de los docentes vinculan al pensamiento crítico a los procesos de análisis y razonamiento, otros al cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones y muy pocos lo entienden como acción y compromiso, siendo para todo un aspecto muy importante de la formación universitaria.

En la tabla 2 se puede inferir que un estudiante que tiene una correcta argumentación de sus ideas a través de pensamientos abstractos y críticos mentales va a obtener un mejor rendimiento académico, según los aportes presentados en las investigaciones realizadas por los autores mencionados en esta tabla. Desde esta

perspectiva, es importante que los estudiantes desarrollen de forma adecuada el pensamiento crítico, mostrando una maduración cognitiva que se reflejará en su rendimiento académico al hacerlos muchos más competentes y eficientes en cualquier actividad que deseen realizar.

Tabla 3
Investigación en la sociedad

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
Herrera (2019)	El pensamiento crítico en la Investigación Social	Demanda Social	El estudio manifiesta que el pensamiento crítico, es una actitud y una habilidad que todo investigador debe emplear al momento de construir su objeto de estudio, en las ciencias sociales. Necesario al plantear el problema de investigación, decidir los objetivos, el análisis teórico y las conclusiones.
Córdova (2021)	Pensamiento crítico y el proceso de la investigación científica en estudiantes aspirantes a la elaboración de tesis en la Universidad Seminario Evangélico de Lima, 2021	Educación y Sociedad	El estudio aporta que ante la búsqueda de alternativas de solución para el incremento de la investigación a nivel universitario, existe una relación significativa, donde al aumentar la capacidad del pensamiento crítico se incrementa la facilidad de realizar el proceso de la investigación científica.

La Tabla 3 presenta los aportes de Herrera (2019) y Córdova (2021) en relación con la vinculación del pensamiento crítico y la investigación científica y social. Manifiestan que es prioritario en la formación educativa, el desarrollar en los estudiantes habilidades cognoscitivas para enfrentar los complejos problemas de la sociedad, tanto en lo personal cono en lo profesional, por ende, todo estudiante debe tener un pensamiento crítico dentro del quehacer de la investigación, con base a los conocimientos e inteligencia para tomar decisiones que puedan ser sustentadas de forma razonable para poder someter a juicios críticos, toda información que permita desde sus propias posturas, la solución de

los problemas para mejorar la sociedad.

Tabla 4
Estrategias docentes

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
Rentería y Madrid (2021)	Estrategias pedagógicas para fortalecer la capacidad critico-analítica de los estudiantes de la Institución Educativa Alfredo Posada Correa de Pradera – Valle.	Estrategias pedagógicas	El estudio aporta conocimiento sobre el aprendizaje basado en proyectos y la implementación de las tics, los considera estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de habilidades cognoscitivas, posibilitan la formación de estudiantes éticos, autónomos, y flexibles para asumir la vida en ambientes de constante cambio.
Núñez et al. (2021)	Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica	Estrategias didácticas	El estudio aporta la opinión de docentes seleccionados para el estudio, cuando reconocen que ellos presentan fuertes debilidades en su proceso de conducción de aprendizajes, además los estudiantes no poseen todas las herramientas adecuadas del orden cognitivo que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico.
Soto Uriol y Chacón Cueva, (2022).	Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes	Estrategias metodológicas	El estudio contribuye para el realizar el mejor manejo de la información con estrategias metodológicas que promueven habilidades obligatorias para interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular al pensamiento crítico.
Bermúdez (2021)	El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática	Estrategias de aprendizaje	El estudio aporta conocimiento sobre el aprendizaje basado en problemas, establece que, al aplicarse en el nivel secundario, produce mejoras en el pensamiento crítico. independiente de la duración de la aplicación del programa. Estos resultados ofrecieron la posibilidad de tener una visión amplia sobre la aplicación de las metodologías educativas y su efecto.
Muñoz y Ruiz (2022)	Programa estratégico lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria	Programa estratégico lector	El estudio propone que los docentes deben reorientar las estrategias empleadas en el proceso enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de nuevas herramientas pedagógicas como el programa lector propuesto, para el desarrollo del pensamiento crítico, con el propósito de fortalecer las habilidades cognitiva de los estudiantes de secundaria.

En la Tabla 4 se observan estrategias de enseñanza novedosas, propuestas por

los autores que favorecen de manera considerable el rendimiento académico, como por ejemplo la estrategia del aprendizaje basado en problemas, propuesto por Bermúdez (2021) y el programa lector diseñado, por Muñoz y Ruiz (2022) para el desarrollo del pensamiento crítico, con el propósito de fortalecer las habilidades cognitiva de los estudiantes ayudándolos a lograr los objetivos de clase y sus competencias individuales.

Tabla 5
Herramientas pedagógicas

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
Mota (2019)	Tics como herramientas pedagógicas y el pensamiento crítico de los docentes de la escuela José Joaquín de Olmedo, Ecuador, 2019	Tics como herramientas pedagógicas	El aporte del estudio se manifiesta al conocer la negatividad que expresa la comunidad escolar, en los diferentes momentos en que los docentes pretenden fortalecer la reflexión lógica en los estudiantes a través de las Tics. Esto se pudo verificar gracias a un 0.00% de correlación de las dos variables en estudio, a saber, las Tics como herramienta pedagógica y el pensamiento crítico., lo que se interpreta como una relación significativa positiva baja.
Casierra y Aguilar (2023)	La filosofía como herramienta pedagógica para desarrollar el	La filosofía como herramienta pedagógica	El aporte del estudio esta al proponer que los adolescentes sean capaces de ser espontáneos y creativos; cualidades que deben ser valoradas y fortalecidas por los docentes dentro
	pensamiento crítico en adolescentes de 12 a 14 años		del aula de clase. En fin, diseñar una herramienta pedagógica y filosófica que permita despertar el pensamiento crítico en los adolescentes.
Ledesma y Sevairos (2023**)**	Uso de herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes	Herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento crítico	El aporte del estudio está en establecer la existencia de una estrecha relación directa, entre las herramientas digitales empleadas por docentes y el pensamiento crítico. Destaca su importancia dentro del correcto uso de las tics en los centros de enseñanza, para lo cual es vital que las escuelas sean las encargadas de brindar una formación que logre garantizar a los estudiantes el desarrollo humano como parte de su formación.

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
Mebarka (2021)	El desarrollo del pensamiento crítico y las competencias del Siglo XXI mediante el uso de la clase invertida y el portfolio en la asignatura de comprensión y expresión escrita	Clase invertida y el portfolio como herramienta pedagógica	El aporte del estudio consiste en explicar cómo los docentes pueden lograr sus metas mediante el empleo de las nuevas tecnologías tales como el modelo de la clase invertida y el portfolio, debido a que estas técnicas pretenden el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico.

En la Tabla 5 los autores de las investigaciones, han planteado formas distintas de enseñanzas que no están basadas en la memorización, como era en años anteriores; proponen, hacer uso de metodologías que lleven al alumno al reflexionar de manera crítica sobre su entorno, por ejemplo, el empleo de herramientas digitales, tecnologías de la información y comunicaciones, el uso de la filosofía como herramienta pedagógica, así como el empleo del modelo de la clase invertida y el portfolio; de modo que se pretende lograr una instrucción significativa que sea útil para enfrentar y solucionar las distintas adversidades mediante el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 6
Lectura y expresión escrita

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
Salinas et al. (2022)	Tres beneficios de la lectura desde una mirada investigativa: Pensamiento crítico, expresión oral y salud mental	Pensamiento crítico, expresión oral y salud mental	El aporte del estudio, está en considerar que el desarrollo del pensamiento crítico hace posible el fortalecimiento de otras destrezas concomitantes, como por ejemplo, la jerarquización de ideas, la capacidad de resumir y la argumentación. Destaca que la lectura tiene una alta incidencia en el desarrollo y dominio del lenguaje, a través de ella, desde un punto de vista terapéutico puede contribuir a mejorar las alteraciones mentales de las personas. Señala el estudio que, va a beneficiar al lector porque a través de esta actividad

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
			disminuye la soledad, gestiona de mejor manera sus pensamientos negativos e incrementar la diversión desde el goce estético y voluntario de los textos; contribuyendo a desarrollar el pensamiento crítico.
Díaz (2022)	Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales.	Lectura minuciosa y escritura sustantiva	El aporte de esta investigación consiste en demostrar cómo los niveles de lectura y escritura trabajadas en el aula, permiten a los estudiantes afianzar las habilidades de pensamiento crítico en ciencias sociales.

En la Tabla 6, Díaz (2022) reconoce que las habilidades de leer, escribir y pensar en el aula de clase son condiciones necesarias para un ejercicio pleno de comprensión de la realidad social. En consecuencia, el pensamiento crítico es una forma elemental para poder entender integral e interdisciplinariamente el mundo que nos rodea, y si además es utilizado correctamente desde la lectura, la escritura y la expresión verbal, la valoración de las acciones humanas será mejor asumida en la práctica cotidiana de los estudiantes.

Por último, Salinas et al. (2022) consideran que el desarrollo del pensamiento crítico hace posible el fortalecimiento de otras destrezas concomitantes, como la jerarquización de ideas, la capacidad de resumir y la argumentación. Así mismo, desde un punto de vista terapéutico puede contribuir a mejorar las alteraciones mentales de las personas.

Tabla 7
Factores limitantes del desarrollo del pensamiento crítico

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
López et al. (2016)	El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador	Carencias en cuanto al uso del pensamiento crítico-analítico	El aporte del estudio está en conocer que existen carencias en cuanto al uso del pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, se constató que ellos consideran posible desarrollarlo desde el aula; los docentes coinciden en que es

Autores/ Año de publicación	Título de la investigación	Subcategorías	Aporte a la investigación
			necesario el uso de técnicas y formas de aprendizajes que lo fortalezcan y promuevan, con la finalidad de enriquecer los conocimientos en las diferentes áreas del futuro profesional.
López et al. (2023)	El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia	Testimonio del docente sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el aula	El estudio aporta información sobre los docentes que no realizan un trabajo en equipo para integrar las estrategias y los contenidos. Así mismo, los autores consideran que la rigidez de las estructuras administrativas en las escuelas dificulta realizar un eficaz y eficiente trabajo interdisciplinario, al contar con pocos profesores capacitados para realizar un trabajo de excelencia.
Gonzáles y Otero (2021)	Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado	Perspectivas y retos del pensamiento crítico	El aporte del estudio se presenta al manifestar los investigadores, la urgencia de realizar ajustes en la formación universitaria, a fin que los planes de estudios tomen en cuenta el desarrollo y consolidación del pensamiento crítico partiendo de estrategias y actividades para este fin. Asimismo, se debe formar profesionales capaces de interpretar, analizar, evaluar todo conocimiento adquirido, así como capaces de autorregularse; sensibilizar a los estudiantes para que conozcan su realidad y la de los demás, con el propósito de poder contrastarlas al momento de buscar una solución a un problema.

De la Tabla 7 se puede deducir que, tanto docentes como estudiantes reconocen que existen debilidades para desarrollar el pensamiento crítico, en este sentido, López et al. (2023) manifiestan que no se producen los espacios idóneos para analizar y tomar decisiones certeras, así como también, se percibe la imposición de los docentes y directivos sobre el pensar y accionar de los estudiantes; por lo tanto, para la implementación de métodos innovadores en el proceso enseñanza y aprendizaje deben proponerse estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico identificando la necesidad de una mayor flexibilidad curricular, el reconocimiento del estudiante como

sujeto de derechos y las oportunidades educativas como ejes para transformar la vida de las personas.

DISCUSIÓN

En relación con la categoría Desarrollo del Pensamiento Crítico, el autor de esta investigación, considera que el pensamiento crítico aplicado a la investigación, ha evidenciado incidencias significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en donde, por una parte, el docente se ha empoderado con esta forma de enseñanza y por la otra, el estudiante ha logrado desarrollar un aprendizaje significativo basado en su autonomía en dicho proceso.

Con respecto a los aportes teóricos de las investigaciones, la mayoría mostraron resultados satisfactorios y positivos relacionados con las variables de estudio, al resaltar que el pensamiento crítico es una base fundamental en los procesos de investigación. Se destacan en este sentido, los estudios realizados por Mackay, Franco y Villacis (2018), en relación con la lógica, construida a través de los pensamientos abstractos y críticos mentales, manifiestan que la capacidad de pensar críticamente hace a los investigadores más curiosos e interesados en sus propósitos profesionales, logrando definitivamente que la producción y resultados de investigaciones sean más precisos y direccionados a resolver problemáticas importantes.

Lo anterior se complementa con lo expresado por Bezanilla et al. (2018), cuando determinan que el pensamiento crítico aplicado a la enseñanza y aprendizaje permite a los docentes vincular al pensamiento crítico con los procesos de análisis y razonamiento. En relación con el rendimiento académico, Norabuena y Picón (2022) coinciden con Salazar (2020) al manifestar que existe una relación directa entre el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Continuando con la discusión de los resultados, en relación con la categoría Investigación en la Sociedad, los artículos sistematizados destacan un impacto considerable en relación con este aspecto. Lo anterior fue sustentado con los aportes de Herrera (2019) y Córdova (2021), quienes consideran que, al incentivar el pensamiento crítico en los estudiantes, están más capacitados para atender la demanda social como

profesionales requeridos para el desarrollo de un país, mediante la construcción de un mejor futuro para todos. Es importante destacar en este punto, lo expresado por Betancourt (2010), al manifestar que desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de hoy es prepararlos para situaciones actuales y futuras, coadyuvando con la construcción de una mejor sociedad. La idea anterior es compartida con el autor de esta investigación con base en su experiencia docente y formación profesional.

Prosiguiendo con la discusión, en relación con la categoría Estrategias Docentes los aportes de las investigaciones son propicias para motivar a los educadores a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes mediante la aplicación de estrategias docentes vinculadas a tal fin; pues se considera que en este aspecto es el docente el principal mediador con los contenidos, los contextos utilizados y los recursos necesarios para su implementación. Se cita en esta parte, los resultados del análisis realizado por Núñez et al., (2021) quienes, en contradicción con lo expuesto anteriormente, manifiestan que los docentes presentan fuertes debilidades en su proceso de conducción de los aprendizajes, además, los estudiantes carecen de herramientas cognitivas que posibiliten realizar una lectura crítica.

Por su parte, Rentería y Madrid (2021) proponen en su investigación la aplicación del aprendizaje basado en proyectos y la implementación de las tecnologías y las comunicaciones. Mientras que en este sentido Bermúdez (2021), propone aprendizaje basado en problemas, al considerarlo como una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento. Igualmente, Soto y Chacón (2022) opinan necesario el uso de estrategias metodológicas relacionadas con habilidades cognitivas requeridas para la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación. Que coadyuven con el desarrollo el pensamiento crítico en los alumnos.

En el orden de las ideas anteriores, se destaca el aporte de Árraga (2002), al determinar que el pensamiento crítico, al ser organizado permite profundizar en temas que interesan a los investigadores, convirtiéndose en pensadores críticos adquiriendo recursos y habilidades intelectuales. Así mismo, Méndez et al., (2017) en su estudio determinaron de manera tácita que el pensamiento crítico asociado a los modelos pedagógicos bajo el paradigma crítico, busca que las comunidades y sus miembros se

conviertan en protagonistas de su propia existencia.

Siguiendo con la discusión se abordan ahora, los aspectos relacionados con la categoría Herramientas Pedagógicas empleadas por los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico. Se inicia con las herramientas vinculadas con el uso de la información y comunicación en los centros de enseñanzas. Son consideradas por Ledesma y Sevairos (2023) y Mota (2019) viables pedagógicamente, pues coadyuvan al fortalecimiento del conocimiento, adquisición y uso de los rasgos intelectuales, los elementos del razonamiento y los estándares intelectuales del pensamiento crítico. Se infiere de lo anterior que, el aprendizaje empleando a las tecnologías de la información y comunicación como herramienta pedagógica, permiten a los estudiantes planificar sus estudios en diferentes momentos y lugares con solo estar conectados a ellas, pudiendo realizar actividades como enviar trabajos, consulta de textos o acceder a bibliotecas virtuales.

Otras propuestas son las realizadas por Casierra, y Aguilar (2023) y Muñoz y Ruiz (2022), quienes consideraron programas de estrategias pedagógicas en un marco filosófico, con fundamentos axiológicos, epistemológicos, pedagógico, con principios y enfoques educativos, porque permiten el fortalecimiento de las habilidades de orden superior a través del desarrollo del pensamiento crítico y creativo; cualidades que deben ser apreciadas y consolidadas por los docentes en el aula de clase. De lo anterior se deduce que, la idea central es llevar a los alumnos a fortalecer desde la filosofía los procesos de razonamiento rescatando el valor de la palabra, del discurso y del lenguaje.

A continuación, se trata la categoría Lectura y Expresión Escrita, el autor de esta investigación la considera medular para el desarrollo cognitivo y afectivo de las personas; por ende, para el perfeccionamiento del pensamiento crítico de los estudiantes (Salinas et al., 2022). El pensamiento crítico, por su parte implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen. La lectura crítica y el pensamiento crítico están directamente relacionados, en la práctica. El lector hacer seguimiento a su comprensión a medida que lee a través del pensamiento crítico y viceversa, el pensamiento crítico está supeditado a realizar previamente una lectura crítica.

En este sentido, coincide Díaz (2022) al manifestar que, los niveles de lectura y escritura trabajados en el aula, permiten a los estudiantes afianzar las habilidades de pensamiento crítico, sostiene que la lectura comprensiva implica diferentes niveles de juicio del texto. De manera que el alumno detalla lo que lee, lo relaciona con sus conocimientos previos y los conecta entre sí realizando de esta forma una lectura crítica y analítica. En otro orden de ideas, pero en relación con esta categoría, Mebarka (2021) manifiesta que, los docentes pueden lograr sus metas utilizando las nuevas tecnologías como el modelo de *la clase invertida* y *el portafolio, al considerar* que procuran desarrollar habilidades de orden superior como *el pensamiento crítico*

Finalmente, Salinas et al., (2022) realizaron una investigación novedosa en donde estudiaron los beneficios que proporciona la lectura desde una mirada investigativa, al pensamiento crítico, a la expresión oral y a la salud mental. Destacan que la lectura tiene una alta incidencia en el desarrollo y dominio del lenguaje, a través de ella, desde un punto de vista terapéutico puede contribuir a mejorar las alteraciones mentales de las personas. Igualmente, consideran que el desarrollo del pensamiento crítico hace posible el fortalecimiento de otras destrezas concomitantes, como la jerarquización de ideas, la capacidad de resumir y la argumentación.

Prosiguiendo con la discusión de la última categoría del estudio, es importante destacar que dentro de los hallazgos también se observaron ciertas debilidades que se podrían considerar como Factores Limitantes del Desarrollo del Pensamiento Crítico. Así pues, López et al., (2016) en su investigación señalan que existen carencias en cuanto al uso del pensamiento crítico-analítico en los estudiantes, por lo tanto, los docentes deben hacer uso de técnicas y estilos de aprendizajes adecuados que lo fortalezcan y promuevan, con la finalidad de enriquecer los conocimientos en las diferentes áreas del futuro profesional.

Otros aspectos poco favorables los presentan López et al., (2023) al destacar que entre los factores que limitan el desarrollo de una reflexión crítica en los estudiantes se pueden mencionar que, los docentes no realizan un trabajo en equipo para integrar las estrategias y los contenidos. A la par, manifiestan en este sentido que la rigidez de las estructuras administrativas escolares dificulta el trabajo interdisciplinario, además existen

pocos profesores capacitados para realizar un trabajo con estas características. Así mismo, consideran que los estudiantes no tienen una buena base académica y los escenarios docentes no poseen condiciones idóneas para desarrollar las investigaciones científicas asociadas a sus prácticas académicas.

Hechas las consideraciones anteriores, es relevante destacar lo manifestado por Gonzáles y Otero (2021), quienes establecen que para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de pregrado urge hacer ajustes académicos, a fin de que los planes de estudios tomen en cuenta el desarrollo y consolidación del mismo a partir de estrategias y actividades para este fin. Asimismo, se debe formar a profesionales capaces de interpretar, analizar, evaluar todo conocimiento adquirido, así como lograr autorregularse; igualmente, sensibilizar a los estudiantes para que conozcan su realidad y la de los demás, con el fin de encontrar soluciones a problemas específicos.

Por su parte, Facione (2007) caracteriza al pensamiento crítico, como una motivación interna que utiliza las habilidades para decidir qué creer o qué hacer, debido a que algunos pensamientos muestran dualidades, verdadero o falso, correcto o incorrecto, debiéndose profundizar en los problemas para buscar resolverlos. Shaw (2014) complementa lo anterior al considerar que un análisis reflexivo implica la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera objetiva y reflexiva, identificando supuestos, prejuicios y sesgos, desarrollando argumentos sólidos y bien fundamentados.

En este orden de ideas, es significativo destacar los aportes de Graham y Metaxas, (2003), quienes manifiestan en relación con el uso del internet en la investigación que se requiere un esfuerzo sustancial particularmente para los estudiantes, ya que muchos han llegado a confiar en internet como una fuente primaria de información sin instrucción formal sobre las dificultades involucradas, lo cual no favorece la formación de profesionales con pensamientos críticos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores y en relación con los resultados de la investigación, cabe decir que para poder implementar el desarrollo del pensamiento crítico dentro de las instituciones académicas, existen obstáculos que no permiten la enseñanza mediante su implementación, debido a que aunque las instituciones

pretendan implementar métodos para enseñar a los estudiantes a usar un pensamiento analítico, existen docentes que cuestionan esta forma de enseñanza, sin considerar seriamente que el pensar de modo crítico, hace que el investigador destaque su nivel de análisis, lo cual es necesario para poder desmembrar información relevante y útil para su estudio.

CONCLUSIÓN

Al sistematizar el desarrollo del pensamiento crítico se concluyó que los estudiantes se limitan a mantener el contacto con el todo, sin poder realizar una reflexión adecuada, analítica, que le permita poder decidir con un criterio apropiado. Por lo tanto, los estudiantes poco saben analizar las situaciones que se le presentan, se les dificulta la resolución de problemas, así como la toma de decisiones, que deben realizar cada día en la vida cotidiana dentro y fuera del aula.

Así mismo, la investigación determinó que el raciocinio, empleado a través de los pensamientos abstractos y críticos mentales, hace que las personas obtengan un discernimiento mayor; su nivel de decisión será más exacto, debido a que coinciden los pensamientos, las experiencias, la capacidad de discernir ante dificultades. En definitiva, se incrementa el orden y claridad mental a través del desarrollo de pensamiento crítico.

Para finalizar, se puede considerar sin duda alguna que, el pensamiento crítico aplicado a la investigación es de mucha utilidad para los investigadores, al permitirle desarrollar sus habilidades mentales, escoger bien los contenidos y discernir las fuentes que sean confiables. Educar en el pensamiento crítico es incurrir en la creación de personas reflexivas que contribuyan a mejorar la calidad de vida de una sociedad.

CONFLICTO DE INTERÉS

El autor declara que no existe conflicto de interés para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Árraga, M. (2002*).* Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y estrategias de aprendizaje*.* Revista *Encuentro Educacional*, 9(3), 318-332.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., y Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. Journal of *curriculum studies*, 31(3), 285-302. https://acortar.link/EJImpZ

Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681

Betancourt, S. (15/09/2010). *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto.* [Conferencista] Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. Argentina. https://acortar.link/HE3LcX

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Revista *Estudios pedagógicos (Valdivia),* 44(1), 89-113. https://acortar.link/KhIIys

Casierra, W. y Aguilar, D. (2023). La filosofía como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en adolescentes de 12 a 14 años. Revista *Societas,* 25(1),327–362. https://acortar.link/jTlpY6

Córdova, E. (2021). *Pensamiento crítico y el proceso de la investigación científica en estudiantes aspirantes a la elaboración de tesis en la Universidad Seminario Evangélico de Lima, 2021* [Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP. https://acortar.link/Er3jpD

Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. Revista *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Revista *Insight assessment*, 22, 23-56. https://acortar.link/Nnq5Fr

Gonzáles, R. y Otero, C. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 124-133. Epub 02 de octubre de 2021. https://acortar.link/PEuUMi

Graham, L., y Metaxas, P. T. (2003). Of course, it's true; I saw it on the Internet! critical thinking in the Internet era. *Communications of the ACM*, 46(5), 70-75.

Herrera, L. C. (2019). El pensamiento crítico en la investigación social. *Cuadernos Nacionales*, (25), 9-13. https://acortar.link/FHyHy7

Ledesma, C., y Sevairos, J. (2023). Uso de herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Horizontes. Revista *de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 509–517. https://acortar.link/cek1IJ

López Mendoza, M., Moreno Moreno, E. M., Uyaguari Flores, J. F., y Barrera Mendoza, M. P. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico en el aula: testimonios de docentes ecuatorianos de excelencia. Revista *Areté*, 8(15), 161-180.

López, B., García, I., Hernández, M., López, B., López, M. y Barbies, A. (2016). El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Revista *EDUMECENTRO*, 8(3), 38-51.

Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. Revista *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.

Mebarka, B. (24 de enero de 2021). El desarrollo del pensamiento crítico y las competencias del Siglo XXI mediante el uso de la clase invertida y el portfolio en la asignatura de comprensión y expresión escrita. Hispanismo del Magred https://acortar.link/GGX6h4

Méndez, B., Huárez, P. y Olavarría, C. (25 de enero de 2017). Construcción colectiva de estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Silo.Tips. https://acortar.link/r2cNvW

Mota, K. (2019). *Tics como herramientas pedagógicas y el pensamiento crítico de los docentes de la escuela José Joaquín de Olmedo*, [Maestría, Universidad César Vallejo] https://hdl.handle.net/20.500.12692/42991

Muñoz, C., y Ruiz, A. (2022). Programa estratégico lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria. Revista *Innova Educación*, 4(2), 159-175. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8326424

Norabuena, M, Picón, G. (2022), *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de arqueología de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo Ancash –2019 II*. [Maestría] Universidad Peruana de Ciencias e Informática https://repositorio.upci.edu.pe/handle/upci/605

Núñez, L; Gallardo, D; Aliaga, A; Diaz, J. (2021). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica*. Revista eleuthera,* 22(2), 31-50. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3

Rentería, Y. y Madrid, E. (2021). *Estrategias pedagógicas para fortalecer la capacidad critico-analítica de los estudiantes de la Institución Educativa Alfredo Posada Correa*. [Maestría] Universidad los Libertadores https://acortar.link/Fh4bhb

Salazar, R. (2020). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes del curso de realidad nacional e internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018*. [Maestría] Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://hdl.handle.net/20.500.12866/7816

Salinas, T., Abad, D. y Bastidas, C. (2022) Tres beneficios de la lectura desde una mirada investigativa: Pensamiento crítico, expresión oral y salud mental. Revista *Polo del Conocimiento*, 7(10), 338-352. https://acortar.link/pkfjOU

Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking. *Music Educators Journal*. Vol 101. N 2. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432114544376

Soto Uriol, D. D. S., y Chacón Cueva, J. J. C. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3006-3021. https://acortar.link/m8ag2I

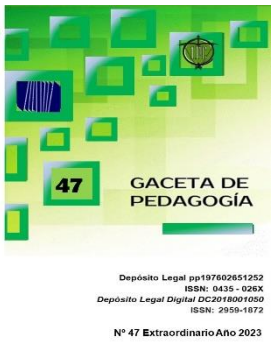
Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Revista *Medicina clínica*. 135(11), 507-511. https://acortar.link/DkfWJc

Teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizaje de operaciones básicas en matemáticas

Playful educational theory based on ICT for the learning of basic operations in mathematics

Teoria educacional lúdica baseada em TIC para aprender operações básicas em matemática

Théorie éducative ludique basée sur les TIC pour l'apprentissage des opérations de base en mathématiques



Margarita Imbett Sierra
yulisa2611@hotmail.com

Institución Educativa La Ventura-San Benito Abad-Sucre. Colombia

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 17 de febrero 2023 / Aprobado: 27 de julio 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

El propósito de este artículo fue analizar los procesos de aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas a través de la teoría educativa basada en el juego y apoyada en las TIC, innovación que permite su integración en el ámbito escolar. Se utilizó una metodología basada en el diseño documental y el análisis de contenido, procesando y almacenando la información de los trabajos, revistas, libros y artículos encontrados. El resultado de la comparación de los autores revisados fue la necesidad de generar propuestas integradas que mejoren significativamente las competencias matemáticas. Este es un reto en el que los docentes y la comunidad educativa en general juegan un papel importante. Se concluye que las TIC y los juegos en el aula son tan importantes porque despiertan el entusiasmo de los alumnos por aprender las operaciones matemáticas básicas, por lo que la sociedad tiene la obligación de incluirlos en el sistema educativo para que las futuras generaciones puedan manejarlos, utilizarlos y mejorarlos con el fin de dotar a la comunidad de herramientas que agilicen el procesamiento de la información.

***Palabras clave**: Lúdica, TIC, Estrategias de aprendizaje, Motivación, Aprendizaje de las matemáticas*

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the learning processes of basic mathematical operations through educational theory based on play and supported by ICT, an innovation that allows it to be integrated into the school environment. A methodology based on documentary design and content analysis was used, processing and storing information from the works, journals, books and articles found. The result of the authors' comparison was the need to generate integrated proposals that significantly improve mathematical competencies. This is a challenge in which teachers and the educational community, in general, play an important role. It is concluded that ICT and games in the classroom are so important because they awaken pupils' enthusiasm for learning basic mathematical operations, so society has an obligation to include them in the education system so that future generations can handle, use and improve them in order to provide the community with tools that speed up information processing.

Key words: *Playful, ICT, Learning strategies, Motivation, Learning mathematics*

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar os processos de aprendizagem das operações matemáticas básicas através de uma teoria educativa baseada em jogos apoiada pelas TIC, uma inovação que permite a sua integração no ambiente escolar. Utilizou-se uma metodologia baseada no design documental e na análise de conteúdo, processando e armazenando informações de livros, revistas e artigos encontrados. O resultado da comparação dos autores foi a necessidade de gerar propostas integradas que melhorem significativamente as competências matemáticas. Este é um desafio no qual os professores e a comunidade educativa em geral desempenham um papel importante. A conclusão é que as TIC e os jogos na sala de aula são tão importantes que despertam o entusiasmo dos alunos para a aprendizagem das operações matemáticas básicas. A sociedade tem, pois, a obrigação de as incluir no sistema educativo para que as gerações futuras as possam manipular, utilizar e melhorar, de modo a dotar a comunidade de ferramentas que acelerem o tratamento da informação.

Palavras-chave: *Lúdico, TIC, Estratégias de aprendizagem, Motivação, Aprender matemática*

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les processus d'apprentissage des opérations mathématiques de base par le biais d'une théorie éducative basée sur le jeu et soutenue par les TIC, une innovation qui permet de l'intégrer dans l'environnement scolaire. Une méthodologie basée sur la conception documentaire et l'analyse de contenu a été utilisée, en traitant et en stockant les informations provenant des ouvrages, des revues, des livres et des articles trouvés. Le résultat de la comparaison des auteurs a été la

nécessité de générer des propositions intégrées qui améliorent de manière significative les compétences en mathématiques. Il s'agit d'un défi dans lequel les enseignants et la communauté éducative en général jouent un rôle important. La conclusion est que les TIC et les jeux en classe sont si importants qu'ils éveillent l'enthousiasme des élèves pour l'apprentissage des opérations mathématiques de base. La société a donc l'obligation de les inclure dans le système éducatif pour que les générations futures puissent les manipuler, les utiliser et les améliorer afin de fournir à la communauté des outils qui accélèrent le traitement de l'information.

Mots clés: *Ludique, TIC, Stratégies d'apprentissage, Motivation, Apprentissage des mathématiques*

INTRODUCCIÓN

Las matemáticas en la educación básica es unas de las materias de referencia en todas las instituciones públicas y privadas de educación, junto con español son tomadas como indicador para medir el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos, si se está cumpliendo o no y son un referente nacional para medir la educación. Son también referentes a nivel mundial y los Ministerios de Educación comparan estos indicadores entre las diferentes instituciones. Las Secretarias de Educación Pública colocan un indicador medio nacional como meta a alcanzar en ambas materias. Tristemente, a las matemáticas se les ve como algo imposible de entender o comprender, por eso la gran apatía, desmotivación y baja respuesta en el nivel cognitivo de su aprendizaje.

A su vez las matemáticas escolares cumplen múltiples funciones primordiales, ya que proporcionan estructuras lógicas al pensamiento para enfrentar de manera segura diversos campos de la actividad humana, todo ligado a los avances tecnológicos fundamentados en el desarrollo y la aplicación, en este sentido aparece esta asignatura como instrumento eficaz para alcanzar nuevas pautas del comportamiento debido a que esta área del conocimiento forma parte integral del ambiente cultural, social, económico y tecnológico del ser humano, cuya finalidad sea lade ayudar a dar solución a los problemas del medio tanto matemáticos como sociales.

De acuerdo con Ávila (2017) la matemática tiene gran relevancia en el estudio de otras áreas del conocimiento, como la física y la química, así como también en situaciones de la vida cotidiana, por tal razón el autor expone que, “el hombre ha sentido

la imperiosa necesidad de profundizar tanto en su estudio como en la enseñanza de dicha ciencia, para adquirir conocimientos y transmitirlos a otras generaciones" (p.14).

Los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) establecen que el aprendizaje matemático trasciende de la adquisición aislada de conceptos, hechos, habilidades y procesos, razón por la cual, el docente debe promover las instancias para que los estudiantes puedan experimentar de forma activa la aplicación de fundamentos teórico-prácticos. Atendiendo estas consideraciones se debe educar en un sentido amplio, con conocimientos y saberes de alta calidad que le permitan en gran medida al estudiante adaptarse y funcionar de manera idónea ante la multiplicidad de contextos y situaciones que deben enfrentar en el transcurso de su desarrollo formativo, es decir, debe ser una educación permanente y abierta a todos los niveles educativos, debe dirigirse a toda la sociedad, a todos los individuos de la colectividad para que sea concebida como un proceso continuo cuyas metas se orientarán hacia la convivencia.

Por otra parte, la enseñanza de las operaciones matemáticas básicas debe ser el resultado de la interacción con teorías educativas lúdicas con el mundo de los números, debido a que ellos aproximan a una realidad porque a través de los mismos se ordena, cuantifica y se crea un lenguaje para las relaciones comerciales, y son de mucha importancia para el uso de los avances tecnológicos que cada día se incorporan herramientas aunadas al número como lenguaje universal (Orellana y Andrade, 2011).

Igualmente, Romero, Rodríguez y Vergara (2017) presentan a las TIC como recursos muy importantes en esta era de la información y del conocimiento, manifiestan que es hora de dejar la tendencia tradicional y despertar, porque este mundo virtual ya existe y, en este instante miles de personas están trabajando, estudiando, aprendiendo y colaborando a través de las tecnologías. Y lo más importante es la capacidad de hacer alianzas, fortalecer grupos de trabajo y desarrollar vínculos interinstitucionales, nacionales o internacionales, para el trabajo colaborativo.

Teniendo en cuenta que la matemática es una de las ciencias que lleva al ser humano al análisis y a la reflexión sobre los problemas cotidianos, que inciden en las relaciones interpersonales y el dominio de las demás ciencias, el objetivo de la enseñanza en la básica primaria "consiste en ayudarle al niño a desarrollar su mente y sus

potencialidades intelectuales, sensitivas, afectivas, físicas de modo armonioso" (De Guzmán, 1984, p. 37). En este sentido, el presente artículo se torna importante, puesto que el estudio que realiza de la matemática escolar es adquirir a través de la teoría educativa lúdica hábitos de pensamiento adecuados para la resolución de problemas, posibilitando un aprendizaje significativo.

Hoy en día, uno de los problemas más graves en el sistema educativo, en la mayoría de las instituciones tanto a nivel nacional como internacional al cual se enfrentan gran cantidad de los profesores dentro de las aulas de clase, es la falta de motivación que muestran los estudiantes para comunicar, razonar y resolver problemas cuando se les dan a conocer los diversos temas que se trabajan en el aula. Esta dificultad viene generando bajos resultados académicos, y se ven evidenciados cuando realizan las pruebas SABER las cuales son implementadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022).

Estas son aplicadas cada año a los estudiantes de básica primaria y media, en la prueba de Matemáticas, cuyo objetivo es evaluar la capacidad de comunicación, razonamiento y resolución de problemas usando las matemáticas como herramienta, es así como se han visto reflejadas falencias con relación a las operaciones básicas matemáticas y el razonamiento numérico en la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana por parte de los estudiantes, puesto que en las matemáticas se definen tres competencias que recogen los elementos centrales de los procesos de pensamientos que son descritos en los estándares básicos de competencias: interpretación y representación; formulacióny ejecución y argumentación (ICFES, 2022).

Razón por la cual se infiere que el uso de las teorías educativas lúdicas fundamentadas en las TIC para el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas, puede contribuir con la motivación del estudiante hacia los temas propuestos, generando un aprendizaje significativo donde el estudiante comprenda los conceptos y resuelva los problemas, aplicando los aprendizajes obtenidos en situaciones nuevas, en cuanto a razonamiento lógico matemático. Las funciones de toda teoría son la descripción y el análisis de la realidad social; sus metas, la explicación causal y la construcción de leyes generales.

Por otra parte, Castillo (2008) menciona que las tecnologías en el proceso de aprendizaje de las matemáticas apoyan las actividades y tareas de los estudiantes en las áreas de: números, álgebra, geometría, estadística, entre otras, con el objetivo de mejorar en la toma de decisiones y resolución de problemas. Es por ello que el uso de la lúdica fundamentada con las TIC, sirve como herramienta e instrumento del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesor como por el alumnado, sobre todo en lo que atañe a la búsqueda y presentación de información.

Por lo tanto, la lúdica fundamentada en TIC puede aportar algo más al sistema educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que la mayoría de docentes y estudiantes logren recibir un aprendizaje más interactivo, motivador, desarrollador de habilidades para la investigación, la innovación , el emprendimiento y la socialización de la información y el conocimiento, para así poder construir colectivamente una teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas.

Para dar soporte a lo antes expuesto se tiene en cuenta que, sin lugar a duda, las tecnologías avanzan a un ritmo vertiginoso y las instituciones tienen que avanzar con ellas. Así mismo, la incorporación de las teorías educativas con las nuevas tecnologías a la educación y su utilización como recurso didáctico propiciaran un mejor aprendizaje en los niños, de una forma más enriquecedora y motivadora, por lo que el éxito y la calidad del aprendizaje será mayor (Giménez, Luengo y Bartrina, 2017, p. 170)

MÉTODO

La técnica de recolección de datos utilizada en este artículo fue la revisión documental, puesto que ella comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y permite el desarrollo de modelos alternativos de planeación, ejecución y evaluación de procesos de transformación social. Se realizó la búsqueda de la información sobre teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizaje de operaciones básicas en matemáticas, principalmente en el portal Google Académico, las bases de datos Scielo y Dialnet, enfatizando en las palabras claves: teoría educativa, lúdica, aprendizaje, TIC, motivación, entre otras.

Luego se realizó el procesamiento y almacenamiento de la información de los trabajos revistas, libros y artículos encontrados,con la finalidad de garantizar la fiabilidad y validez de los documentos seleccionados. Se incluyeron artículos de revistas científicas, libros y tesis doctorales en el período comprendido entre 2017 y 2022, que tuvieran relación con la teoría educativa lúdica, en idioma español e inglés, obtenido de contextos nacionales e internacionales, clasificando un total de 15 artículos, 1 libro, 4 trabajos de tesis doctorales.

Entre los documentos analizados se destacan los siguientes autores: Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018), Gallardo López y otros (2019), Salamanca Tovar y López Mayorga (2021), Gordon Torres y otros (2022), Quintas Hijos (2020), Santamaría Villalobos y Morales (2022), Quintero-Bacca (2021), Coloma Andrade y otros (2020), Sánchez Cabrero y otros (2018), Siegenthaler Hierro *et. al* (2017), Tous Berrio (2022), Chávez Mejía (2022), Sierra Espitia (2022), Rangel y otros (2018), Castro, Guzmán y Rauseo (2021), Umaña Altamirano (2020), Leal Rojas y Bustos Sánchez (2018), Nazario Razuri (2018), Da Silva Ramos (2017) y Cacao Ortiz (2018).

La documentación relevante consultada permitió sistematizar la información en criterios de análisis como teoría educativa, lúdica, TIC, estrategias de aprendizaje, motivación. En referencia al aspecto pedagógico la teoría utilizada es la constructivista de Piaget (1973) donde las estrategias de estudios giran en torno a una educación personalizante, es decir, cada estudiante en particular construirá sus reflexiones para fijar los conocimientos en forma independiente. El maestro retroalimentaría los conceptos impartiendo orientaciones y atendiendo las características y posibilidades de cada alumno.

RESULTADOS

Al realizar los diferentes postulados de los trabajos que tienen relación con las teorías educativas lúdicas fundamentadas en las TIC para el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas para brindar elementos orientadores se muestran a continuación los 20 trabajos seleccionados entre artículos, tesis doctorales y libros,los cuales se clasificaron de acuerdo con las categorías de estudio (ver tabla 1)

Tabla 1
Clasificación de los trabajos seleccionados de acuerdo con categorías de estudio

Categoría de estudio	Artículos tesis / libros	Autor(es) y año de publicación
Teoría educativa	5	Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018) Gallardo López, García Lázaro y Gallardo Vázquez (2019) Quintas Hijos (2020) Sánchez Cabrero, Costa Román, Mañoso Pacheco, Novillo López, y Pericacho Gómez (2018) Tous Berrio (2022)
Lúdica	3	Sierra Espitia, V (2022). Gordon Torres, Balladares Atoche, Bravo Cedeño Quito Santana y Unuzung Preciado, (2022) Quintero Bacca, (2021)
TIC	8	Rangel, Vilardy, Cabás, Sánchez, Puello y Jiménez, (2018). Leal Rojas y Bustos Sánchez (2018) Salamanca Tovar y López Mayorga (2021) Da Silva Ramos (2017) Coloma Andrade, Labanda Jaramillo, Michay Caraguay y Espinosa Ordóñez, (2020), Castro, Guzmán y Rauseo (2021) Umaña Altamirano (2020) Santamaría Villalobos y Morales (2022)
Estrategias de Aprendizaje	3	Cacao Ortiz (2018). Siegenthaler Hierro *et. al* (2017) Chávez Mejía (2022)
Motivación	*1*	Nazario Rasuri, (2020)

El desarrollo de este artículo donde las estrategias lúdicas integradas con TIC, se puedan vincular; permitirá conocer algunas estrategias metodológicas de gran importancia para la comunidad educativa, y contribuirá a dar solución en gran parte a las deficiencias presentadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las operaciones básicas en las matemáticas.

Tomando como punto partida la documentación relevante consultada, artículos,

tesis y libros que en su totalidad fueron veinte se expone a continuación el análisis de las diferentes variables que permitió sistematizar la información en categorías como teoría educativa, lúdica, TIC, estrategias de aprendizaje motivación, luego de la revisión teórica y del análisis de las mismas se puede inferir que los avances tecnológicos transversalizan la forma de vivir, de actuar, de pensar por parte de los seres humanos. Tales avances evolucionan cada vez más rápido con herramientas valiosas que facilitan la cotidianidad y los procesos educativos, como lo es la lúdica dentro de la esfera digital, que comprende la utilización de las tecnológicas de la Información y Comunicación.

La lúdica fundamentada con TIC debe aplicarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en la educación primaria, dado que favorece el desarrollo integral de los niños, lo cual es positivo si se tiene en cuenta que un niño con un excelente desarrollo integral será un adolescente y un adulto con mejores capacidades cognitivas, que se puede relacionar con facilidad con las personas de su entorno, pudiendo expresar claramente sus ideas y confianza en sí mismo.

En relación con las referencias consultadas muestran que la lúdica, como instrumento facilitador del aprendizaje debe implementarse en el aula de clase, e incluso fuera de la misma, dado que se ha evidenciado que los niños presentan problemas para procesar la información suministrada por los docentes, porque se siguen aplicando las mismas prácticas e instrumentos de enseñanza tradicionales dentro del aula, mostrando la falta de compromiso en su permanente formación.

La estructura conceptual permite examinar las principales líneas de investigación sobre un tema objeto de estudio siendo la técnica de revisión documental utilizada el análisis de co-ocurrencia de palabras claves, el cual ayuda a conocer cuáles son los descriptores centrales de las publicaciones. De esta manera, la frecuencia con que se conforman los conjuntos de palabras arroja información sobre su vinculación conceptual.

DISCUSIÓN

Este análisis e interpretación permitió conocer cuáles líneas de investigación se vinculan con la forma de incursionar la teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC

para el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas que permita innovaciones al integrarlas en el ambiente escolar sin afectar el desarrollo formativo del estudiante.

La estructura dada favorece el hecho de conocer los principales autores y sus relaciones dentro de esta comunidad temática, concretamente de los resultados más importantes en torno a la revisión bibliográfica, por ejemplo, según el estudio de Rodríguez (2017) sobre la Incidencia de los recursos lúdicos en el aprendizaje donde detalla que las actividades lúdicas cumplen un rol significativo en la formación de los estudiantes que ingresan en el proceso educativo y lo ideal que resulta estimularlos desde una edad temprana en el conocimiento de los números, para que en un futuro no tengan dificultades en su desarrollo lógico.

En consideración a lo que expone el autor, es ideal que haya una participación conjunta en la estimulación temprana de los niños en relación con los números debido a que es primordial para su desenvolvimiento en diferentes áreas del conocimiento, convirtiéndose esto en un referente sobre la utilización de las tecnologías. Además, si se tiene en cuenta la matemática es una de las asignaturas fundamentales para el proceso de aprendizaje, que bien orientadas beneficia de manera significativa.

Si se atiende a cuáles son las principales líneas de investigación vinculadas al campo del estudio predominan los trabajos en la que las tecnologías y la lúdica se convierten en un medio para la mejora del aprendizaje de las matemáticas por tal razón una de las categorías más importantes que emergió del análisis de las interacciones, fueron las estrategias de aprendizajes, de Cacao Ortiz (2018). Siegenthaler Hierro *et. al* (2017) y Chávez Mejía (2022), las cuales se centran en las técnicas,estrategias lúdicas y actividades para atender de manera integral el aprendizaje de las matemáticas, están en concordancia con investigaciones previamente realizadas con sujetos con dificultades en esta área en la que se han identificado déficit.

Sin embargo,se encontraron diferencias en el conocimiento y uso de los principios conceptuales de la parte teórica que es de mucha importancia para esta investigación. Por ejemplo, Orellana y Andrade (2011) soportan que la enseñanza de las operaciones básicas debe ser resultado de la interacción con las teorías educativas y con el mundo de los números, ya que se aproxima a la realidad.

Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018), Gallardo López *et al.* (2019), Quintas Hijos (2020), Sánchez Cabrero, *et al.* (2018) y Tous Berrio (2022) confirman las conexiones teóricas expuestas y hacen los análisis de ello y de su proceso coactivo, utilizan los conceptos, observándose como ha sido su desarrollo y evolución para el beneficio integral de la persona, exponen y comparan teorías y destacan su importancia. Lo planteado por estos autores guardan relación con lo planteado por Touriñán y Sáez Alonso (2012) quienes manifiestan que la teoría de la educación admite especificaciones propias y distintas y que en su estructura teórico- conceptual tiene un papel específico en la investigación educativa.

El uso de TIC en educación ha tenido una importante evolución a lo largo de los últimos cuarenta años, tomando distintos referentes teóricos y pedagógicos como la teoría educativa conductista, la cognitiva, la constructivista y la reciente teoría sociocultural (López, 2017). Cada una de estas teorías ha permitido evidenciar las transformaciones surgidas en materia educativa a partir de la incorporación de las tecnologías digitales y el uso del computador. La matemática sin embargo, ha sido uno de los campos del saber que más ha tardado en incorporar estas estrategias y en dar un salto importante hacia la utilización de las TIC como apoyo a los procesos de aprendizaje, siendo todavía frecuente el uso de metodologías tradicionales y la realización de procesos mecánicos y descontextualizados que no generan reflexiones importantes en los estudiantes sobre la utilidad que tienen los conceptos estudiados en su formación académica y en su vida cotidiana (Vega, *et al.* 2015).

Por otro lado, lo relevante y más significativo tiene relación con la categoría emergente,a saber: De cómo son las estrategias lúdicas que coadyuvan a motivar el aprendizaje de las matemáticas Nazario Rasuri (2020) con la integración de las TIC y las interacciones sociales, cuyo efecto es el de sentirse a gusto con las necesidades actuales de aprendizaje y a su vez a la construcción de ritos de interacción social fundamentales para el correcto desarrollo socio-afectivo de los estudiantes. A su vez, autores como Sierra Espitia, (2022) y Gordon Torres *et. al* (2022) relacionan la lúdica como el camino hacia el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los niños y niñas puedan alcanzar su propio conocimiento mientras

juegan.

Ahora bien, siendo la tecnología un recurso que ofrece grandes beneficios sobre los procesos educativos, es necesario establecer que, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática demanda la incorporación de recursos tecnológicos en aras de lograr mayor motivación por parte de los estudiantes y diversificación de los métodos de instrucción para los docentes, la utilización de estos elementos no puede hacerse de manera arbitraria y desarticulada ni de lo técnico ni de lo pedagógico, ya que como lo plantea Ramírez (2015), este tipo de estrategias es útil cuando logra un enriquecimiento del aprendizaje matemático sin llegar a considerarla como sustituto de la labor y el acompañamiento docente quien debe jugar un rol, más como facilitador del aprendizaje que como el de dueño absoluto del conocimiento, sin embargo, Leal Rojas y Bustos Sánchez (2018), plantean que el uso de herramientas digitales implementado con actividades lúdicas puede representar un elemento motivador para el proceso de aprendizaje de las matemáticas, puesto que el impacto es directo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Se destaca también a partir de esta revisión, el hecho de que los esfuerzos realizados a nivel nacional e internacional, desde los ministerios de educación no han cobrado los efectos que se esperan, ya que muchos educadores no alcanzan las competencias necesarias en el uso de TIC, entre varias razones, por el hecho de que las políticas institucionales y los lineamientos curriculares no se transforman a la par con estos nuevos desafíos (Castrillóny Álvarez, 2015). A su vez, Quintero Bacca (2021) manifiestan que las instituciones educativas deben realizar esfuerzos pertinentes en la obtención de materiales tecnológicos que le faciliten al educador alternativas e integrales de formar al alumno, permitiéndole desarrollar habilidades sólidas en las áreas de estudio, en este caso las matemáticas.

En Colombia, el Ministerio de las Tecnologías desde el año 2000 ha venido liderando un programa denominado Computadores Para Educar (CPE), el cual ha contemplado entre sus objetivos mejorar el desempeño y el rendimiento académico de los estudiantes y generar mayores oportunidades para desempeñarse en el mundo globalizado, en la sociedad del conocimiento. También se considera como principal eje de

acción, brindar formación a los docentes en el uso de TIC. A través de este programa se ha dado la mayor oferta de recursos tecnológicos a las sedes educativas públicas en el territorio nacional, logrando que alrededor de 7.990.405 millones de estudiantes resulten beneficiados con este programa en más de 41 mil sedes anivel nacional y formando más de 75.000 docentes en el aprovechamiento de TIC (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

Autores como Rangel et al. (2018), Leal Rojas *et.al* (2018), Salamanca Tovar y López Mayorga (2021), Da Silva Ramos (2017), Coloma Andrade, et al. (2020), Castro, Guzmán y Rauseo (2021), Umaña Altamirano (2020), Santamaría Villalobos y Morales (2022), dan a conocer el impacto que tienen las herramientas tecnológicas, como recursos multimedia, la creación de blogs, videojuegos y el uso de estrategias como la lectura de cuentos y diversas actividades de aprendizaje con las TIC que permiten al estudiante desenvolverse en un escenario competitivo y; a su vez, con el acompañamiento del docente, realizar las reflexiones pertinentes en torno a la importancia de los valores y manejo de las tecnologías. Sin lugar a dudas, hay que tener en cuenta que las tecnologías avanzan a un ritmo vertiginoso y que las instituciones tienen que avanzar con ellas (Giménez, Luengo y Bartrina, 2017).

Las afirmaciones anteriores dan pie para que un estudiante pueda generar un propósito de transformación y mejoramiento de una situación educativa específica y construir conocimientos sería el espacio dentro del cual se desenvuelven los estudiantes, producto de su organización y distribución, el cual favorecería su libre desplazamiento según las necesidades y requerimientos, es decir, para resolver dudas, acceder al material o socializar. Teniendo presente que la tecnología por sí sola no contribuye en esta mejora, se destacaría la existencia de metodologías más eficientes que otras, independientemente de cómo se utilice la tecnología, para lo cual se plantea la necesidad de evaluar las estrategias didácticas actuales y no las tecnologías en sí.

CONCLUSIÓN

Se debe considerar que la teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas fortalece las prácticas pedagógicas

aplicadas a los niños y enfrenta un gran desafío de cara a las necesidades de cada uno de ellos y al momento histórico que vive la educación. Al generar esta clase de propuestas integradas no solo se dinamizan los escenarios educativos, sino que a su vez mejoran significativamente las competencias matemáticas, por lo tanto, se tiene en primera medida que existen una serie de competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) los cuales deben alcanzar los estudiantes como evidencias de aprendizaje.

Por otra parte, se puede concluir que la recopilación de herramientas y recursos educativos digitales, pueden servir a estudiantes, docentes y hasta padres de familia que quieran mejorar las capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes para tener un mejor manejo y un dominio mayor en las matemáticas, que evidencie la gran motivación que genera conocer el impacto que tienen las teorías educativas relacionadas con lúdica y fundamentadas con las herramientas tecnológicas.

Además, en el análisis de la revisión documental realizado, es necesario resaltar que los procesos investigativos requieren de rigurosidad metodológica y conceptual y se concluye la relevancia del aprendizaje de las matemáticas mediado por las tecnologías relacionadas con la lúdica, que sea de carácter obligatoria en la escolaridad y que se convierta en prioritaria para los próximos años.

Las teorías educativas y estrategias didácticas relacionadas con TIC, serán efectivas y generarán efectos positivos en el desarrollo de competencias en los estudiantes, de igual manera los resultados obtenidos mostraran un mejoramiento del manejo que tienen los estudiantes de las operaciones básicas matemáticas en su vida cotidiana, es decir, que deberán conocen y comprender el proceso que implica la operación matemática utilizada. La manipulación de material lúdico, y la aplicación de las estrategias fundamentadas con TIC evidenciaran que la comprensión de conceptos matemáticos mejorará, por lo tanto, estas actividades aplicadas motivarán el aprendizaje en los estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de interés para la publicación del presente

artículo científico.

REFERENCIAS

Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*. vol. 14, núm. 48, pp. 121-158. https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf

Cacao Ortiz, L. V. (2018). *Las Técnicas lúdicas en el aprendizaje de las matemáticas. Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación.* Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/36478

Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 11(2),171–194. https://acortar.link/HWTXBi

Castrillón Diaz, L. E., y Álvarez Santollo, J. H. (2015). Impacto del programa Ciudadano Digital en la incorporación de TIC en el proceso de enseñanza por parte de algunos maestros en la Institución Educativa Centro de Comercio de Piedecuesta, Santander*. Zona Próxima*, no. 23, p. 118 - 130. https://doi.org/10.14482/zp.22.5832

Castro, S., Guzmán, B., y Rauseo, R. (2021). innovaciones educativas y la tecnología educativa en la UPEL-IPC, *Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación*, *5*(17), 136–155. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.164

Coloma Andrade, M., Labanda Jaramillo, M. L., Michay Caraguay, G. C., Espinosa Ordóñez, W. A. (2020). Las Tics como herramienta metodológica en matemática. *Espacios* Vol. 41 (N.º 11) Año 2020. P. 7. https://revistaespacios.com/a20v41n11/a20v41n11p07.pdf

Chávez Mejía, E. (2022) Estrategias didácticas para fomentar la permanencia escolar, Depósito Legal digital DC2018001050 *Gaceta de Pedagogía* N.º 42, pp. 249–266. https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.517

Da Silva Ramos, M. E. (2017). *Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay*. Universitat Oberta de Catalunya https://acortar.link/11hNdv

De Guzmán, M. (1984). Juegos matemáticos en la enseñanza. *IV Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas.*, (págs. 1-38). Tenerife https://acortar.link/v9rfCg

Gallardo López, J.A. y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital* Nº 24, pp. 41-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602

Gallardo López, J.A., Lázaro, I. y Gallardo Vázquez, P (2019). Análise das principais teorias do jogo no campo educativo. *Brazilian Journal of Development*, *5*(8), 12172–12186. https://doi.org/10.34117/bjdv5n8-066

Giménez, A., Luengo, J., y Bartrina, M. (2017). ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. *Revista*

Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 170. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1728

Gordon Torres, C. V., Balladares Atoche, C., Bravo Cedeño, B. J., Quito Santana, L.M y Unuzungo Preciado, M.P (2022). Estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de preparatoria *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 785-803. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1541

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2022). *De las pruebas saber* https://acortar.link/okqfju

Leal Rojas, P. y Bustos Sánchez, S (2019). *Impacto al incorporar el aprendizaje lúdico mediado por las TIC en el desarrollo de la asignatura de matemáticas en los estudiantes del grado cuarto de la institución Álvaro Molina*. Sede el Recreo del Municipio de Chaparral Tolima. https://acortar.link/hvCTK5

López Neira, L. R. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y educadores*, vol. 20, no. 1, p. 91-105. https://acortar.link/Rep7Sb

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Informe de gestión 2010 - 2014. Educaciónde Calidad: el camino para la prosperidad. Bogotá*: Punto Aparte. 368 p. https://acortar.link/Uuz4C

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Estándares básicos de competencias matemáticas*. https://acortar.link/yRYb2R

Nazario Rasuri, S. (2018). *Estrategias lúdicas para motivar el aprendizaje de la matemática en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. PNP. "Félix Tello Rojas" – Chiclayo 2018*". Repositorio Institucional UNPRG. https://acortar.link/BvZW2A

Orellana, G.E. y Andrade, N.A. (2011). *Actividades lúdicas en la enseñanza aprendizaje de la matemática.* [Trabajo de grado, Universidad Estatal de Milagro] Repositorio institucional. https://acortar.link/gIB0pk

Piaget, J. (1973) *La representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata

Quintas Hijos, A. (2020). *Teoría educativa sobre tecnología, juego y recursos en didáctica de la educación infantil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12, 50009 Zaragoza, España.

Quintero Bacca, A. (2021), Actividades lúdicas para fortalecer el pensamiento lógico matemático en estudiantes de grado quinto. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*. https://doi.org/10.15649/2346030x.2497

Ramírez, C. A. (2015). Diseño de herramientas que fomentan el aprendizaje de matemáticas con ayuda de Mathematica 10*. Revista Elementos*, 2015, no. 5, p.6578. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179413

Rangel, Y., Vilardy, R., Cabás, M., Sánchez, S., Puello, E. y Jiménez, M. (2018). La lúdica mediada por tecnologías de la información y comunicación, una estrategia para la enseñanza y promoción de valores. *Cultura Educación y Sociedad*, *9*(3), 473–478. https://doi.org/10.17981/culteduso c.9.3.2018.55

Rodríguez, D. G. (2017). *Incidencia de los recursos lúdicos en el aprendizaje.* UG. Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/23541

Romero, Rodríguez y Vergara (2017). Importancia de las TIC en enseñanza de las Matemáticas. Revista Del Programa De Matemáticas V. 04. Nº 2. P.p. 41-49. https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/MATUA/%20article/vie

w/1861/1904

Salamanca Tovar, D. P., y López Mayorga, A. Del. (2021). *Las TIC en el desarrollo del pensamiento lógico matemático.* Facultad de Educación, Universidad Cooperativa de Colombia https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/33922/1/2021

Sánchez Cabrero, R., Costa Román, O., Mañoso Pacheco. L., Novillo López., y Pericacho Gómez, F. (2018). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación Y Humanismo*, *21*(36), 113–136. https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265

Santamaría Villalobos CH. y Morales C. (2022). *Uso de las TIC como herramienta didáctica para promover conocimiento científico y matemático, en estudiantes de básica primaria: Universidad cooperativa de Colombia*. Facultad de psicología Santiago de Cali.https://acortar.link/EKPJ3i

Siegenthaler Hierro, R., Miranda Casas, A., Mercader Ruiz, J., y Presentación Herrero, M. (2017). Habilidades matemáticas iniciales y dificultades matemáticas persistentes international Journal of Developmental and Educational Psicología INFAD *Revista de Psicología,* Nº1 - Monográfico 2, https://acortar.link/beu7nP

Sierra Espitia, V. (2022). Instrumento para fortalecer los procesos de aprendizaje en niños *Gaceta de Pedagogía*, (42), 171–192. https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.513

Touriñán, J.M. y Sáez Alonso, R. (2012). Teoría de la Educación Metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica. La Coruña, Netbiblo *Estudios sobre Educación*, *23*, 228. https://doi.org/10.15581/004.23.2066

Tous Berrio, C. (2022). Constructos teóricos del proceso creativo para fortalecer la lengua escrita en educación básica primaria Depósito Legal digital DC2018001050. *Gaceta de pedagogía* N.º 42 Extraordinario-Año *pp* 150–170. https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.512

Umaña Altamirano, M; Miranda Jaña, C; y Osorio González, F Uso educativo de TIC en un salón Montessori: diálogo entre la tecnología digital y los ritos de interacción social en el aula. *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 19, núm. 41, pp. 29-42. https://www.redalyc.org/journal/2431/243165542003/movil/

Vega Vega, J. C., Niño Duarte, F., Cárdenas, Y. P. (2015). Enseñanza de las matemáticas básicas en un entorno e-Learning: un estudio de caso de la Universidad Manuela Beltrán Virtual. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (79), 172–185. https://acortar.link/XsT4RQ

Importancia de la alfabetización digital en las zonas rurales

Importance of digital literacy in rural areas

A importância da alfabetização digital nas áreas rurais

Importance de la littératie numérique dans les zones rurales



Yennifer Karina Herrera Varela
yenniferherreravarela@gmail.com

Institución Educativa Humberto Velásquez García.
Zona Bananera, Colombia.

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 17 de mayo 2023 / Aprobado: 17 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La incorporación de las tecnologías en las zonas rurales se ha convertido en una problemática evidente, porque las personas no cuentan con una mínima alfabetización en cuanto al manejo y utilización de los recursos tecnológicos que les permita desenvolverse en el contexto de una sociedad digitalizada. Este artículo tuvo como objetivo determinar la importancia de la alfabetización en las comunidades rulares; para esto se realizó una revisión sistemática de tipo documental, utilizando bases de datos (Google Académico, Redalyc, entre otros); luego se seleccionaron y analizaron 20 documentos relacionados con la alfabetización digital. Como resultado se encontraron hallazgos importantes que fueron categorizados en: brecha digital, acompañamiento de tutores, competencia digital, accesibilidad digital y alfabetización digital. Para concluir, la alfabetización digital radica en la incorporación de las nuevas tecnologías desarrollando las competencias básicas para el uso apropiado de estas en los diferentes contextos de la vida cotidiana.

Palabras clave: *Alfabetización Digital; Brecha Digital; Accesibilidad Digital; Competencia Digital*

ABSTRACT

The incorporation of technologies in rural areas has become an obvious problem,

because people do not have a minimum level of literacy in terms of the management and use of technological resources that allow them to function in the context of a digitalized society. This article aimed to determine the importance of literacy in rural communities; For this, a systematic documentary review was carried out, using databases (Google Scholar, Redalyc, among others); Then 20 documents related to digital literacy were selected and analyzed. As a result, important findings were found that were categorized into: digital divide, tutor support, digital competence, digital accessibility and digital literacy. To conclude, digital literacy lies in the incorporation of new technologies, developing basic skills for the appropriate use of these in the different contexts of daily life.

Key words: *Digital Literacy; Digital Divide; Digital Accessibility; Digital competence*

RESUMO

A incorporação de tecnologias nas zonas rurais tornou-se um problema evidente, porque as pessoas não têm um nível mínimo de alfabetização em termos de gestão e utilização de recursos tecnológicos que lhes permita funcionar no contexto de uma sociedade digitalizada. Este artigo teve como objetivo determinar a importância da alfabetização nas comunidades rurais; Para isso, foi realizada uma revisão documental sistemática, utilizando bases de dados (Google Scholar, Redalyc, entre outras); Em seguida, foram selecionados e analisados 20 documentos relacionados ao letramento digital. Como resultado, foram encontradas descobertas importantes que foram categorizadas em: exclusão digital, apoio dos tutores, competência digital, acessibilidade digital e alfabetização digital. Para concluir, a literacia digital reside na incorporação de novas tecnologias, desenvolvendo competências básicas para a utilização adequada destas nos diferentes contextos da vida quotidiana.

Palavras-chave: *Alfabetização Digital; Brecha digital; Acessibilidade Digital; competência digital*

RÉSUMÉ

L'intégration des technologies dans les zones rurales est devenue un problème évident, car les gens ne disposent pas d'un niveau minimum d'alphabétisation en termes de gestion et d'utilisation des ressources technologiques qui leur permette de fonctionner dans le contexte d'une société numérisée. Cet article visait à déterminer l'importance de l'alphabétisation dans les communautés rurales; Pour cela, une revue documentaire systématique a été réalisée, à l'aide de bases de données (Google Scholar, Redalyc, entre autres) ; Ensuite, 20 documents liés à la culture numérique ont été sélectionnés et analysés. En conséquence, des résultats importants ont été dégagés, classés dans les catégories suivantes : fracture numérique, soutien des tuteurs, compétence numérique, accessibilité numérique et culture numérique. En conclusion, la culture numérique réside dans l'intégration des nouvelles technologies, en développant les compétences

de base pour une utilisation appropriée de celles-ci dans les différents contextes de la vie quotidienne.

Mots clés: *littératie numérique; Fracture numérique; Accessibilité numérique; compétence numérique*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad una de las preocupaciones que presentan los países del mundo es que la mayoría de las personas no cuentan con conocimientos sobre el manejo y uso de las herramientas tecnológicas, esto se debe a la falta de infraestructura e inversión de entidades gubernamentales especialmente en las comunidades rurales, lo que lleva a que en estas zonas falte más inclusión en el contexto digital, trayendo como consecuencia un aumento en el analfabetismo en cuanto a las tecnologías de información y comunicación (TIC), este aspecto pasó de ser una opción a una necesidad, ya que en la educación se convirtió durante la pandemia en la única alternativa posible para continuar prestando el servicio educativo, sin embargo las organizaciones como CEPAL y UNESCO (2020), resaltan 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).

Esto no es diferente en las zonas rurales donde algunos establecimientos educativos no cuentan con una infraestructura y los docentes se limitan a dar conocimiento teórico más no práctico por falta de computadores que faciliten el aprendizaje en los estudiantes. Es por esto que, en Colombia el Plan Nacional de Desarrollo, “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”, se propuso como meta estratégica tecnológica bajar la tasa de analfabetismo del 5,2 % en 2018 al 4,2 % en 2022; mediante la aplicación de las siguientes estrategias: Modelos pedagógicos flexibles, Procesos de alfabetización con Escuelas Normales Superiores, el Proyecto Arando la Educación, la Propuesta de Aprendizaje para Cambiar Entornos Sociales (Paces) y Tejiendo Saberes (Colombia Aprende, 2021).

Por lo que es importante dar a conocer en las comunidades rurales el uso de las tecnologías por medio de entidades que apoyen proyectos que propicien la

alfabetización digital. El análisis realizado por Martínez-Bravo et al., (2021) señala que la alfabetización digital es “un conjunto de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el uso seguro y crítico de las TIC, para consumir, producir y participar en el ecosistema digital” (p. 85). Es por esto que uno de los objetivos que prima en el desarrollo de las tecnologías es disminuir la brecha digital que permita el desarrollo diversas competencias y habilidades en el campo de las tecnologías, garantizando el conocimiento y la utilización de forma apropiada de las herramientas tecnológicas. esto se puede lograr implementando un modelo tecnológico con énfasis en las habilidades tecnológicas, el manejo de plataformas y la información para lograr un aprendizaje significativo.

Por su parte, Delgado et al., (2020) señala que “actualmente estamos viviendo una época de profundos cambios, en la cual tanto niños como adolescentes son los que utilizan más tiempo enlazados con las nuevas tecnologías” (p. 50), dicho de otra manera, las personas que pertenecen a las comunidades rurales de alguna manera están inmersas en el contexto digital por medio de uso de los programas o plataformas moviles pero estas pueden estar siendo manipuladas de forma incorrecta, por este motivo deben ser incluidos más no excluidos de las eras tecnológicas para que se formen como ciudadanos competentes digitalmente. Por lo anterior, se busca por medio de actividades de alfabetización involucrar a toda la comunidad para ser competentes no solo para la ayuda en la escuela de sus hijos sino también para sus trabajos, universidades, entre otras.

Asimismo, con esta investigación documental se buscó determinar por medio de los hallazgos más notorios la importancia de la alfabetización digital teniendo en cuenta evidencias que permitan disminuir la brecha tecnológica en estas comunidades rurales. Por otra parte, lleva a que estas personas por falta de recursos económicos y bajo manejo de las tecnologías no se les brinden la oportunidad de instruirse en cuanto a las habilidades o competencias digitales básicas para la vida.

MÉTODO

Este artículo de revisión sistemática de tipo documental relacionado con la albate-

tización digital evidencia como descriptor principal la importancia de disminuir la brecha digital, teniendo en cuenta el diseño de la teoría fundamentada basándose en la interpretación y la reflexión sobre las realidades tecnológicas que permiten comprender la situación del contexto rural. Para esto se analizaron y se seleccionaron 20 documentos dentro de los cuales se pueden encontrar desde artículos y tesis relacionados con la temática antes mencionada, estos tomados de las bases de datos de Google Académico, Redalyc, Scielo, Dialnet, entre otros (*tabla 1*).

Para tal propósito se seleccionaron trabajos comprendidos desde el año 2019 hasta el 2023, teniendo en cuenta los criterios de búsqueda por medio de palabras claves en español sobre alfabetización digital, inclusión digital, competencia digital, analfabetismo tecnológico, brecha digital. Se excluyeron los documentos duplicados y los trabajos que se encontraban en el idioma inglés y portugués. Los estudios fueron agrupados de acuerdo con el año de publicación teniendo en cuenta los últimos cinco años, donde se encontraron más investigaciones en el año 2021 y solo uno en el año 2023.

Tabla 1
Documentos analizados

Metodología y enfoque	Autor y País	Titulo
Metodología descriptiva de tipo cualitativa	Miranda (2021). Perú	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 I.E pública de Magdalena del Mar
Método PRISMA	Marín et al., (2021). España	Competencia digital ciudadana: análisis de tendencias en el ámbito educativo
	de Souza et al., (2021). España	Educación inclusiva y accesibilidad digital
Metodología mixta (cualitativa - cuantitativa)	Velasco et al., (2021). México	La brecha digital en el proceso de aprendizaje durante tiempos de pandemia
	González et al., (2023). España	La brecha digital como factor de exclusión social: Situación actual en España
	Colom, C (2020). España	Las brechas digitales que deben preocuparnos y ocuparnos.
Investigación – acción, enfoque cualitativo	Calle y Lozano (2019). Colombia	La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria

Metodología y enfoque	Autor y País	Titulo
Método de cartografía conceptual	García y Ramírez (2022). México	Inclusión digital educativa: una cartografía conceptual
Revisión sistemática por medio de la aproximación metodológica los métodos mixtos,	Vielma (2020). Venezuela	La Alfabetización. Una competencia educativa para el mundo globalizado
	George y Avello (2021). México	Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en SCOPUS
	George, C (2020). México	Alfabetización y alfabetización digital
Metodología basada en el aprendizaje por proyectos	Vázquez et al., (2019). Argentina	Pensamiento computacional en el aula: el desafío en los sistemas educativos de Latinoamérica
Cualitativo, de tipo exploratorio - descriptivo	Cruz y Hernández (2021). Colombia	La tecnología educativa como catalizador del pensamiento crítico en la escuela
Análisis del discurso	Icaza-Álvarez et al., (2019). Ecuador	El analfabetismo tecnológico o digital
Cualitativa	Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada (2021). Ecuador	Familia y tecnología en la nueva Educación
	Combe (2022). España	Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia.
	Calle et al., (2022). Ecuador	Las TICs, la enseñanza y la alfabetización digital de la familia
Cualitativo, enfoque crítico,	Pini, M (2019). Argentina	Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión
Enfoque mixto	Sandoval-Bravo, C. H (2021). Colombia	Alfabetización Digital como Puente de Exclusión Social Poscovid-19.
Métodos colaborativos, metodología por escenarios	Zapata-Ros (2020). Uruguay	El pensamiento computacional, una cuarta competencia clave planteada por la nueva alfabetización.

Para el análisis de los textos se utilizaron instrumentos que permitieron el registro de la información por medio de fichas temáticas resaltando aspectos relevantes de las investigaciones. Para dicho análisis 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. Además, la metodología empleada y el enfoque de los documentos estudiados. Por consiguiente, para la realización del presente artículo se tuvieron en cuenta varios pasos; en primer lugar, se efectuó la búsqueda de

artículos e investigaciones con las palabras claves visitando varios buscadores académicos. Luego, se escogió de forma muy minuciosa y organizada la información encontrada a través de fichas temáticas por medio de una lectura de exploración, reflexiva y crítica para así comprobar lo pertinente para la redacción del documento y finalmente, al analizar todos los documentos encontrados; se hizo una codificación axial teniendo en cuenta la categoría que representa al fenómeno este es el caso del manejo y uso de los recursos tecnológicos por medio de categorías sustantivas con los datos relevantes confrontados con la realidad de la comunidad estudiada identificando las condiciones, consecuencias y acciones que se pueden implementar para solucionar dicho problema, agrupándolos en las siguientes unidades de análisis: Brecha digital, Acompañamiento de tutores, Importancia de la competencia digital, Accesibilidad digital e inclusión y Alfabetización digital.

RESULTADOS

Se clasificaron los documentos de acuerdo a categorías de análisis que se implementaron con base a los objetivos y conclusiones o resultados obtenidos en los diversos documentos, con el fin de identificar de manera lógica y significativa las categorías de este artículo (*tabla 2*).

Tabla 2
Clasificación de los autores según las categorías de análisis

Categorías de análisis	Autores
Brecha digital	Miranda (2021), de Souza et al., (2021), Vázquez et al., (2019), Sandoval-Bravo (2021), Colom (2020).
Acompañamiento de tutores	Miranda (2021), Vázquez et al., (2019), Cruz y Hernández (2021), Icaza-Álvarez et al., (2019), Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada (2021), Calle et al., (2022), Zapata-Ros (2020).
Importancia de la competencia digital	Marín et al., (2021), González et al., (2023), Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada (2021), Sandoval-Bravo (2021).
Accesibilidad digital e inclusión	de Souza et al., (2021), Velasco et al., (2021), González et al., (2023), García y Ramírez (2022), Vielma (2020), George (2020), Vázquez et al., (2019), Pini (2019), Sandoval-Bravo (2021), Zapata-Ros (2020).

Categorías de análisis	Autores
Alfabetización digital	Calle y Lozano (2019), Vielma (2020), George y Avello (2021), George (2020), Icaza-Álvarez et al., (2019), Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada (2021), Calle et al., (2022), Combe (2022), Pini (2019).

Basado en la interpretación de los documentos analizados se definieron las categorías especificadas a continuación:

Brecha digital

Se define como barreras tecnológicas que imposibilitan a las personas para acceder a las herramientas tecnológicas que le aporten competencias para la sociedad digital, cabe mencionar a Sandoval-Bravo (2021) donde resalta que “incorporar las tecnologías en los procesos de formación son un paso más hacia el camino para crear puentes entre la brecha digital y la exclusión social” (p. 8). Este término lleva a las comunidades rurales a no tener igualdad e inclusión en el manejo de las tecnologías por ser los sectores más vulnerables para acceder a dichas herramientas lo que trae como consecuencia que a ellos se les dificulte comprender las habilidades digitales para el uso apropiado de las mismas.

Cabe precisar que una definición más puntual lo hace Colom (2020) al expresar que “La brecha digital de educación hace referencia a la falta de acceso a formación que ponga en contacto a los estudiantes con las herramientas y competencias digitales” (p. 352); es por esto que, durante la pandemia el uso de tecnologías catapultó la educación a distancia donde las familias en sus hogares tuvieron la necesidad de acceder al internet sin importar las condiciones económicas. Según Miranda (2021) “la educación a distancia es una modalidad que puede presentar dificultades en las poblaciones más vulnerables, pues está demanda un sistema educativo que debe responder a las características particulares de cada grupo de estudiantes” (p 14). Además, prevalece una brecha digital que aleja a las personas con discapacidad de una educación de calidad, sea ella presencial o virtual (de Souza et al., 2021; p. 30).

Sin embargo, en la educación también se presentan brechas digitales donde el aprendizaje de las tecnologías solo se ubica en el dominio teórico de las temáticas por

falta de implementos tecnológicos que permitan a los estudiantes manipular y dominar de forma significativa las competencias y habilidades propias del currículo. En efecto, Vázquez et al., (2019) mencionan que es importante implementar iniciativas que permitan "contribuir a la reducción de la brecha digital y sociocultural en materia de acceso a las tecnologías y oportunidades de aprendizaje garantizando el acceso a la información" (p. 39).

Acompañamiento de tutores

Esta categoría hace referencia al apoyo que presentan las personas en cuanto a la consecución de las actividades tecnológicas, bien sea por docentes o las propias familias de acudidos, por esta razón se resalta que la falta de conocimiento de algunos imposibilita el acompañamiento en el manejo de las tecnologías. Por lo que "La mayoría de los niños hoy en día aprenden a usar las TIC y a conectarse a Internet a edades muy tempranas, y lo hacen en su mayoría solos o con la ayuda de amigos, con muy poca tutela paterna o escolar" (Icaza-Álvarez et al., 2019; p. 397 y Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada, 2021; p. 564)

Es por esto que cuando se habla de la virtualidad en la educación esta desencadeno de forma negativa un estrés tecnológico donde los padres de familia y docentes tenían que apoyarse usando herramientas y plataformas digitales innovadoras que le ayudaran a que ellos cumplieran sus deberes escolares, pero además poder comprender los contenidos curriculares propios de cada grado. Según lo planteado por Calle et al., (2022) mencionan que "Como consecuencia, la educación virtual podría desencadenar un aislamiento socioeducativo en ciertos sectores sociales, puesto que niños y jóvenes que no encuentran apoyo, ni del centro educativo ni dentro del hogar, optarían por la deserción escolar" (p. 103).

De ahí la importancia involucrar las competencias tecnológicas dentro del currículo donde los docentes puedan innovar en las prácticas educativas para potenciar en los niños, jóvenes y adultos el uso de las herramientas digitales, es por esto que la integración pedagógica entre tecnología y procesos de enseñanza para el aprendizaje se ha convertido en una necesidad en la actualidad, los estudiantes independientes del

contexto social y cultural, de la época generacional se hallan conectados a la red de internet (Cruz y Hernández, 2021; p. 203). Además, debe visualizarse como un eje transversal en el currículo que contribuya a la construcción de una ciudadanía equitativa que elimine las brechas digitales y permita la resolución de problemas a partir de la comprensión y el razonamiento (Vázquez et al., 2019; p 45).

Todo lo anterior radica en la importancia de involucrar las tecnológicas no solo en los docentes sino también en todas las comunidades rurales para que todos los entes a los que pertenecen las personas sean competentes en el manejo de las tecnologías y aplicación en el contexto social. Según Miranda (2021) “los docentes no consideran las habilidades digitales de los padres de familia y/o cuidadores, y esto impide el desarrollo de los espacios virtuales y el cumplimiento de los objetivos establecidos” (p 10). Todo esto en resumidas cuentas se centra en que la alfabetización digital consiste en la adaptación y la capacitación de los individuos para esas funciones de comunicación, representación y proceso a las coordenadas de la revolución tecnológica y de la sociedad de la información (Zapata-Ros, 2020; p. 186).

Importancia de la competencia digital

Según lo mencionado por Sandoval-Bravo (2021) sobre las competencias tecnológicas radica en “la oportunidad de poder potencializar su desarrollo de innovación tecnológica, con la intención de fortalecer las capacidades individuales y grupales” (p. 5). Por ello, la importancia de esto se evidencia en la adquisición de habilidades en el marco de la inclusión digital donde las personas puedan fortalecer con la ayuda de personas idóneas competencias propias de las tecnologías, partiendo del ámbito educativo de las instituciones involucrándolas en el currículo como primera instancia de las comunidades rurales. Para apoyar esto González et al., (2023) recalcan que se debe “desarrollar la competencia digital en el sistema educativo, ya que requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas, así como que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia” (p. 111). Además, La competencia digital ciudadana se ha ido integrando en los procesos formativos de manera desigual,

a pesar de la existencia de marcos internacionales que promueven su inclusión en los diferentes sistemas educativos (Marín et al., 2021; p. 329)

Siendo puntuales, la comunidad en general de las zonas rurales en su mayoría presentan dificultades en el uso adecuado de las tecnologías, ya que por falta de ellas en su cotidianidad no se muestran interesados en el conocimiento y uso de las mismas para apoyar en los procesos educativos de sus familiares, es por eso que se dice que en estas comunidades se presenta una desigualdad y exclusión tecnológicas por la falta de vinculación de ellas por parte de entidades que hagan seguimiento de estos sectores más apartados y atrasados en cuanto a los entornos tecnológicos. Por esta situación, Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada (2021) menciona que “en la actualidad muchos padres de familia no presentan las competencias digitales … y por esta razón se les dificulta ayudar a sus hijos en las clases virtuales (p. 360).

Accesibilidad digital e inclusión

Cuando se habla de accesibilidad digital se ve reflejada en la oportunidad que tienen las personas de involucrarse con las tecnologías, pero la realidad es otra en las zonas rurales donde la exclusión tecnológica empaña el acceso a internet y a las herramientas tecnológicas por falta de recursos económicos o apoyo del Estado para implementarlas. Para reforzar lo dicho por González et al., (2023) menciona que “La falta de acceso a Internet se manifiesta diferencialmente en función del estatus socioeconómico de las familias y del tamaño de la población de residencia”. En este sentido según Velasco et al., (2021) existe “una clara desigualdad tanto en la inclusión como en la inserción de los estudiantes como eje central del proceso de aprendizaje … se debe buscar soluciones que ayuden a mitigar el problema de la brecha digital”.

Con lo anterior es preciso resaltar la palabra inclusión donde globalmente no solo se centra en las discapacidades sino también en las tecnologías donde actualmente las zonas de difícil acceso como las rurales presentan desigualdades en cuanto a la adquisición de recursos tecnológicos bien sea para la educación o su diario vivir. Por lo que la inclusión digital educativa es percibida como un proceso complejo en vías de

dinamizar las prácticas educativas desde la inserción de las TIC, motivado principalmente por la ejecución de iniciativas públicas (García y Ramírez, 2022).

Otros autores como Sandoval-Bravo (2021), George (2020), Zapata-Ros (2020), de Souza et al., (2021), Vielma (2020), Pini (2019) resaltan que la accesibilidad digital en el proceso de inclusión educativa se expresa en una nueva alfabetización donde prevalezca el fortalecimiento de habilidades y competencias tecnológicas, sin dejar de lado la participación colaborativa entre docentes, alumnos o personas de las comunidades rurales (inclusión social), donde las herramientas de TIC deben ser utilizadas para favorecer una igualdad de derechos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alfabetización digital

Cuando se hace referencia a la alfabetización digital se enfatiza en la comprensión y conocimiento de las nuevas tecnologías que permiten a las personas adquirir o potenciar las competencias digitales donde el uso de plataformas, aplicaciones, entre otros recursos les ayuden a realizar búsquedas y utilizar de forma adecuada las herramientas tecnológicas propiciando un aprendizaje significativo para las personas involucradas.

Debido a esto, los autores Calle y Lozano (2019), Vielma (2020), Calle et al., (2022), Icaza-Álvarez et al., (2019), George y Avello (2021), George (2020), Pini (2019), Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada (2021), Combe (2022), hacen alusión a este término como un ecosistema digital donde permite a las personas conocer nuevas alternativas de comunicación y de poder conseguir información para obtener un conocimiento, para que puedan realizar una apropiación creativa y transformadora de la tecnología que los acerque a un aprendizaje sistemático y significativo de diferentes contenidos; esto con la ayuda de personal idóneo con competencias tecnológicas cuyo rol le permitiría identificar y utilizar las herramientas y los recursos digitales propicios para las personas involucradas, y así ayudarlos a utilizar las tecnologías de una mejor manera en su diario vivir logrando disminuir la brecha digital convirtiéndolos en personas competentes para la sociedad.

DISCUSIÓN

En Colombia según el informe de Colombia Aprende (2021) menciona que el analfabetismo tecnológico radica en la incapacidad de manejar y usar las nuevas tecnologías, lo que demuestra que el año 2022 disminuyó con respecto al año 2018, esto por la incorporación de nuevas estrategias implementadas por el Plan Nacional de Desarrollo propuesto por el gobierno. Con relación a esto cabe destacar el aporte de la CEPAL y la UNESCO (2020), Delgado et al., (2020), donde mencionan sobre la desigualdad que presentan las personas lo que lleva al aumento de las brechas digitales, por la falta de oportunidades en el conocimiento de las herramientas tecnológicas por lo que estas comunidades especialmente las rurales presenten exclusión digital. Por su parte, Martínez-Bravo et al., (2021) propone aplicar la alfabetización digital donde las personas se apropien de las tecnologías para cerrar o disminuir la brecha digital para mejorar las condiciones de las comunidades rurales con respecto a los entornos tecnológicos.

Durante la revisión sistemática de los estudios analizados se reunieron los resultados primarios de los documentos relacionados con la alfabetización digital en las diversas comunidades como las rurales, la cual permitió tener una perspectiva más profunda sobre la temática de estudio. Así mismo se consolidó una validación de los resultados obtenidos gracias a los protocolos plasmados para la consecución de la revisión sistemática, teniendo en cuenta los criterios de exclusión e inclusión por medio de categorías de análisis de acuerdo con la necesidad de abordar la importancia de la competencia digital, la disminución de la brecha digital teniendo en cuenta el acompañamiento de tutores enfatizando sobre la accesibilidad digital e inclusión en las comunidades rurales.

Con base a lo anterior los hallazgos encontrados en los documentos analizados contrasta los resultados sobre la alfabetización digital, teniendo en cuenta que dentro de los procesos de formación se debe tener en cuenta la incorporación de las tecnologías en diversos entornos digitales para así crear puentes entre la brecha digital y la exclusión social, lo que no debería limitarse sólo en la inclusión de los currículos de las instituciones, sino que permita la resolución de problemas con base al contexto

personal, familiar y profesional de las comunidades (Miranda, 2021; de Souza et al., 2021; Vázquez et al., 2019; Sandoval-Bravo, 2021 y Colom, 2020).

Es por esto que según los estudios realizados en las comunidades rurales la mayoría representan a padres de familia que son conscientes de la falta de conocimiento del uso y aplicación de las TIC que afecta de forma significativa en el aprendizaje de sus hijos, por lo que se hace indispensable la capacitación en el desarrollo de las competencias tecnológicas para que estos puedan desenvolverse con éxito dentro de la nueva cultura digital siendo acompañantes del proceso de forma colaborativa (Miranda 2021, Vázquez et al., 2019, Cruz y Hernández 2021, Icaza-Álvarez et al., 2019, Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada 2021, Calle et al., 2022, Zapata-Ros 2020).

Ahora bien, la competencia digital debe convertirse en la clave como eje transversal del currículo educativo partiendo desde la educación inicial donde se enfatice en el uso responsable y ordenado de las tecnologías lo que lleva a los estudiantes a comprender términos, habilidades y contenidos aprovechados para potencializar las tecnologías digitales en los distintos entornos donde se desenvuelven (Marín et al., 2021, González et al., 2023, Cabrera y Ochoa 2021, Combe 2022, Sandoval-Bravo 2021).

Además, cuando se habla de igualdad de oportunidades tecnológicas se relaciona a la accesibilidad y al uso adecuado del internet en las comunidades independientemente de los recursos económicos o donde vivan estas personas, por lo que se debe implementar la educación inclusiva donde puedan acceder a contenido digital sin dejar de lado el rol colaborativo entre las instancias políticas, las instituciones, los profesores y los alumnos (de Souza et al., 2021, Velasco et al., 2021, González et al., 2023, García y Ramírez 2022, Vielma 2020, George 2020, Vázquez et al., 2019, Pini 2019, Sandoval-Bravo 2021, Zapata-Ros 2020).

Por lo anterior se expone que la alfabetización digital es el resultado de la incorporación de las tecnologías no solo en la educación sino en la vida de las personas, lo cual es basada en la adquisición de habilidades básicas para potenciar las nuevas tecnologías, ya que los jóvenes solo se limitan a servicios colaborativos que les

permitan optimizar sus tareas, a las redes sociales y a la comunicación por Internet usando aplicaciones moviles (Calle y Lozano 2019, Vielma 2020, George y Avello 2021, George 2020, Álvarez et al., 2019, Cabrera-Campoverde y Ochoa-Encalada 2021, Calle et al., 2022, Pini 2019).

CONCLUSIÓN

Cabe precisar que el alcance de la revisión, se lograron identificar varias categorías implementadas en el análisis documental, lo que permitió en primera medida concluir que la alfabetización digital lleva a asumir retos que potencien las habilidades tecnológicas y aumenten las competencias digitales de las personas; por lo que involucrar las nuevas tecnologías en el contexto rural es un desafío que no ha sido suficiente en cuanto a las inversiones de infraestructuras, así como también en la formación mediada por las TIC, por ende, si esto se cumple a cabalidad, llevaría a formar personas capaces con talentos que les permitan ser productivos, creativos y así fomentar la innovación.

Finalmente, es importante que las políticas públicas implementadas por el gobierno aseguren la igualdad de oportunidades para que todos puedan acceder y emplear las herramientas tecnológicas de manera adecuada, independientemente de los recursos económicos de las familias o del lugar donde vivan, confrontando la realidad y adquiriendo mayor formación en cuanto a las competencias digitales lo que podría ayudar a disminuir brecha entre lo digital y la exclusión social que se presentan en estas comunidades por falta de apoyo de algunos entes competentes en este campo.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Cabrera-Campoverde, V, y Ochoa-Encalada, S. (2021). Familia y tecnología en la educación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 552-571. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019919

Calle Álvarez, G. Y., y Lozano Prada, A. (2019). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista eleuthera*, *20*, 35-54. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-45322019000100035

Calle González, S., Torres Belduma, K., y Tusa Jumbo, F (2022). Las TICs, la enseñanza y la alfabetización digital de la familia. *Transformación*, *18*(1), 94-113. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000100094&lng=es&tlng=es.

CEPAL y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 [Education in times of the COVID-19 pandemic]. https://n9.cl/oc77

Colombia Aprende (2021). La alfabetización, avances y cierres de brechas digitales. Colombia aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/la-alfabetizacion-avances-y-cierre-de-brechas-digitales

Colom, C. (2020). Las brechas digitales que deben preocuparnos y ocuparnos. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (98), 350-353. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7694323.pdf

Combe, C. (2022). Alfabetización digital, géneros digitales y enseñanza a distancia. *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, 41-55. https://acortar.link/ACbFlL

Cruz Picón, P. E. y Hernández Correa, L. J. (2021). 9.- La tecnología educativa como catalizador del pensamiento crítico en la escuela. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *25*(3), 187–209. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1496

Delgado, J, García, C., Guaicha, K., y Prado, M. (2020). La Webquest como herramienta didáctica para potenciar el pensamiento crítico en la formación de estudiantes universitarios. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9 (1), 49 - 55. https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.96

de Souza Godinho, S., Rivela, C. V., Medrado, S. O., Marmo, J., y Lanuque, A. (2021). Educación inclusiva y accesibilidad digital. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, *6*. https://fundacionmenteclara.org.ar/revista/index.php/RCA/article/view/249/422

García, Y. G., y Ramírez, M. T. G. (2022). Inclusión digital educativa: una cartografía conceptual. *Apertura*, *14*(1). http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/2118

George, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital1*(1). https://doi.org/10.56162/transdigital15

George Reyes, C. E., y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *21*(66). https://doi.org/10.6018/red.444751

González Benito, A., Gutiérrez de Rozas, B., y Otero Mayer, A. (2023). La brecha digital como factor de exclusión social: situación actual en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, *2*(31), 103–128. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/31_2/Art_06.pdf

Icaza-Álvarez, D.; Campoverde-Jiménez, G.; Arias-Reyes, P.; Verdugo-Ormaza, D. (2019). El analfabetismo tecnológico o digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *4*(2), 393-406. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164297

Marín Suelves, D., Cuevas Monzonís, N., y Gabarda Méndez, V. (2021). Competencia digital ciudadana: Análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 24(2), pp. 329-349. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006

Martínez-Bravo, M.C., Sádaba-Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del siglo XXI. Revista Latina de Comunicación Social, 79, 76-110. https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508

Miranda Velásquez, B. (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 I.E pública de Magdalena del Mar. https://acortar.link/mENONv

Pini, M. (2019). Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, ISSN-e 1668-0227, págs. 95-107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7329413

Sandoval-Bravo, C. H. (2021). Alfabetización Digital como Puente de Exclusión Social Poscovid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *11*(1), 120–129. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.200

Vielma Rondón, J. O. (2020). La Alfabetización. Una competencia educativa para el mundo globalizado. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, *2*(29), 145–155. https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.11

Vázquez Uscanga, E. A., Bottamedi, J., y Brizuela, M. L. (2019). Pensamiento computacional en el aula: el desafío en los sistemas educativos de Latinoamérica. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (7). https://doi.org/10.6018/riite.397901

Velasco, F. H., Lecaro, J. E., Correa, G.Y., García, F. A., Mota, N. del R., Moreno, C. A., y Tulcán, J. M. (2021). La brecha en el proceso de aprendizaje durante tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 3096-3107. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.515

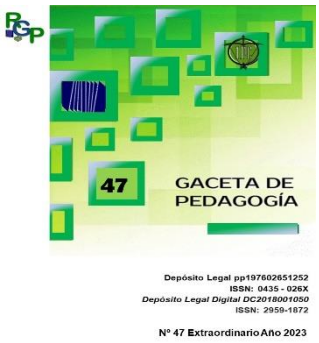
Zapata-Ros, M. (2020). El pensamiento computacional, una cuarta competencia clave planteada por la nueva alfabetización. *Educación y Tecnología*. https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/10

La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa

Cognitive structural modifiability: an opportunity for educational inclusion

Modificabilidade estrutural cognitiva: uma oportunidade para inclusão educacional

La modifiabilité structurelle cognitive: une opportunité pour l'inclusion scolaire



Maria Ligia Baquero Silva
mbaquero.ineran@gmail.com

Institución Educativa Rafael Núñez, Sincelejo – Colombia

Recibido: 17 de febrero 2023 / Aprobado: 20 de julio 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La inclusión educativa es uno de los mayores retos que enfrentan los educadores de accionar pedagógico. En dónde se buscó analizar el estado teórico-práctico de la inclusión educativa y de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) en el ámbito internacional, siendo una opción para el acompañamiento mediado. Este artículo se sustenta en el diseño documental en el que se encontraron en bases académicas de la web, 154 artículos de investigación, siendo referenciados 18 documentos que develan los alcances efectivos de la MEC en el trabajo con población con discapacidad y las mayores dificultades de los docentes, en materia de inclusión. Permitiendo concluir en la imperante necesidad de formar a los maestros para la atención óptima de la población con algún tipo de discapacidad, dado el limitante epistémico ante la carencia de una teoría que direccione su labor y puntualizar en la validación de la MEC para una educación realmente inclusiva.

Palabras clave: *Inclusión educativa, Modificabilidad cognitiva, Mediación*

ABSTRACT

Educational inclusion is one of the greatest challenges faced by educators in pedagogical

action. We sought to analyze the theoretical-practical state of educational inclusion and Cognitive Structural Modifiability (MEC) in the international arena, being an option for mediated accompaniment. This article is based on the documentary design in which 154 research articles were found in academic databases on the web, being referenced 18 documents that reveal the effective scope of the MEC in the work with the disabled population and the greatest difficulties of the teachers, in terms of inclusion. This is to conclude on the prevailing need to train teachers for the optimal attention of the population with some type of disability, given the epistemic limitation due to the lack of a theory to direct their work and to point out the validation of the MEC for a really education inclusive.

Key words: *Educational inclusion, Cognitive modifiability, Mediation*

RESUMO

A inclusão educacional é um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores na ação pedagógica. Onde se buscou analisar o estado teórico-prático da inclusão educacional e da Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MEC) no cenário internacional, sendo uma opção de acompanhamento mediado. Este artigo se baseia na concepção documental em que foram encontrados 154 artigos de pesquisa em bases de dados acadêmicas na web, sendo referenciados 18 documentos que revelam o alcance efetivo do MEC no trabalho com a população com deficiência e as maiores dificuldades dos professores, em termos de inclusão. Permitindo concluir sobre a necessidade preponderante de capacitar professores para o atendimento ideal da população com algum tipo de deficiência, dada a limitação epistêmica pela falta de uma teoria para direcionar seu trabalho e apontar a validação do MEC para uma realidade realmente educação. inclusiva.

Palavras-chave*: Inclusão educacional, Modificabilidade cognitiva, Mediação*

RÉSUMÉ

L'inclusion scolaire est l'un des plus grands défis auxquels sont confrontés les éducateurs dans l'action pédagogique. Où l'on a cherché à analyser l'état théorique et pratique de l'inclusion éducative et de la Modifiabilité Structurelle Cognitive (MEC) sur la scène internationale, en tant qu'option d'accompagnement médiatisé. Cet article est basé sur la conception documentaire dans laquelle 154 articles de recherche ont été trouvés dans des bases de données académiques sur le Web, référencés 18 documents qui révèlent la portée effective du MEC dans le travail avec la population handicapée et les plus grandes difficultés des enseignants, en termes d'inclusion. Permettant de conclure sur la nécessité prédominante de former les enseignants à l'attention optimale de la population avec uncertain type de handicap, compte tenu de la limitation épistémique due au manque d'une théorie pour orienter leur travail et de souligner la validation de la MEC pour un réel éducation inclusive.

Mots clés: *Inclusion scolaire, Modifiabilité cognitive, Médiation*

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha convertido en un tema de gran interés especialmente en las últimas décadas, en las cuales ha sido visible la vinculación de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Dando cuenta del cambio de concepción en torno a la educación especial. Si bien es cierto, el derecho a la educación sin discriminación está reglamentado desde el año 1989 en la Declaración de los derechos del niño, las prácticas educativas marcaban la exclusión desde la conformación de establecimientos educativos exclusivos para poblaciones especiales. Por lo cual, en la Conferencia internacional de educación dada en Ginebra, la UNESCO (2008) exige un verdadero cambio de paradigma, que reconozca las particularidades de cada nación y las exigencias educativas de todos.

Esto en respuesta al compromiso de casi 100 países, en la Conferencia General de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2007) por el derecho a una educación de calidad, realmente inclusiva que favoreciera la equidad e igualdad. Así estaba establecido desde la Conferencia Mundial de Educación Para Todos dada en Tailandia (1990). Una educación equitativa debe favorecer a todos, garantizar el acceso y mejorar la calidad. Para lo cual, la OREALC (2008) insistió en la necesidad de avanzar en el desarrollo de políticas de inclusión educativa con el objetivo de transformar la escuela, siendo este un asunto que trasciende los escenarios académicos y permea las construcciones sociales.

El reconocimiento de la educación como un derecho permite asumir nuevas posturas y replantear el accionar de los diferentes actores del proceso. Tomasevski (2002) propone cuatro indicadores para medir la progresividad del derecho a la educación; asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Con las cuales es posible pensar la educación inclusiva sin que se convierta en una utopía, y que debe estar garantizada desde las políticas públicas, en aras de asegurar la continuidad, control y seguimiento de los estándares de calidad, adecuando los recursos tangibles e intangibles, a las necesidades de los niños.

Los dos primeros indicadores atañen a una responsabilidad del Estado, los dos últimos a docentes, padres de familia, directivos, estudiantes y demás miembros de la

comunidad educativa. La educación inclusiva supone una escuela centrada en el compromiso de las entidades gubernamentales, pero con la corresponsabilidad de los actores directos en las instituciones educativas. Asegurando entre líneas, el encargo no solo a los docentes y estableciendo, de algún modo, compromiso para todos los participantes de un proceso de formación, que trasciende las esferas del aula de clases y de un plantel educativo. Así lo confirma la UNESCO (2021) en el documento Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación, hace hincapié en la necesidad de que todos los ministerios de educación se vuelvan inclusivos no solo en su visión, sino también en sus prácticas.

En este punto es donde radica el reto de la inclusión educativa. Las exigencias directas para los docentes quienes deben ofertar para los niños un ambiente propicio para el aprendizaje, independientemente de sus particularidades. El carácter inclusivo de la educación no radica en la participación de un niño con discapacidad en un aula ordinaria (Lebeer, 2006). La inclusión está más relacionada con las interacciones sociales y las prácticas de aula limitada por la falta de herramientas teóricas para asumirle (UNESCO, 2021). En este punto las discapacidades dejan de ser solo del niño, y se hace una característica del docente. Pues si bien los docentes abren las puertas del aula a todos los niños y niñas sin distinción; es precisa una formación muy puntual para atender esos estudiantes que tienen una discapacidad y/o diagnóstico médico que obstaculice el aprendizaje.

En este orden de ideas es posible hacer mención de la Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva del rumano Reuven Feuerstein (1986), quien presenta la propuesta “experiencia de aprendizaje mediado”, principal causa de la modificación. Resaltando así, la función mediadora de padres y maestros; y no lo limita a la interacción social del sujeto. Si bien, Vigotsky (1979) plantea la propuesta de la mediación, esta surge como un acto natural de la interacción del individuo con el medio, sin embargo, para Feuerstein la mediación hace parte de un diseño bien pensado y que requiere unos conocimientos básicos y están relacionados con la actividad cognitiva.

Al emerger el reconocimiento de algunos factores etiológicos endógenos como la herencia, factores orgánicos y el nivel de maduración. Este último, en cierto modo endo-

exógeno de la mano del balance emocional del individuo y sus padres. Finalmente, aquellos que son exógenos y en los que sin lugar a dudas la posibilidad de participación es mayor, tales como los estímulos ambientales, el estatus socio-económico y las diferencias culturales. Seguramente con mayor viabilidad de mediación; pero ello no le quita a las anteriores la eventualidad de intervención con la Estrategia de Aprendizaje Mediado (EAM) que a vuelta de hoja determinará el adecuado desarrollo cognitivo, la elevada o reducida modificabilidad cognitiva y la supresión o no de la deprivación cultural (Feuerstein, 1986).

A partir de lo anterior, el objetivo de la presente revisión sistemática radica en analizar el estado teórico práctico de la inclusión educativa y de la modificabilidad estructural cognitiva en el ámbito e internacional, en aras de establecer una relación entre ellos. Abordaje que está sustentado en la creciente demanda inclusiva y en la cada vez más sonada inconformidad ante la forma como está siendo asumida. Así como en las voces de maestros que reclaman formación para poder hacer frente a las exigencias de los nuevos escenarios que se movilizan en las aulas de clase.

MÉTODO

El trabajo investigativo tuvo carácter documental puesto, que se realizó mediante el rastreo, organización, sistematización y análisis de un grupo de archivos electrónicos que abordan la temática de estudio. Para ello las bases utilizadas han sido Dialnet, Redalyc, Google Académico, y Scielo, ya que cuentan con artículos en alguna de las lenguas analizadas: inglés y español. Además, son bases abiertas y cuentan con artículos relevantes para la temática abordada, lo cual da confiabilidad al estudio.

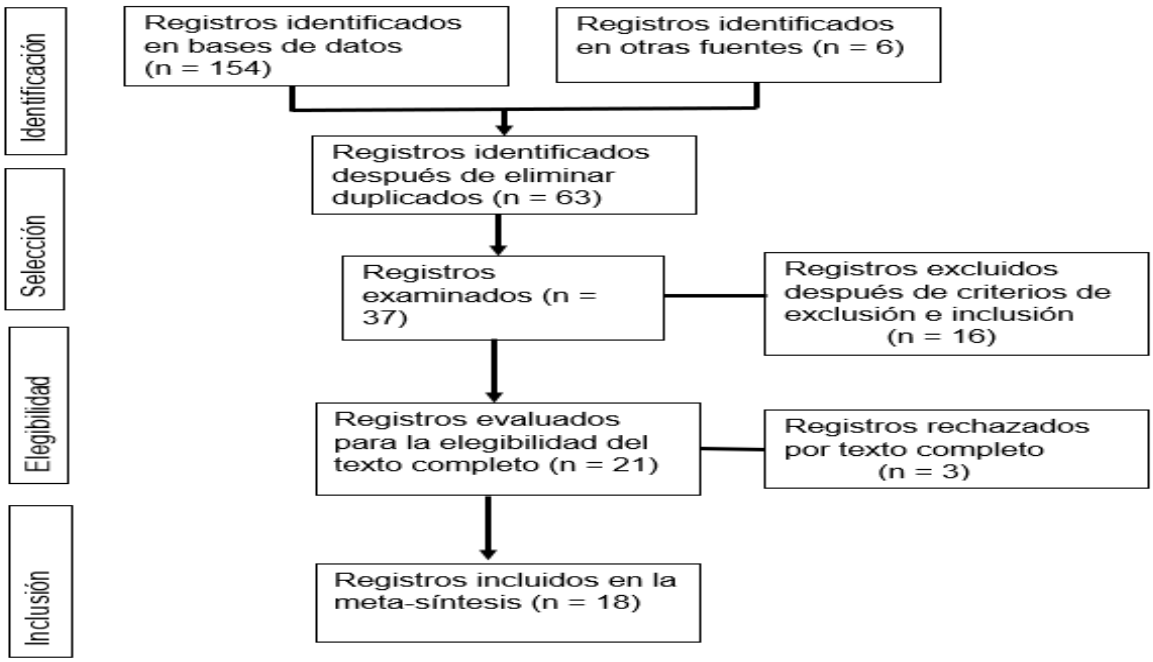
En primer lugar, se definieron las palabras clave empleadas como cadena para las búsquedas en los dos idiomas elegidos, inglés considerado a nivel internacional como el idioma más hablado y español como el idioma oficial de la universidad vinculada a la investigación. El período comprendido entre 2002 y 2022 se consideró más adecuado a la realidad actual en cuanto a las investigaciones publicadas en torno a la inclusión educativa, por ser una línea de estudio relativamente nueva. Con base en los dos términos clave “Modificabilidad Estructural Cognitiva” e “inclusión educativa”. Se

buscaron, de manera apartada, resultados en inglés alrededor de “educational inclusion” y “Cognitive Structural Modifiability” y en español “inclusión educativa” y “Modificabilidad Estructural Cognitiva”. Sin encontrar mayores resultados en el idioma inglés. Además, se agregó una búsqueda en torno a “educación inclusiva”.

Inicialmente, se obtuvieron 154 artículos de las bases de datos consultadas en los dos idiomas buscados. Las plataformas presentaron una gran cantidad de resultados en español, por lo que se aplicaron los filtros disciplinares: Educación y Psicología. Después de aplicar los criterios de exclusión quedaron 18 artículos, 17 en español y 1 en inglés. De esta manera, se obtuvieron los resultados presentados en la figura 1.

Figura 1

Método prisma para la selección de las unidades de estudio



La revisión priorizó, adicionalmente a las palabras clave de búsqueda definidas, una lectura más profunda, inicialmente basado en tres criterios que sirvieron para incluir o excluir los artículos en el análisis final: 1) Los títulos de los artículos resultaron adecuados al tema; 2) Guardaban pertinencia temática en el resumen con resultados compatibles con la inclusión educativa o con la MEC; 3) Presentaban una coincidencia con las

palabras clave y términos de búsqueda. Dicho esto, las investigaciones seleccionadas pueden ser verificadas a través de los hallazgos presentados en la tabla 1 que compete a los 18 artículos finales.

Tabla 1
Artículos filtrados

Palabras clave	Base	Autor	Año	Titulo	País
Inclusión educativa	Dialnet	Ceballos Ponce, Vinicio Nikoyan; Macias Intriago, Rosalia Marianela	2020	La Inclusión en el Sistema Educativo	Ecuador
Inclusión educativa	Dialnet	Claudia Lorena Klinger Villa Claudia Milena Mejía López Lina Marcela Posada Collazos	2011	La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje	Colombia
Inclusión educativa	Dialnet	Carmen García Pasto Rosa Marchena g	2013	La inclusión educativa en la practica	España
Inclusión educativa	Redalyc	Rosa Blanco	2006	La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad	México
Inclusión educativa	Redalyc	Dulce María Martín González, Marielys Gonzál ez Medina y Yudarki Navarro Pérez	2017	Teorías que promueven la inclusión educativa	Cuba
Inclusión educativa	Redalyc	Dora Inés Munévar Munéva	2008	Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad	Colombia

Palabras clave	Base	Autor	Año	Titulo	País
Inclusión educativa	Redalyc	Silvia Aguinaga-Doig; Miguel Rimari-Arias; Míriam Encarnación Velázquez-Tejeda	2018	Modelo contextualizado de inclusión educativa	Perú
Inclusión educativa	Google acadé-mico	Gerardo Echeita Sarrionandia y Cynthia Duk Homad	2008	Inclusión educativa	España
Inclusión educativa	Google acadé-mico	Diego Navarro y María Amor Espino	2012	Inclusión educativa, ¿es posible?	España
Modificabilidad Cognitiva	Google acadé-mico	Silvia Esther orrú	2003	Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural	Brasil
Modificabilidad Cognitiva	Scielo	Aída Várela, Ana Gramacho, Y Clelia Melo	2006	Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): Alternativa pedagógica que responde Al desafío de calidad en educación	Colombia
Modificabilidad Cognitiva	Redalyc	Jonnathan Harvey Narváez y Olga Nathalia Moreno De La Cruz	2022	Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica	Colombia
Modificabilidad Cognitiva	Redalyc	William Avendaño Casto y Abad Parada Trujillo	2013	El currículo en la sociedad del conocimiento	Colombia
Modificabilidad Cognitiva	Google acadé-mico	Jo Lebeer	2014	Modifiability and mediated learning in the light of neuroscientific evidence of ecological plasticity	Bélgica

Palabras clave	Base	Autor	Año	Titulo	País
Modificabilidad Cognitiva	Scielo	William R. Avendaño C.	2012	Un modelo pedagógico para la educación Modificabilidad Cognitiva ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva	Colombia
Modificabilidad Cognitiva	Redalyc	Kohler Herrera, Johanna	2004	Felicidad y modificabilidad cognitiva	Perú
Educación inclusiva	Google acadé-mico	Mario Antonio Morales Navarro	2015	¿Qué significa una educación inclusiva? Aportes desde las neurociencias y la experiencia de aprendizaje mediado.	Colombia
Educación inclusiva	Dialnet	Francisca González-Gil, Elena Martín-Pastor y Raquel Poy Castro	2019	Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado	España

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los resultados, si bien se organizaron los documentos filtrados, según los tópicos generales de estudio y su convergencia; fue posible identificar algunas palabras que coincidían en varios de los documentos abordados y que hilan la disertación de la discusión. Las mismas que construyen algunas categorías implícitas en el estudio y que están presentadas en la figura 2.

Figura 2

Categorías emergentes



Inclusión Educativa

A lo largo de los años los países de diversas partes del mundo le han apuntado a garantizar a todos los niños el derecho a la educación (UNICEF, 1989). Sin embargo, este propósito se ha visto coartado en las prácticas concretas de aula. Las cuales, aun cuando estén bien intencionadas requieren de fundamentos que permitan el ejercicio consciente de la enseñanza en aras de optimizar el aprendizaje. Por lo cual, la UNESCO (2008, 2021) hace un llamado a replantear la política y las prácticas inclusivas; y Blanco (2006), a salvaguardar el derecho a la educación de calidad, desde todos los actores del proceso, con todo lo que ello implica y a examinar las necesidades de los niños y niñas bajo la premisa de equidad e igualdad.

Klinger, Mejía y Posada (2011) exponen que deben considerarse algunos principios axiológicos para adelantar un proceso inclusivo en las instituciones educativas y estos

están centrados en la solidaridad y el respeto a la diversidad. Por su parte, Blanco (2006) propone en su discurso, en esta misma línea, la responsabilidad y conciencia social. Si bien no son tácitamente los mismos, apuntan al reconocimiento del otro en condición de igualdad a pesar de las diferencias. Lo cual implica la integración al ámbito escolar; y esto es no solo de aquellos que tienen una necesidad educativa especial, sino de todos sus miembros. Promoviendo así el aprendizaje de niños y niñas, todos juntos, independientemente de sus condiciones sociales, culturales o personales (Martín, González y Navarro, 2017).

Para ello son precisas unas transformaciones desde el currículo. Así lo aseguran Echeita y Duk (2008) quienes dan valor a una escuela inclusiva siempre y cuando propicien en aprendizaje desde el progreso curricular citan a Javier Murillo (2007) donde hacen un llamado a investigar las escuelas inclusivas. Ciertamente en algunos establecimientos educativos persiste la imperancia de la educación tradicional; así lo plantean García y Marcena (2013) quienes, además, trazan el requisito de la flexibilización para responder desde el currículo a las necesidades del alumnado. Lo que Martín, *et. al.* (2017) llaman ajustes curriculares.

De este modo se estaría apuntando a dar respuesta a la OREALC (2008) que despliega unos requerimientos en materia de calidad y los resume en dos líneas; política inclusiva e implicaciones sociales. Alrededor de lo cual, Blanco (2006) aborda el necesario desarrollo de políticas intersectoriales que aborden las causas de la desigualdad y políticas educativas con miras al fortalecimiento de la equidad, la calidad y la escuela pública. Munévar (2008) retoma las experiencias de Chile y Brasil para insistir en que la inclusión es vista como parte de las políticas de integración social.

No obstante, hay un factor determinante en el abordaje concreto de la inclusión educativa y radica en las prácticas inclusivas UNESCO (2021). Estas están directamente relacionadas con un requisito de corresponsabilidad ya mencionado, en donde Navarro y Espino (2012) afirman, requiere la formación del profesorado. Siendo esta una de las reflexiones a las que llaman Aguinaga-Doig, Rimari-Arias y Velázquez-Tejeda (2018) puntualizando en el requisito de docentes con alto grado de profesionalismo e insistiendo en la falta de preparación de los docentes, quienes carecen de la formación necesaria

para responder a las exigencias nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa.

Modificabilidad Estructural Cognitiva

La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) soporta sus planteamientos en los postulados de Vigotsky (1979), quien presenta la mediación como limitada a la interacción natural del individuo con el medio. Al respecto Lebeer (2014) identifica la experiencia como uno de los aspectos que interfieren en la modificabilidad, pero menciona otros elementos internos que se tornan determinantes, entre los cuales se nombran los sentimientos, las emociones, la conciencia, la motivación y la voluntad.

Feuerstein (1986) presenta la EAM como una oportunidad para potenciar el aprendizaje. Misma que, Kohler (2004) afirma, debe adaptarse a las particularidades del individuo, lo cual, como lo indican García y Marcena (2003) requiere un diagnóstico adelantado por expertos, en relación con el contexto de enseñanza. Contexto que guarda la misma proporción sea histórico o social (Orrú, 2003), así lo asume la MEC.

Este diagnóstico también es presentado como una evaluación cognitiva que Avendaño y Parada (2013) referenciados por Narváez y Moreno (2022) reconocen como vital para el correcto abordaje de la MEC y a la cual Feuerstein denominó Mapa Cognitivo. Este está constituido por 7 parámetros: contenido, modalidad del lenguaje, operaciones mentales, fases del acto mental, nivel de complejidad, nivel de abstracción y nivel de participación. Lamentablemente, esta investigación arrojó como resultado el poco uso de esta herramienta, limitando la evaluación solo a las operaciones mentales, desconociendo uno de los principios de la MEC, como lo es la integralidad.

La MEC le apuesta al principio de modificabilidad que registra la posibilidad de modificación a pesar de las dificultades y/o pronósticos del individuo (Várela, Gramacho y Melo, 2006). Razón por la cual traza como objetivo generar efectos sobre organismos para modificar el pensamiento de acuerdo al criterio de auto-plasticidad (Avendaño, 2012). Permitiendo identificar implicaciones desde el campo de la neurociencia y la neuropsicología. Una de las cuales es planteada por Morales (2015) respaldando la

capacidad cerebral de modificar la organización de sus redes de neuronas en función de las experiencias vividas.

Várela, *et. al*. (2006) y Avendaño (2012) también coinciden en la presentación de tres ideas centrales de la teoría de la MEC: la doble ontogenia del ser humano, la definición del comportamiento modal, susceptible de cambio y la concepción neurocientífica del cerebro humano como un organismo altamente flexible. Estas permiten identificar que la MEC reconoce las dimensiones biológica y sociocultural de todo individuo y que es posible transformar el comportamiento y las estructuras cognitivas. Frente a lo cual Kohler (2004) hace énfasis en el desarrollo del organismo a través de los procesos de maduración y por medio de la interacción con su ambiente.

La Modificabilidad Estructural Cognitiva para la inclusión

En este punto es preciso indicar que, de las investigaciones seleccionadas para el estudio, Aguinaga-Doig, *et. al.* (2018) expone de manera explícita los aportes de la neuropsicología y la modificabilidad. Narváez y Moreno (2022) referencian varios artículos que dan cuenta de resultados positivos con la aplicación de la teoría de la MEC. Aun así, este último registra que no se tuvo el mismo efecto en niños con condiciones “normales”. Ello permite considerar la posibilidad de poner en marcha la MEC en otros escenarios y validarle en respuesta a las políticas inclusivas.

Por otra parte, Ceballos y Macias (2020), Blanco (2006) y Navarro y Espino (2012) referencian a Tomasevski (2002), y hablan de tres etapas para hacer seguimiento al progreso del derecho a la educación: conceder derecho a la educación, segregación educativa y adaptación de la enseñanza. Pero el documento original aborda una cuarta y las plantean como indicadores. Tal parece que los autores anidaron las etapas de asequibilidad y accesibilidad. En este sentido, Ceballos y Macias (2020), definen la inclusión desde la concepción de integralidad y retoman las consideraciones que superan la integración marcando la diferencia entre educación para todos y educación para aquellos que son considerados diferentes.

Un punto de discusión en torno a la inclusión y la MEC está centrado en el diseño de los aprendizajes que como expuso Echeita y Duk (2008) debe darse sobrepasando

las diferencias. En este sentido el currículo también se puede atender considerando la viabilidad y lo positivo de la MEC. Por ello, Avendaño y Parada (2013) insisten en que para la formulación del currículo no es posible desconocer los aportes de la neurociencia y los postulados de la MEC. Elemento que debe considerarse valorando su carácter integral y universal (Kohler, 2004).

Otro aspecto es el expuesto por Lebeer, (2006) que puntualiza en la interacción social como elemento propio de la inclusión educativa; y del cual Munévar (2008), reconoce transformaciones sociales para asegurar los procesos escolares. En concordancia a ello Orrú (2003) concluye que la MEC valora la proporción del contexto histórico y social. Dejando claro que tanto la inclusión como la MEC convergen en la afirmación de la sociedad como sujeto y objeto determinante, para asegurar el aprendizaje y la participación de todos.

CONCLUSIONES

El desarrollo cognitivo de los estudiantes, o los cambios estructurales que se producen en ellos, se extiende a los niveles emocional, social y conductual; en el nivel social, los cambios se hacen evidentes para los más cercanos al entorno del alumno, como sus padres, compañeros y profesores. En este sentido la Modificabilidad Estructural Cognitiva es posible en gran medida, gracias a las interacciones que crea el estudiante en un escenario preparado para entrelazar no solo conceptos o conocimientos sino personas. Un espacio en donde aprender del otro, termina siendo fundamental en el proceso formativo. De hecho, este es uno de los factores asociados a la inclusión dado que al vincular la participación de diversos tipos de estudiantes, docentes y padres de familia se desencadenarían procesos internos de sociabilidad y aprendizaje conjunto.

Las políticas institucionales y las directrices metodológicas del plantel educativo juegan un papel trascendental en el desarrollo de los espacios formativos para la obtención o desarrollo de la MEC. En otras palabras, con la labor mancomunada entre el plantel y el sentir estratégico de los docentes se abrirán puertas de comunión y enlace de las acciones de la comunidad educativa para la detección, tratamiento, refuerzo,

control y superación de dificultades, así como de una libre y apropiada vinculación inclusiva de todos los intervinientes en el proceso.

A nivel internacional, nos lleva a pensar que es necesario contar con una herramienta metodológica que sea específica y atienda las necesidades educativas de los niños, jóvenes y adultos; esta herramienta metodológica debe ser utilizada por los docentes y auxiliares docentes en el desarrollo cotidiano de sus clases en las aulas. En consecuencia, el Modificabilidad Estructural Cognitiva ofrece cumplir con aquellos estándares inclusivos y transformadores del quehacer educativo en el aula. Para ello, vale la pena replantear las organizaciones curriculares, reorganizar los contenidos abordados en el aula de clases desde la integralidad y apuntarle al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento y a la modificabilidad de las estructuras cognitivas a partir una mediación consciente y objetiva. Lo cual exige una formación específica para los docentes en ejercicio y la evaluación del pénsum académico desde las facultades de educación.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M. y Velázquez-Tejeda, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación.* https://www.redalyc.org/journal/440/44055139007/

Avendaño, W. y Parada, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Revista Educación y Educadores, 16(1),159-174.* https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614008

Avendaño, W. (2012). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul, (36), 110-133.* https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321728584009

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (29),19-27.* : https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003

Ceballos, V. y Macias, R. (2020). La Inclusión en el Sistema Educativo. *Revista Mundo Recursivo.* https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/42/50

UNICEF (1989) Convención de los derechos del niño. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion

Declaración mundial sobre educación para todos. (1990). "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien; Tailandia. https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008, Vol. 6, No. 2* https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se

Feuerstein, R., (1986). Experiencia de aprendizaje mediado. *Siglo Cero*, 106. pp.2832.

García, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Revista Siglo cero*. https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/La-inclusion-educativa-en-la-practica.pdf

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. https://digibug.ugr.es/handle/10481/55604?show=full

Klinger, C., Mejía, C. y Posada, L. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Revista Plumilla Educativa, 8(1), pp. 176–190.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801120

Kohler, J. (2004). Felicidad y modificabilidad cognitiva. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología, (10),68-81* https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601008

Lebeer, J. (2006) Clues to inclusive and cognitive education: reconciling needs to integrate and to activate learning processes. Transylvanian Journal of Psychology. Special Issue No. 2 | Supplement No. 1 https://acortar.link/SMhPoN

Lebeer, J. (2014). Modifiability and mediated learning in the light of neuroscientific evidence of ecological plasticity. https://acortar.link/fFt9O0

Martín, D., González, M. y Navarro, Y. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Atenas, vol. 4, núm. 40, pp. 90-104.* https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/

Morales, M. (2015). ¿Qué significa una educación inclusiva? Aportes desde las neurociencias y la experiencia de aprendizaje mediado. https://acortar.link/zuTiFh

Munévar, D. (2008). Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad*. Revista Colombiana de Educación, (54),36-57.* https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248003

Narváez, J. y Moreno, O. (2022). Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: revisión sistemática de literatura científica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(1), 29-51.* https://acortar.link/JdARaW

Navarro, D. y Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos., (41), 71–81.* https://acortar.link/pkk10m

OREALC (2008) Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Chile. https://acortar.link/qiNavQ

OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en américa latina y el caribe. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, Vol. 5, No. 3 https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf

Orrú, S. (2013). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación, Nº 332, 2013.* https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67022/008200430072.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tomasevski, K. (2022). Indicadores del derecho a la educación. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf

UNESCO (2008) Conferencia Internacional De Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. https://acortar.link/xf3jtM

UNESCO. (2021). Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia. Informe sobre inclusión y educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

Várela, A., Gramacho, A. y Melo, C (2006). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 2(2), 297-310.*: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200010

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. https://acortar.link/xcEgKc

Reflexiones en torno a la bioética gerencial en el tejido educativo universitario

Reflections on managerial bioethics in the university educational fabric

Reflexões sobre a bioética de gestão no sistema de ensino universitário

Réflexions sur la bioéthique managériale dans le système d'enseignement universitaire



Ana Isabel Salazar González
anaisabel2006@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, El Tigre-Venezuela

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Recibido: 23 de agosto 2023 / Aprobado: 13 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Se presenta este ensayo con el propósito de cavilar sobre la bioética gerencial dentro del contexto educativo universitario, delineando un corolario de ideas previo a la examinación de diferentes tópicos, donde se revisaron sus aspectos más relevantes, además de considerar el Paradigma de la Complejidad, la Gerencia Compleja y la Ecología Social, como referentes afines con el tema. Con esto se logra concebir la gestión universitaria desde una visión macro, alineada a los principios de autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia, que para ser efectivos deben materializarse en el contexto socioeducativo, revestidos con su carga epistémica, axiológica y ontológica, proporcionando el carácter múltiple observado, con particularidades principialista, racionalista, personalista, ética y humanística.

Palabras clave: *Bioética gerencial, Educación universitaria, Gerencia universitaria*

ABSTRACT

This essay is presented with the purpose of thinking about managerial bioethics within the university educational context, outlining a corollary of ideas prior to the examination of

different topics, where the most relevant aspects were reviewed, in addition to considering the Complexity Paradigm, Complex Management and Social Ecology, as references related to the subject. With this, it is possible to conceive university management from a macro vision, aligned to the principles of autonomy, non-maleficence, beneficence and justice, which to be effective must be materialized in the socio-educational context, coated with its epistemic, axiological and ontological load, providing the multiple character observed, with principled, rationalist, personalist, ethical and humanistic particularities.

Key words: *Management bioethics, University education, University management*

RESUMO

O objetivo deste ensaio é refletir sobre a bioética gerencial no contexto da educação universitária, delineando um corolário de ideias prévio ao exame de diferentes tópicos, onde foram revistos os aspectos mais relevantes, além de considerar o Paradigma da Complexidade, a Gestão Complexa e a Ecologia Social, como referências relacionadas ao tema. Com isso, é possível conceber a gestão universitária a partir de uma visão macro, alinhada aos princípios da autonomia, da não maleficência, da beneficência e da justiça, os quais, para serem efetivados, devem ser materializados no contexto socioeducativo, revestidos de sua carga epistêmica, axiológica e ontológica, proporcionando o caráter múltiplo observado, com particularidades principiológicas, racionalistas, personalistas, éticas e humanísticas.

Palavras-chave: *Bioética de gestão, Ensino universitário, Gestão universitária*

RÉSUMÉ

L'objectif de cet essai est de réfléchir à la bioéthique managériale dans le contexte de l'enseignement universitaire, en esquissant un corollaire d'idées avant l'examen de différents sujets, où les aspects les plus pertinents ont été passés en revue, en plus de considérer le paradigme de la complexité, la gestion complexe et l'écologie sociale, en tant que références liées au sujet. Il est ainsi possible de concevoir la gestion universitaire à partir d'une vision macro, alignée sur les principes d'autonomie, de non-malfaisance, de bienfaisance et de justice qui, pour être efficaces, doivent être matérialisés dans le contexte socio-éducatif, enrobés de leur charge épistémique, axiologique et ontologique, fournissant le caractère multiple observé, avec des principes, des particularités rationalistes, personnalistes, éthiques et humanistes.

Mots-clés: *Bioéthique managériale, Éducation universitaire, Gestion universitaire*

Las operaciones de las universidades han sido objeto de preocupación, por su posición a las transformaciones, innovaciones y necesidades actuales. En efecto,

Martínez y Arteaga (2019) exponen “La universidad afronta grandes retos en una época compleja que ofrece oportunidades, pero de igual manera presenta serios problemas que constituyen los grandes desafíos de la actualidad” (p. 34). Se demanda cómo entender, y afrontar realidades de una manera adecuada, las sistematizaciones y estrategias cada vez más liadas. Es por ello que la visión de la conducción del hecho educativo es medular en el éxito o fracaso de los resultados institucionales.

Bajo esta idea, en la gerencia universitaria es condición necesaria el continuo análisis en sus políticas y objetivos estratégicos, esto, con el fin de mantener un perfil competitivo y de eficiencia, de cara a lo que dictan los retos, teniendo relevancia el compromiso con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2015). De sus 17 Objetivos generales, se subraya el cuarto, que aspira a garantizar una educación de calidad, con preeminencia en que sea inclusiva, equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. En este sentido, las entidades universitarias, han de revisarse ante los constantes cambios que promueven los tiempos actuales, por lo que conviene resaltarlas como organizaciones complejas vinculadas con la producción, construcción, transmisión y aplicación del conocimiento avanzado.

En consonancia, Martínez y Arteaga (2019) resaltan la existencia de grandes desafíos a nivel universitario, entendiendo entre estos, el repensar su rol fundamental, filosofía y saber social, la construcción de una colectividad igualitaria, además de la inquietud de superar modelos tradicionales y el interés de concebir vías para construir una cultura en un avance razonable y consecuente desde el proceso de enseñanza aprendizaje. Razonando que cualquier funcionamiento y conciliaciones de las instituciones, debe partir de la base de su gestión, en un proceso gerencial que sea planificado, organizado, dirigido y establezca sus procesos de control en función con los objetivos mancomunados.

Para revelar, se toma el juicio de Barbera y otros (2019), quienes alegan contextos corporativos actuales donde se estima que la ética, el bien común y la solidaridad se aíslan de la gerencia, desplegando una deshumanización sin ofrecer aportes para mejorar la calidad de vida, lo que visibiliza una necesidad sobre una conciencia de la

relación moral y ambiental del nuevo hombre, con el fin de promover lo demandado por la sociedad. Por resultante, se impone el aprovechamiento de un andamiaje organizacional para que engrane el fortalecimiento y compromiso de una entidad universitaria abierta al cambio y con coherencia con las exigencias del presente.

Para lo cual, el tema se unifica en estas áreas nombradas y es el beneficio de este artículo, que a modo de ensayo busca profundizar sobre la bioética gerencial dentro del contexto educativo universitario. Entendiéndose como ensayo, lo que define Ríos (2004) en “un tipo de escrito donde el autor desarrolla sus ideas sobre determinado tema desde una perspectiva personal. Están elaborados con el fin de responder preguntas formuladas, problemas planteados o sobre un tópico en particular” (p.214). Por lo que, siguiendo a la fuente, para el caso que se ocupa, se originó esta producción a partir del interés específico en abordar el tema puntualizado anteriormente.

En la obra de revisar aspectos teóricos coligados al propósito del ensayo, en principio, hay que puntualizar sobre la gerencia educativa, referida por Pérez (2020) quien sostiene que se encuentra asociada al proceso a través del cual se orienta y conduce las labores docentes y administrativas, encuadradas en las interacciones del entorno, externa e internamente, donde su principal propósito es alcanzar los objetivos, sus funciones de docencia, extensión e investigación, satisfaciendo las necesidades de la comunidad donde se encuentra inmersa y a la vez, trascender en el marco del desarrollo regional y general del país.

En esta ruta, sostiene Ospina y otros (2017), que es significativo razonar la implementación de modelos que reestructuren los sistemas y metodologías, que se modernicen y se renueven. Se coincide, en el entendido de mirar con proactividad hacia los desafíos actuales, por lo que la gerencia educativa, debe proceder a reorganizarse y equiparar qué cambios son urgentes e importantes dentro de la dinámica de su gestión en concordancia con los retos que se afrontan y cuales son aplicables, posterior a la revisión de los recursos materiales, financieros y humanos con que cuentan para lograr la adecuación a los cambios.

Otro componente importante es la educación universitaria, que se considera equivalente al término educación superior, esto con base en la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida internacionalmente por sus siglas en inglés, UNESCO. Para efectos de este ensayo, aun cuando a nivel internacional se consideran análogos los términos, en el caso de Venezuela, se utiliza es el de Educación Universitaria como lo respalda la Ley Orgánica de Educación (2009). Retomando la representación del organismo internacional, este expresa que la educación universitaria, está conformada por los programas educativos ulteriores a la enseñanza secundaria, ofrecidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación, donde se contemplan la educación profesional, vocacional avanzada y académica (UNESCO, 2019).

A cuenta del instrumento jurídico la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 32, en una observación sintetizada, se expresa que en el nivel universitario, se profundiza el proceso de formación integral y permanente; en la criticidad, reflexión, sensibilidad y compromiso, hacia lo social y ético con el desarrollo del país, como soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano en todas las áreas. Lo que se infiere un rango imprescindible en el compromiso con el avance nacional, regional y local, con el propósito de mejorar la calidad de vida, por lo que es significativo revisar las interacciones e implicaciones dentro de un marco gerencial, entre todos los elementos, procesos y actores involucrados.

En el orden de las ideas, conviene referir a la Bioética Gerencial, que a modo general, es un enfoque que ha estado en la palestra desde las últimas décadas, que se ilustra bajo un modelo organizacional (Arcaya, 2019), donde se incorpora al plano de actuación, tópicos de liderazgo, motivación, propósitos institucionales, grupos de trabajo, principio y códigos deontológicos, entre otros; los cuales son esenciales en la dinámica administrativa, permitiendo la articulación con la vida misma y lo que ella involucra; el estudio del individuo y sus necesidades, su comportamiento e impulso grupal, trascendiendo al cuidado del ambiente y todo lo que es parte de la naturaleza.

La Bioética Gerencial, que en la opinión de Wilches (2011), se enuncia en una “transdisciplina que busca una convergencia de relación ética de todos los saberes en torno al cuidado de la vida del planeta, frente a una fragmentación de las ciencias en

conocimientos inconexos que terminan en la pérdida del sentido humano" (p. 80). Se promueve una concomitancia de áreas de conocimientos ante la descomposición y quebrantamiento del bien común, de valores y principios universales que han de ser parte inmanente de la condición del ente individual y a la vez, ser social, con vista a impedir esa disgregación al separar intereses particulares de los beneficios colectivos.

Teniendo en cuenta a la fuente, se denota que la dimensión de la Bioética está regida por varias formas de abordaje del ser humano, buscando en su entramado desarrollar un enfoque holístico, a manera de caracterizar el conocimiento y su utilidad, de manera global y sistémica. Bajo esta orientación y siguiendo una mirada hacia los procesos de gestión de la educación en las universidades, Barbera y otros (2019) expresan que la Bioética en el contexto de la gerencia universitaria instituye una forma novedosa para advertir los sistemas organizacionales encauzados a concebir nuevos conocimientos, formando profesionales integrales competentes en relaciones armónicas con el entorno.

En este punto es necesario referir a Beauchamp y Childress (1999), quienes puntualizan cuatro principios fundamentales de la bioética: Autonomía, Beneficencia, No Maleficencia y Justicia. La Autonomía postula el respeto a las personas, donde se atribuye la obligación de asegurar las condiciones necesarias para que actúen de forma independiente, teniendo capacidad para obrar, facultad de enjuiciar el alcance y el significado de sus actuaciones, aparte de responder y asumir por sus consecuencias de sus conductas. Este tiene un carácter imperativo y situándose normativo, excepto cuando se dan condiciones en que las personas puedan ser no emancipadas o presenten una facultad disminuida que sea evidenciable (siendo el caso de menores de edad o personas con discapacidad).

El de Beneficencia, se define en la prevención del actuar en favor de otros, promoviendo sus legítimos intereses y desarraigando perjuicios. En estas situaciones, se obra con cuidado, en el acto de desestimar la opinión de otras personas, primer involucrado y afectado por la situación, prescindiendo de su sentir debido a su falta de conocimientos. Lo que se somete a escrutinio es como desde la gestión universitaria, lograr ese compromiso de conducta para no perjudicar a terceros, que estimule el bien

común y la justicia en todas las actividades, procesos y funciones, que sea natural de la dinámica y no simplemente impuesto.

La No Maleficencia, se orienta a la abstención intencionada de realizar acciones que puedan causar daño o perjudicar a otros, ofreciendo así, un imperativo ético válido en todos los sectores de la vida humana. Se revela que se encuentra vinculado con el principio anterior, para que prevalezca el beneficio por encima del perjuicio, donde este reside en no causar menoscabo, en tanto que la Beneficencia radica en prevenirlo, lo que dentro del interés de la bioética gerencial en las universidades, van de la mano, porque se promueven formas de no afectar a las personas ni al ambiente, conjuntamente con el compromiso de no realizar ninguna acción que les atente.

Finalmente, la Justicia que se divide a su vez en dos, en un aspecto formal en la forma de relacionarse equivalente a los iguales y desigual a los disímiles; y un carácter material, referido a determinar las características relevantes para la distribución de los recursos, ya sean, por ejemplo, necesidades particulares, mérito, capacidad económica y esfuerzo personal. Del análisis procedente se reflexiona el tratamiento equitativo y apropiado en todos los aspectos, de modo que deben articularse criterios claros en el manejo de políticas corporativas dentro de las funciones de docencia, investigación y extensión que ocupan las universidades.

Bajo estos cuatros soportes, se tiene que orientar la dirección, aplicándose a condiciones concretas, con miras a identificar, analizar y satisfacer situaciones. Con estas manifestaciones, es de interés un punto de inflexión en la obra continua del conocimiento, para la comprensión de la Bioética Gerencial, que se articule en el contexto de la educación universitaria, enfocado en sus instituciones en su esquema organizacional, suscitando una posible perspectiva sistémica y humanista, por lo que se infiere la importancia, motivado a la promoción de redimensionar gnosis de su gestión educativa, ante una sociedad de conocimiento que ha acelerado el ritmo, por lo que es imprescindible apegarse al resguardo de la humanidad, de los principios y valores fundamentales, en alianza a la garantía de una biosfera apropiada y segura.

Por otra parte, dentro de los postulados relacionados con la temática, se han considerado algunas teorías, como el Paradigma de la Complejidad, que deviene del

pensamiento complejo desarrollado por Morín (2003), universalmente conocido en el área educativa y en todas las disciplinas sociales, donde se desenvuelven principios básicos: el sistémico, el hologramático, el retroactivo, el recursivo, el de autonomía y dependencia, el dialógico y el de la reintroducción del sujeto. Estos abarcan conocimientos reflexivos y humanos, liados a nociones organizacionales, culturales, nacionales, entendiendo un interés sistémico y a la vez moral, que permite comprender y resignificar el valor educativo, bajo una mirada gerencial y con calidad biosocial, donde se atienda la naturaleza humana y sus necesidades en su contexto real.

Al revisar los anteriores fundamentos de la complejidad de Morín, el estudio hacia la gerencia universitaria, se encuadra dentro de esta visión, considerando que con este enfoque se gestiona los contenidos educativos y sociales, donde concurren perspectivas constructivas, que proporcionan la compresión del ser, conocer, hacer y convivir, en el marco de la transcendencia del individuo siendo ser, que es condicionado por una mirada de ecosistema y siguiendo la reflexión Ciurana (1997) al respecto, a través del cual se manifiesta la diversidad que nace de la autoorganización, la selección y la adaptación del mundo humano.

En segunda teoría, se destaca la Gerencia Compleja, que caracteriza un modelo empresarial, que alude a las prácticas gerenciales actuales que recogen una conducta conforme al pensamiento compuesto y variado (Mújica, 2007). Lo que implica el dialogismo permanente, dándole importancia al carácter del valor de las personas y su cultura, la ética, lo cognoscitivo, las relaciones de convivencia y la motivación, desde una mirada adaptativa de representación social. Así, las entidades, argumentando con Chirinos (2017), son sistemas humanos múltiples, dinámicos y no lineales, que personifica en sí misma un sistema vinculado con otros.

La tercera y última teoría que se considera de interés, es la Ecología Social, la cual busca la comprensión de la estructura institucional, como un ente general, técnico, abierto y estructurado, que interactúa constantemente con su entorno, influenciando en la gestión y sus resultados, donde para Herrscher (2003), capta la complejidad de los fenómenos, por ser uno de los atributos esenciales y aludiendo a Góngora y Pérez (2018), expresan en sus observaciones, que el conocimiento de todos los vínculos en la comunidad, ya

sea de tipo natural, juegan un rol medular en la comprensión del sistema hombre-entorno y de las dependencias sociedad-naturaleza, organización-recursos, individuo-actividad.

Expuestos los tópicos que se consideran importantes en el abordaje del tema, se revela, que la Bioética Gerencial se encuentra vinculada al sistema de comportamiento que se deben desplegar teniendo en consideración principios, normas y su acción biológica, atenta para el buen funcionamiento de actividades y relaciones de preservar el cuidado del medio ambiente y los seres vivos. De forma que se encuentra incorporada al compromiso que invisten las estructuras en su dinámica profesional, donde exista un equilibrio con el ecosistema, bajo la reflexión del carácter interdependiente, donde se mantiene una relación de dependencia recíproca entre dos o más elementos o cosas.

Dentro de la Bioética Gerencial se destacan los ya referidos fundamentos que la caracterizan, desde el aporte que entrega acciones, basadas en la Autonomía, No Maleficencia, Beneficencia y Justicia, que al elucidar con base en estos, se deduce, que la Bioética se desarrolla en el contexto de una colectividad pluralista, apoyada en la racionalidad humana transformada, capaz de ser compartida por todos, en un terreno filosófico imparcial, tratando a cada uno según corresponda, con la finalidad de estrechar las situaciones de desigualdad, sea biológica, social, cultural o económica, que conjuntamente, exista un sentido de albedrío frente al reacomodo y ajuste de las exigencias en el tejido específico de cada contexto.

En razón de la dependencia en todo esto con la Gerencia Educativa, que encauza las interacciones del entorno, externa e internamente, se sostiene que dentro de las universidades, vale para apalancar la expansión y diversificación de una enseñanza basada en valores y la justicia, como vía para alcanzar el bien común, a partir de la búsqueda y definición de una identidad que implique en sus educandos y docentes en afinidad con la sociedad, circunscrito con el sistema productivo, logrando una educación de alto nivel ético. Se respalda entonces, que los criterios que han de caracterizar la gerencia universitaria se encuentran inseparables a los cuatro principios básicos de la bioética, por cuanto le otorgan universalidad en la conformación teórica y práctica de la gestión.

Para visibilizar esto en el contexto universitario, se debe profundizar sobre el vínculo entre Bioética Gerencial y Gerencia Universitaria, entendiendo que la Bioética nace de necesidades médicas y que guarda relación también con los Derechos Humanos. Por ello, a nivel epistémico se plantea desde la primacía de la razón para conocer la verdad, una orientación hacia la defensa y distinción esencial entre las personas, animales, ambiente y cualquier elemento que le integre. Lo que por efecto, se sumerge en un esquema principialista para resolver problemas con sus cuatro percepciones básicas, de no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia. En este sentido, se interpreta la importancia de una acción congruente de estrategias gerenciales, bajo una representación de trabajo habitual y a la vez renovado, donde al fusionar las funciones de la universidad hacia un avance social y económico, busca asegurar una vida sana, productiva y amigable con el planeta.

Profundizando en estas acciones, se observa su sujeción con los principios de la complejidad de Morín, encuadrándose dentro de esta perspectiva, por considerarse que se formaliza el beneficio educativo, con prácticas que aportan un sello para el alcance del individuo siendo un ser, biológicamente fusionado en el hábitat. Asimismo, se subsume la teoría de la Gerencia Compleja, para revalidar el diálogo con el entorno, el logro de la autonomía personal de quienes trabajan en la organización, donde se destaca el reconocimiento, entendimiento y acción en torno a una razón compartida, en pro de garantía de un ecosistema positivo y conveniente, instaurando interacciones con el medio ambiente y parte de los procesos globalizadores.

En esta línea, la Ecología Social también consolida el sentido la Bioética Gerencial, al tener hoy día un contexto más complejo, el pensamiento sistémico hacia la defensa y protección del medio ambiente, considerando las relaciones de los diferentes seres vivos entre sí y con su entorno, lo que conlleva a representar el mapa organizacional, la estructura y razonando todas las situaciones a la par con esta inclinación, lo que coadyuva a redefinir a la gestión universitaria a un nivel con mayor amplitud, alcanzando una visión holística con el ambiente y todo lo que este asienta e involucra, agregando la responsabilidad institucional que conlleva.

Con base en todas estas manifestaciones, se infiere que un patrón bioético gerencial dentro de las universidades, le corresponde sujetar dimensiones significantes concentradas a nociones filosóficas, para que su aporte, sea vivencial y efectivo, donde la condición humana históricamente cambiante, pueda renovarse. Como seres vivos y también gregarios, se ha de partir de que el individuo forma parte inseparable de la naturaleza y al ir desarrollándose en grupos, se logran los cambios que se aspiran, donde los grupos de poder puedan supeditarse a un compromiso claro hacia el planeta, los recursos económicos sean utilizados de forma eficiente y las relaciones sociales se sucedan dentro de un cuerpo deontológico definido.

Bajo este cuerpo filosófico parte de la naturaleza ontológica, en el escenario del individuo en la dinámica educativa universitaria, donde se accede a las circunstancias fusionando los principios y valores que ameritan estar presentes en el contexto educativo, asumiendo conexiones de los involucrados y afectados en las decisiones y acciones en la institución, que implique la conjugación de las voluntades que configuran la relación sujeto-objeto y su postura situacional en el contexto macro. En esta reciprocidad la mirada epistemológica, se ancla bajo el examen de nuevos aparatos conceptuales, donde diferentes enfoques y orientación contrastada, dignifique la gestión universitaria hacia nuevos conocimientos que sean alternativos y cónsonos con la realidad.

Ajustado a lo anterior, se enlaza la dimensión axiológica, ante la necesidad de resaltar los valores, puesto que se encuentran vinculados a conductas que acarrean responsabilidades, a la justicia y el bien común por lo que, en el marco de la gerencia educativa universitaria, se sumergen en una gama de principios axiológicos, dado que son parte del interés de la bioética, que aportan una comprensión en su construcción. Por consiguiente, se colige un fin unificador, donde la Bioética Gerencial sea inherente a la esencia de la gestión universitaria, lo que erige un propósito constante, en la búsqueda de lo humano en cada paso educativo dentro de las universidades, considerando la praxis gerencial envolviendo un medio para encauzar esta búsqueda.

Su sello de coalición surge de las acciones que han de ser sostenibles con preeminencia en el individuo siendo un ser vivo dentro de un ambiente que se corresponde honrar a modo un bastión, en la visión de regenerar la calidad de vida de

los ciudadanos y todo lo que confluye en ese hábitat natural. Para ello, se denota la manifestación de un modelo de trascendencia, que sostenga el presente y mire al futuro, donde prevalezca la educación catalogada en hecho social y se extienda a satisfacer necesidades particulares, grupales y generales, acompasado con los objetivos claros de las universidades como formadores de profesionales capaces, comprometidos con el respeto en lo natural, lo orgánico y vida misma.

Como palabras finales, es significativo enfatizar con Piñero y Rivera (2012), quienes sostienen el rol comprometido de las universidades, en el sentido de su responsabilidad ante la humanidad en su conjunto, dado que esta última demanda a la universidad producir, entre otras cosas, conocimiento científico socialmente válido capaz de generar soluciones creativas en las múltiples áreas del quehacer. Desde esta perspectiva, la cualidad de gerencia, es transcendental, entendiendo que es base para la planeación, organización, dirección y control en la forma como se enfrentan los desafíos y así, se puedan lograr resultados óptimos para todos.

En este sentido y en el contexto actual, cobra importancia la posibilidad de la concreción de la Bioética Gerencial en torno a su conceptualización, características, relevancia e intención institucional. En los significados derivados que se conducen hacia la Gerencia Educativa Universitaria, se cavilan sus procesos, beneficios, la responsabilidad social y el propósito que debe tener la gestión a nivel de educación, lo que subyace en su interpretación, que partiendo de esta internalización en el medio colectivo universitario, se alcance un modelo enfocado hacia su practicidad, que genere valor, bienestar y progreso general.

En esta abstracción, el acercamiento de las ideas emerge un proceso por cuanto se mancomuna la gerencia educativa universitaria a los conocimientos convenientes de planificación, organización, dirección y control; que puede revalidar las funciones de docencia, investigación y extensión. En el caso de la bioética gerencial enmarcada en la dinámica educativa universitaria, se identifican aspectos esenciales de esta nueva forma de gestionar, con elementos reveladores, tales la aplicación de los principios tradicionales de la bioética, el alcance a partir de los beneficios que aporta, las competencias y cuerpo de valores que se apuntan en entrever el sentido lógico dentro de la gestión institucional.

Se consolida la bioética gerencial y gerencia universitaria, que despunta en las interpretaciones en una proporción correlacional, como mejoramiento hacia la efectividad colectiva, que vaya esculpiendo los rasgos para dar la antesala al impacto de una conducción en la educación contextualizada por un modelo integral, para perfilar un sentido asociativo. Es por ello y para finalizar, que los hallazgos siguen los fundamentos filosóficos que le ofrecen una visión, desde una mirada epistemológica, axiológica y ontológica, reflexionándose, además, de la caracterización, beneficios, aportes y desafíos para poder visibilizar y sostener una resignificación organizacional que sea holística e sistémica en todos los ámbitos de interés.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora del presente artículo expresa que no existe conflicto de intereses personales, distintos a lo que propone la ética en la investigación y sus valores para su publicación.

REFERENCIAS

Arcaya, J. (2019). *Gerencia Bioética Empresarial: Un constructo teórico en la segunda década del siglo XX*I. [Tesis Doctoral. Universidad Yacambú]. Barquisimeto, Venezuela.

Barbera, N., Flórez, E., Hernández, E., Vega, A. y Chirinos, Y. (2019). Bioética gerencial, Nueva forma de dirigir las organizaciones universitarias. Chirinos, Y. (Edit.). *Tendencias en la Investigación Universitaria Vol. VII: Una visión desde Latinoamérica*. (211-224). Colección Unión Global. https://doi.org/10.47212/Tendencias_vii_2019_15

Beauchamp, T. y Childress, J. (1999). *Principios de Ética Biomédica*. Barcelona: Masson.

Chirinos, M. (2017). La Gerencia como fenómeno y la Complejidad: Sistemas de conexiones. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *22* (78), 119-133. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27952381010

Ciurana, E. (1997). *Edgar Morín. Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Góngora, R. y Pérez, A. (2018). Ecología Social, Cultura Organizacional y Valores Humanos: revisión conceptual y su implicación en la práctica social. *Universidad & Ciencia*, *7* (2). https://www.researchgate.net/publication/327189545

Herrscher, E. (2003). *Pensamiento Sistémico*. Argentina: Granica Editorial.

Ley Orgánica de Educación. (2009). [LOE]. Art.32-33. 15 de agosto de 2009. (República Bolivariana de Venezuela).

Martínez, E. y Arteaga, N. (2019). *Gestión del Conocimiento Perspectiva Multidisciplinaria.* Volumen 11. Colombia: Colección unión global. ISBN: 978-980-7494-79-3

Morín, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Mújica, M. (2007). *Estudio contextualizado de la Administración en Venezuela*. Venezuela: Universidad de Carabobo.

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, 25 de septiembre de 2015. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981

Ospina, D., Burgos, S. y Madera, J. (2017). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de Saberes*, (46), 187–200. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1429/1063

Pérez, N. (2020). Gerencia Educativa: Transformación e Innovación. *Educare*, *24* (2), 273–292. https://acortar.link/6IYJrf

Piñero, M. y Rivera, M. (2012). Universidad, investigación y complejidad: lineamientos para un escenario de redes de investigación. UPEL –IPB*. Revista Tecnología, Gerencia y Educación*, *12* (24), 180-202. http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/tge/v12n24/art05.pdf

Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.

UNESCO. (2019). *Educación Superior*. Documento de Eje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf

Wilches, A. (2011). La Propuesta Bioética de Van Rensseleaer Potter, cuatro décadas después. *Opción*, *27* (66), 70-84. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6555

Resignificación de las competencias en la docencia universitaria basadas en la gestión del conocimiento

Resignification of competencies in university teaching-based on knowledge management

Ressignificação de competências no ensino universitário com base na gestão do conhecimento

Resignification des compétences dans l'enseignement universitaire fondée sur la gestion des connaissances



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Aurora Maribel Bultrón
bultronaurora@gmail.com

Universidad Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho. El Tigre. República Bolivariana de Venezuela

Recibido: 23 de agosto 2023 / Aprobado: 13 de agosto 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

La educación universitaria ha sido objeto de transformaciones haciéndose necesario el desarrollo competencial de los docentes, por esta razón se presenta el siguiente ensayo que pretende brindar un constructo teórico que permita otorgar resignificación a las competencias del docente universitario desde la gestión del conocimiento. Se presentan fundamentos teóricos que convergen en aportar las bases destinadas a la concepción de premisas y elementos básicos para su argumentación. En atención al desarrollo de este ensayo argumentativo, se empleó la revisión documental para recolectar información partiendo de los términos clave considerados en el estudio; todo con el objeto de evidenciar la necesidad de exacerbar las competencias que maximicen el aprendizaje mediante la Gestión del Conocimiento.

Palabras claves: *Competencia, Docencia Universitaria, Gestión del Conocimiento*

ABSTRACT

University education has undergone transformations, making it necessary to develop the competence of teachers, for this reason the following essay is presented, which aims to provide a theoretical construct that allows giving resignification to the competencies of university teachers from knowledge management. Theoretical foundations are presented that converge in providing the bases for the conception of premises and basic elements for its argumentation. In attention to the development of this argumentative essay, the documentary review was used to collect information based on the key terms considered in the study; all in order to demonstrate the need to exacerbate the skills that maximize learning through Knowledge Management.

Key words: *Competition, University Teaching, Knowledge Management*

RESUMO

A educação universitária tem passado por transformações, tornando-se necessário o desenvolvimento da competência dos professores, por isso é apresentado o seguinte ensaio, que visa fornecer um construto teórico que permita ressignificar as competências dos professores universitários a partir da gestão do conhecimento. São apresentados fundamentos teóricos que convergem em fornecer as bases para a concepção de premissas e elementos básicos para sua argumentação. Atenta ao desenvolvimento deste ensaio argumentativo, utilizou-se a revisão documental para coletar informações com base nos termos-chave considerados no estudo; tudo para demonstrar a necessidade de exacerbar as competências que maximizam a aprendizagem através da Gestão do Conhecimento.

Palavras-chave: *Concorrência, Docência Universitária, Gestão do Conhecimento.*

RÉSUMÉ

L'enseignement universitaire a subi des transformations, rendant nécessaire le développement des compétences des enseignants, c'est pourquoi l'essai suivant est présenté, qui vise à fournir une construction théorique permettant de donner une nouvelle signification aux compétences des enseignants universitaires en matière de gestion des connaissances. Des fondements théoriques sont présentés qui convergent pour fournir les bases pour la conception des prémisses et les éléments de base pour son argumentation. Dans le cadre du développement de cet essai argumentatif, la revue documentaire a été utilisée pour collecter des informations basées sur les termes clés considérés dans l'étude ; tout cela afin de démontrer la nécessité d'exacerber les compétences qui maximisent l'apprentissage grâce à la gestion des connaissances.

Mots-clés: *Concurrence, Enseignement universitaire, Gestion des connaissances.*

Los tópicos relacionados a la educación universitaria desde la última década del siglo XXI, que incluyen la tecnología educativa y el desarrollo competencial, han sido de interés general no solo en el ámbito académico, sino también en lo económico y social; porque las instituciones que se dedican a ello son pieza fundamental en la promoción del desarrollo integral del ser humano. En tal sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) ha impulsado, bajo principios de integración latinoamericana, una transformación educativa a nivel universitario, basada en una concepción del mundo, del hombre y de la sociedad, en el surgimiento de un pensamiento enfocado en lo humano y en lo que corresponde a la civilización.

Considerando la necesidad de transformación mencionada, la República Bolivariana de Venezuela por medio de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) intenta responder a las exigencias mundiales en materia educativa, catalogando a la educación como un deber social y un derecho fundamental que debe impartirse con calidad, de forma igualitaria y que debe ser considerado un instrumento de conocimiento científico y tecnológico, conforme a lo planteado por León (2009), todo ello dado el desequilibrio académico que se ha venido presentando por décadas en el país, la falta de control y seguimiento al ejercicio de estas instituciones.

Es así que se ha dispuesto de normativas y procedimientos que pretenden re-encausar y re-definir a profundidad la forma en la que se gestiona la educación universitaria en todos sus ámbitos de acción, donde aún persiste la creencia de que el profesor es el centro del conocimiento y no se promueve el auto aprendizaje; además de dar por sentado que los docentes poseen las capacidades laborales que lo apuntan a modo de personal calificado sin enfocarse en evaluar y determinar su eficacia sino en promover su evolución.

Tomando en consideración lo descrito por Alles (2008) las competencias no son más que características que posee cada individuo que se transforman en conductas y que conllevan a una práctica exitosa, por lo que es clave para cualquier institución universitaria velar por una definición de aptitudes necesarias acordes a las tareas inherentes a su labor. Es de acotar que muchos de estos profesionales requieren de

estrategias, nuevos métodos y procedimientos con el objetivo de poder converger en la construcción, a nivel personal y colectivo, de bases profundas donde se garantice una educación integral de calidad, repercutiendo en ámbitos laborales, de desarrollo y de equidad social (León, 2009).

La ausencia del impulso necesario enfocado en el desarrollo de estas capacidades y además la inobservancia en la oportunidad de asignar docentes universitarios carentes de formación suficiente en materia pedagógica y tecnológica; acarrearía errores de en lo que corresponde a la enseñanza impartida, de igual manera conduciría a una instrucción académica deficiente en los estudiantes universitarios que pasarán a ser profesionales con ejercicio en el país o fuera de él.

Conforme a lo expuesto, este ensayo pretende enfocarse principalmente en la construcción de aportes teóricos que resignifiquen las competencias del docente universitario desde la gestión del conocimiento. Ahora bien, con el objeto de cumplir con este propósito se estila describir una serie de conceptos asociados a la base del estudio que permitan develar elementos emergentes sobre las competencias del docente universitario desde la gestión del conocimiento, a seguir:

En primer lugar, resulta conveniente indicar que las competencias constituyen pilares fundamentales en el desarrollo de un profesional y el éxito en el ejercicio de sus funciones. Concebidas a modo de características individuales susceptibles de medición, las cuales diferencian a los trabajadores con un desempeño excelente de los adecuados, éstas convienen en facilitar la obtención y del conocimiento, implicando la capacidad de construir modelos mentales de situaciones, combinando conocimientos relevantes que respondan las demandas de la actual sociedad globalizada; la autora Alles (2008) las define como aquellas referidas a aspectos de la personalidad y de comportamientos que generan un buen cumplimiento de las actividades. Las competencias pueden fortalecerse a igual que pueden desarrollarse por distintos medios, corresponde a cada individuo y de igual manera al patrono inducir tales prácticas. Las competencias variarán dependiendo de cada puesto o posición y pueden ser evaluadas a través de los métodos conocidos para esa actividad.

En lo que respecta a su clasificación, se plantea lo establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), citado por Ugueto y Cardozo (2014), categorizando las aptitudes en tres (03) renglones, a seguir: en primer lugar, básicas (que describen los comportamientos esenciales que deberán mostrar los trabajadores), luego las genéricas (describen los comportamientos asociados a la ejecución común de diversas ocupaciones) y por último específicas (referidas a conocimientos concretos sobre las funciones de un puesto definido).

Continuando en este orden de ideas, la Gerencia Educativa Universitaria, conforme a los preceptos descritos por Garbanzo-Vargas (2015), en atención al cumplimiento con sus funciones de conducción de una organización educativa, pone en práctica sus propias competencias que involucran: la comunicación, el liderazgo, la cooperación, la integración organizacional, la toma de decisiones; sin embargo, deben considerar también las asociadas a la transformación en instituciones universitarias y su gestión.

En la actualidad, la administración universitaria ha mostrado un bajo porcentaje de aplicación de estas capacidades; asimismo, se visualiza el enfrentamiento de contradicciones internas, la prevalencia de intereses personales por encima de los colectivos; limitando, bloqueando o desviando el cumplimiento de los objetivos educativos de estas casas de estudios y el crecimiento profesional de sus docentes, restringiendo su acceso a las herramientas idóneas para el desarrollo de sus destrezas asociadas a las cátedras asignadas; y, su voluntad hacia la transformación.

Es importante resaltar que, de acuerdo a lo planteado por García (2012) las exigencias por mayores niveles de calidad en las instituciones universitarias requieren de nuevos modelos gerenciales; destacándose, aquellas que hayan aprendido a auto conocerse, a auto regularse y hacer visibles los cambios institucionales que este proceso amerita; involucrando a su personal docente, considerando que son pieza clave en su desarrollo como un sistema complejo y por ende en su transformación.

Se concibe entonces que el nuevo paradigma de la educación universitaria contempla un pensamiento dinámico constituido por una visión holística y vivencial que incorpore aspectos académicos, sociales e incluso económicos, que impacten de forma positiva en la gestión académica y, por ende, en la trayectoria profesional y la disminución

de brechas persistentes en el cumplimiento de los objetivos; lo anterior avanzando en la transformación mediante la resignificación de las competencias de los docentes.

En este orden de ideas se explica que el conocimiento, como parte importante dentro del ámbito educativo, se entiende como una capacidad humana, adquirida a través de experiencia, aprendizaje, comprensión e introspección. Este puede ser formal o informal; de igual manera puede catalogarse como explícito cuando se puede recoger, manipular y transferir con facilidad o tácito cuando el conocimiento es resultado de la experiencia acumulada por las personas. Impartir conocimiento involucra un proceso intelectual de enseñanza y aprendizaje por esta razón se habla de gestionar conocimiento, refiriéndose al conocimiento como una herramienta que ayuda a las personas a realizar esa actividad de enseñanza y aprendizaje, así como también cumplir con uno de los objetivos del conocimiento que es construir capital intelectual. Por lo antes expuesto, se evidencia que las universidades juegan un papel fundamental en ese proceso de enseñanza-aprendizaje dado que son fuentes de conocimiento que egresan profesionales con competencias específicas y generales al mundo laboral.

Ahora bien, en relación a las competencias, el concepto de gestión del conocimiento viene a aportar un enfoque de impulso a su desarrollo, ya que está dirigida al manejo del capital intelectual de una organización, con el fin de añadir valor a los servicios o productos que ofrece dicha entidad en el mercado y de igual manera diferenciarlos en materia de rivalidad corporativa. En aquellos casos en los que se pretenda la aplicación de la gestión de conocimiento en un organismo, sería necesario un cambio de mentalidad e incluso de cultura, no sólo de las personas que forman parte del ente como tal, o en este caso la institución universitaria, sino que, de muchos de sus directores, dado que son pocos los que tienen conciencia y dan valor a las personas que le son importantes.

Resulta imprescindible que esté presente el reconocimiento a fin de que forme parte de un proceso de motivación, prueba de ello es el producto de la empresa Google Inc., considerada una de las más exitosas empresas del mundo, pionera en el ámbito motivacional. Es probable que uno de los factores por los cuales esta organización se ha mantenido con mucho éxito, sea la mentalidad y la visión poco común de sus empresarios, motivándolos (de forma continua) a desarrollar sus competencias,

gestionándoles talleres de formación y ambientando sus espacios de trabajo con el propósito de hacerlos más cómodos.

La gestión del conocimiento es, de acuerdo con Petrash (como se citó en Campoy, 2001) "…proporcionar el conocimiento apropiado, a las personas apropiadas y en el momento apropiado, de manera que pueda tomar la mejor decisión" (p. 27). En el ámbito académico, Silvio (2010) expone que la gestión del conocimiento no es más que "la planificación, conducción, monitoreo y evaluación de un conjunto de acciones y decisiones para aplicar soluciones a un conjunto de problemas" (p. 7), bajo este precepto este autor indica que dichas condiciones se asocian, en líneas generales, al aprendizaje, enseñanza-comunicación, investigación, transferencia y difusión de conocimiento. Uno de sus principales objetivos es solucionar problemas relacionados al aprendizaje (adquisición de conocimiento), enseñanza-comunicación (transmisión de conocimiento), investigación, transferencia y difusión de conocimiento.

En las universidades, la puesta en marcha de un modelo de gestión del conocimiento aportaría una gran experiencia práctica, trasformando el saber individual en colectivo; además de facilitar una mejor posición ante la globalización permitiendo una comunicación permanente de la información generada a nivel internacional. Es importante resaltar que, la gestión de conocimiento es una herramienta inigualable en el desarrollo del capital intelectual y debe tenerse en cuenta por organizaciones de toda índole, todo ello considerando en el mundo no existe organización alguna que pueda garantizar el futuro de sus recursos, sino es capaz de adquirir conciencia e información por sí sola (Belly, 2003).

Ante la coyuntura política y social actual se incorpora la necesidad de contemplar principios no solamente en materia de información y conocimiento sino también de convivencia, valoración y reflexión que sirvan de factor responsable de la creación de proyectos, en este caso educativos, mediante el uso de mecanismos de comunicación y control. Para ello las instituciones universitarias deben definir a priori sus necesidades reales y los cambios que amerita, dirigidos a la normalización de un estándar mínimo de capacidades integrales y racionales; recurriendo a la disponibilidad de recursos que

involucren cambios curriculares, bases motivacionales, programas de mejora continua, entre otros.

Bajo estas premisas, se evidencia la interacción y dinamismo que contempla resignificar las habilidades y destrezas de los integrantes del capital social con el propósito de propender el desarrollo humano de aquellos que comparten creencias y conocimiento a través de redes de comunicación, por lo que se hace necesario que las direcciones y/o organismos encargados de las casas de estudio, impulsar la implantación de procesos integradores enfocadas en la modernización y transformación universitaria, con profesionales y especialistas que sean capaces de evolucionar y adaptarse conforme a las demandas de la sociedad.

En síntesis, se concreta que, además del esfuerzo implícito en la profesionalización del educador y el empleo de herramientas y técnicas innovadoras, es indispensable que las universidades incentiven con nuevas políticas educativas, medidas de concursos y talleres de actualización y formación de habilidades pedagógicas y tecnológicas. Es por ello que, con la aplicación de estas estrategias, en opinión de esta autora, se concibe entonces una visión compleja que incorpora aspectos innovadores a nivel académico, tecnológico e incluso social, procurando un desenvolvimiento adecuado de la relación organización-docente-estudiante que genere avances en un sistema debilitado y con resistencia al cambio; donde el desarrollo del talento conlleva a una necesidad de mejorar los sistemas de formación que respondan a los cambios tecnológicos y sociales actuales.

Es de acotar que, el pragmatismo directivo ha conllevado a la gerencia educativa a dirigir todos sus esfuerzos a factores de índole administrativo, desatendiendo los requerimientos en materia de profesionalización de su talento humano, impactando así en el producto de la enseñanza impartida cuya trayectoria dependerá en gran medida de la aplicación de principios básicos de recursividad y dialógica, evolucionando hacia nuevos paradigmas promotores de valor hacia las competencias docentes.

Como se aprecia al inicio del desarrollo de este ensayo, se persigue construir aportes teóricos que resignifiquen las competencias del docente universitario desde la gestión del conocimiento, para lo cual se concibe el precepto de que existe un alto nivel de influencia en lo que respecta a una correcta gestión de los docentes universitarios en

la calidad de la educación hoy en día. Se evidencia que las características individuales de los docentes universitarios ameritan ser potenciadas por los institutos pertinentes; debido a que fungen a manera de base en el impulso del buen ejercicio de sus funciones, responsabilidades y compromiso, con el impacto del conocimiento, valores, acciones, actitudes, maneras de pensar, improvisaciones, personalidad y habilidades profesionales; todo ello desde las bases de la gestión del conocimiento.

Es por este motivo que, previa revisión de antecedentes pertinentes y similares al objeto y las categorías del estudio, además de información emanada de autores reconocidos en el ámbito de la administración, y tomando en cuenta la naturaleza cambiante de la docencia universitaria en la República Bolivariana de Venezuela, se concluye que, quienes procuran ir al ritmo de las transformaciones en lo que a conocimiento se refiere; son aquellos individuos conscientes de que las habilidades del docente universitario son determinantes en el desarrollo del potencial profesional de sus estudiantes quienes incursionarán en el campo laboral y deberán contar con la pericia y profesionalismo para llevar a cabo las actividades inherentes a sus funciones.

La construcción de cimientos fuertes que permitan proveer a los estudiantes de las aptitudes necesarias en su desempeño profesional, promover la mejora continua y la formar valores y principios en todos los involucrados a nivel educativo, constituyen elementos emergentes sobre la resignificación de las competencias del facilitador universitario. Esta descripción no solo beneficia de forma directa a los docentes universitarios que ejercen su labor en la actualidad, sino también a aquellos que pretendan incursionar en esta área de la docencia, al contribuir en la prevención de un bajo rendimiento en la práctica de la enseñanza. Asimismo, de forma indirecta, representa un beneficio destinado a los estudiantes universitarios quienes gozarían de la posibilidad de contar con una educación de calidad, disminuyendo a su vez la deserción escolar y preparando profesionales altamente capacitados.

Como sociedad, la exposición de los elementos emergentes sobre las competencias para los docentes universitarios a partir del constructo de la gestión del conocimiento, corresponde a un aporte valioso que promueve en los profesores alto grado de motivación y enriquecimiento generando a su vez el mismo grado de motivación en los estudiantes

a alcanzar sus metas académicas dada la confianza que generaría la impartición de enseñanza por parte de un docente capacitado en todos los desafíos que enfrente.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora del presente artículo expresa que no existe conflicto de intereses personales, distintos a lo que propone la ética en la investigación y sus valores para su publicación.

REFERENCIAS

Alles, M. (2008). *Desarrollo del talento humano: basado en competencias*. Argentina: Ediciones Granica, S.A.

Campoy, L. (2001). *Esquema Formal para Integración de Componentes Reutilizables y Compatibles de Conocimiento en la Gestión de Memorias Corporativas* [Tesis Doctoral] Universidad Católica de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/34545.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const]. 2 de febrero de 1999 (República Bolivariana de Venezuela).

Garbanzo-Vargas, G. (2015). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40 (01), 67-87. https://www.redalyc.org/journal/440/44043204005/html/

García, C. (2012). Polarización y tensiones en la educación superior venezolana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, III (7), 3-22. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031001

Belly. P.L. (14 de junio de 2003). *Niveles de conocimiento del capital humano*. Gestiopolis https://www.gestiopolis.com/niveles-conocimiento-capital-humano/

León, A. (2009). Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema Educativo Bolivariano. *Revista Educere*, 13 (45). https://acortar.link/NXF3Zh

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, (2015). *Las Carreras Docentes en América Latina. La Acción Meritocrática para el Desarrollo Profesional*. https://acortar.link/12CBfT

Silvio, J. (2010). Redes académicas y gestión del conocimiento en América Latina: en busca de la calidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 3 (2), 7-22. https://www.academia.edu/11584730/EN_AMERICA_LATINA_EN_BUSCA_DE_LA_CALIDAD

Ugueto, M. y Cardozo, N. (2014). La gestión de Recursos Humanos por competencias. Un procedimiento orientador sobre cómo hacerlo. San Cristóbal, República Bolivariana de Venezuela: Fondo Editorial UNET.

La virtualidad, una realidad emergente como apoyo a la educación universitaria presencial

Virtuality, an emerging reality as support for on-class university education

Virtualidade, uma realidade emergente como apoio à Educação universitária presente

La virtualité, une réalité émergente comme soutien à l'enseignement universitaire en classe



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Rosa María Teresa Carbonara Ducato
carbonara879@gmail.com

Josefa Antonia González
todotesis2011@gmail.com

Universidad Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho.
El Tigre. Venezuela

Recibido: 28 de agosto 2023 / Aprobado: 22 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

Tradicionalmente, la educación universitaria se ha impartido de manera presencial, con el profesor dando clases en persona y los estudiantes interactuando cara a cara. Sin embargo, la pandemia ha impulsado la necesidad de escenarios virtuales para la educación universitaria. El objetivo de este ensayo fue comprender el estado actual del conocimiento sobre la virtualidad una realidad emergente como apoyo a la educación universitaria presencial. Se realizó una revisión profunda de artículos científicos en línea y se evaluaron criterios como la congruencia, contribución al área de estudio, originalidad, hallazgos y conclusiones. Se concluye que la educación tradicional está evolucionando hacia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la virtualidad, lo que favorece la educación de calidad. Además, se destaca la importancia de que los docentes se mantengan actualizados y desarrollen competencias digitales para fortalecer su praxis pedagógica en estos escenarios virtuales.

Palabras clave: *Virtualidad; Educación universitaria; Presencial*

ABSTRACT

Traditionally, university education has been delivered in person, with the professor teaching in person and the students interacting face to face. However, the pandemic has driven the need for virtual settings for university education. The purpose of this test was to understand the current state of knowledge about virtuality, an emerging reality as a support for face-to-face university education. An in-depth review of online scientific articles was carried out and criteria such as congruence, contribution to the study area, originality, findings and conclusions were evaluated. It is concluded that traditional education is evolving towards Information and Communication Technologies (ICT) and virtuality, which favors quality education. In addition, the importance of teachers staying updated and developing digital skills to strengthen their pedagogical praxis in these virtual scenarios is highlighted.

Key words: *Virtuality; University education; Face-to-face*

RESUMO

Tradicionalmente, o ensino universitário é ministrado presencialmente, com o professor ensinando pessoalmente e os alunos interagindo cara a cara. No entanto, a pandemia impulsionou a necessidade de ambientes virtuais para o ensino universitário. O objetivo deste teste foi compreender o estado atual do conhecimento sobre a virtualidade, uma realidade emergente como suporte para o ensino universitário presencial. Foi realizada uma revisão aprofundada de artigos científicos online e avaliados critérios como congruência, contribuição para a área de estudo, originalidade, resultados e conclusões. Conclui-se que a educação tradicional está evoluindo para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a virtualidade, o que favorece uma educação de qualidade. Além disso, destaca-se a importância de os professores se manterem atualizados e desenvolverem competências digitais para fortalecerem sua práxis pedagógica nesses cenários virtuais.

Palavras chave: *Virtualidade; Ensino universitário; Presencial*

RESUME

Traditionnellement, l'enseignement universitaire est dispensé en personne, le professeur enseignant en personne et les étudiants interagissant face à face. Cependant, la pandémie a rendu nécessaire le recours à des environnements virtuels pour l'enseignement universitaire. Le but de cet essai était de comprendre l'état actuel des connaissances sur la virtualité, réalité émergente comme support d'enseignement universitaire en présentiel. Un examen approfondi des articles scientifiques en ligne a été réalisé et des critères tels que la congruence, la contribution au domaine d'étude, l'originalité, les résultats et les conclusions ont été évalués. Il est conclu que l'éducation traditionnelle évolue vers les technologies de l'information et de la communication (TIC)

et la virtualité, ce qui favorise une éducation de qualité. En outre, l'importance pour les enseignants de se tenir à jour et de développer des compétences numériques pour renforcer leur pratique pédagogique dans ces scénarios virtuels est soulignée.

Mots-clés : *Virtualité; Formation universitaire; Présentiel*

Una de las metas de la educación es llegar a la formación de profesionales en todas las áreas del conocimiento, motivo por el cual ha representado a lo largo del tiempo un mecanismo potente de creación de saberes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), afirmó que “la educación transforma vidas, construye la paz, erradica la pobreza e impulsa el desarrollo sostenible” (p.21). Esto se logra con la formación desde tempranas edades hasta llegar a la educación universitaria, la que además de promover el conocimiento, va a contribuir a la reafirmación de los valores, la creatividad, el disfrute de la cultura, y ofrecer el desarrollo científico, tecnológico y artístico.

La educación universitaria tiene como propósito la formación integral y permanente de ciudadanos críticos y reflexivos, sensibles y comprometidos con el desarrollo del país desde una perspectiva social y ética. En este contexto, la formación de profesionales altamente capacitados se ha convertido en una misión fundamental para la educación universitaria del siglo XXI, que implica una preparación de elevada calidad, responsabilidad, desempeño de competencias y compromiso con el desarrollo del país. En este sentido, la educación universitaria es el medio principal para preparar a los ciudadanos para el futuro, en el que las exigencias son cada vez mayores. La formación de profesionales altamente capacitados es clave para el desarrollo sostenible de cualquier país, ya que estos profesionales son los que impulsan la innovación, la investigación y el progreso en sus respectivos campos. Por lo tanto, la educación universitaria es un elemento crucial para el desarrollo económico y social de cualquier nación.

Los docentes tienen una gran responsabilidad en la producción y facilitación del conocimiento, y tradicionalmente han utilizado la enseñanza presencial para lograr aprendizajes significativos. En este enfoque, el docente da la clase cara a cara, utilizando

los recursos disponibles para enseñar, evaluar y medir las competencias de los estudiantes. Sin embargo, desde marzo de 2020, la pandemia de COVID-19 provocó un confinamiento sin precedentes en todo el mundo, lo que ha obligado a los docentes a enfrentar el desafío de adaptarse a la educación virtual.

Las universidades han tenido que enfrentar grandes transformaciones, pasando de la educación presencial a la virtualidad. Tanto los docentes como los estudiantes y demás involucrados en el proceso educativo han tenido que aprender y adaptarse a esta nueva realidad. Aunque la pandemia está siendo controlada, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha llegado para quedarse en la educación universitaria. Los docentes deben seguir actualizándose y desarrollando competencias digitales para mejorar su praxis pedagógica en este nuevo entorno virtual.

Tras la reducción de la pandemia, los gobiernos llamaron a la presencialidad en las universidades que tradicionalmente ofrecían programas presenciales de pregrado y postgrado. Sin embargo, la realidad es diferente. Los estudiantes no pueden asistir a la universidad como antes, lo que ha llevado a la necesidad de combinar la educación presencial con la virtualidad, haciendo uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En este sentido, García (2018) señala que “algunos estudiantes necesitan la presencia de profesores y compañeros, mientras que otros prefieren aprender en soledad” (p.2), y en línea, aprovechando la flexibilidad que ofrece la educación virtual. Los docentes también han descubierto las ventajas de esta modalidad y solicitan continuar con las clases virtuales sin abandonar la presencialidad.

Los estudiantes tienen diferentes preferencias de aprendizaje, y los docentes han descubierto los beneficios de la educación virtual. Por lo tanto, la combinación de la educación presencial y virtual se ha convertido en una necesidad para garantizar una educación de calidad en el siglo XXI. Ante la situación planteada, el artículo que se presenta, pretende comprender el estado del conocimiento de la literatura relacionada con la virtualidad una realidad emergente como apoyo a la educación universitaria presencial.

Esta modalidad se refiere a la interacción que se da entre el docente y el estudiante, quienes se encuentran físicamente en un aula de clase. Según Cursi (2003), en esta

modalidad, “el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y el docente se da en el mismo espacio y tiempo. En esta modalidad por lo general el alumno es el receptor de la información y el profesor dicta clases magistrales” (p.3). Aunque la educación presencial ha sido la forma tradicional de enseñanza, la pandemia llevó a la necesidad de combinar la educación presencial con la virtualidad, haciendo uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Esta combinación ofrece ventajas como la flexibilidad y la accesibilidad, lo que permite que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y en su propio tiempo. Además, la educación virtual también ofrece oportunidades para la interacción y el trabajo colaborativo en línea.

En la educación presencial, el docente es el emisor y el estudiante es el receptor, y ambos se encuentran físicamente en el mismo lugar, momento y hora. Sin embargo, según la experiencia de las autoras de este artículo, este rol puede cambiar dependiendo de las estrategias utilizadas. En ocasiones, el docente puede ser el receptor y el estudiante el emisor, lo que permite una retroalimentación y autorregulación. Esta modalidad destaca la parte afectiva como principal ventaja, ya que estar frente a un docente e incluso tener un contacto físico puede aumentar la motivación en los estudiantes.

Existen muchas técnicas y estrategias aplicables al proceso de enseñanza y aprendizaje, entre estas están las clases magistrales, laboratorios, talleres en grupos, roll play, exposiciones interactivas y didácticas, entre otras. Estas tratan de aprovechar al máximo la característica sincrónica de la presencialidad, ofreciendo un intercambio e interacción personal. A través de estas estrategias, los estudiantes pueden asimilar nuevos conocimientos y aprendizajes.

Otro aspecto que, en opinión de las autoras, caracteriza los escenarios presenciales es que permiten conocer las distintas realidades de los estudiantes a través de la convivencia e interacción dentro del aula. Esto da al profesor la ventaja de estudiar e interpretar el comportamiento de los alumnos en su ambiente natural, como lo es el aula. Además, esta interacción personal puede ser beneficiosa para los estudiantes que tengan problemáticas personales, ya que los docentes pueden prestar apoyo y tener conversaciones que puedan ayudarlos. Además, los profesores pueden conocer mejor a

sus estudiantes y sus necesidades, lo que les permite brindar un apoyo más personalizado. La interacción personal en el aula puede fomentar la creación de un ambiente de confianza y colaboración entre los estudiantes y el profesorado. Esto puede ser especialmente beneficioso para aquellos estudiantes que tienen dificultades para adaptarse a un ambiente académico o que necesitan un apoyo adicional para tener éxito en sus estudios.

La educación presencial no solo facilita la entrega de contenidos, sino que también ofrece un espacio ilimitado de oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales y valores para vivir y actuar en sociedad. Además, en el aula, los estudiantes pueden sentirse acompañados y solicitar refuerzo de sus aprendizajes si es necesario. Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y profesores, lo que les permite desarrollar habilidades sociales y emocionales como la empatía, la colaboración y la comunicación efectiva. Además, el aula es un espacio donde se pueden fomentar valores como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad social. Estos valores son fundamentales para que los estudiantes puedan vivir y actuar en sociedad de manera efectiva.

Al respecto Alvarado et, al., (2022, p. 857) señalan como principales ventajas: a) Es personalizada, porque interactúa con el docente y sus compañeros, b) Puede marcar un ritmo de trabajo manifestado por el docente y sus compañeros de clase, y c) Existe mayor comunicación, es decir más contacto humano impidiendo así el aislamiento. Mientras que entre las desventajas están: a) El estudiante se vuelve pasivo afrontando está modalidad y lo ve como medio fácil, b) No existe una estructura pedagógica en la información, c) Toma más tiempo trasladarse a los centros educativos, y d) Deja al docente la mayor carga de trabajo, dejando de lado el trabajo autónomo.

La modalidad presencial nunca será reemplazada por otra modalidad de enseñanza, debido a que ofrece mayores beneficios, como la reducción de la distancia física y psicológica entre el estudiante y el docente, la autonomía, la enseñanza activa, la interacción, entre otros. Sin embargo, no se debe ignorar que la virtualidad también tiene sus ventajas y se ha vuelto parte del día a día. Durante el confinamiento, los docentes descubrieron que también pueden generar grandes conocimientos utilizando la

virtualidad. Por lo tanto, la combinación de la virtualidad como apoyo a la presencialidad puede arrojar grandes beneficios a los estudiantes, especialmente en el caso de universitarios que han transitado por diferentes modalidades y han experimentado distintos estilos de aprendizaje. La combinación de ambas modalidades puede permitir una educación más completa y efectiva para los estudiantes.

En la actualidad los avances tecnológicos y la realidad que todos conocen producto de la pandemia que azotó al mundo, han permitido grandes pasos en lo que a educación respecta. Uno de ellos es la educación virtual, la UNESCO (2019), indica que son "entornos de aprendizaje que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa… un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada'' (p.15). En líneas generales se interpreta que, estos entornos de aprendizaje van a permanecer en el tiempo, porque constituyen un camino potenciador para el manejo de información en masas por lo dinámico y actualizado que agrupa un aprendizaje significativo en esta era de la globalización.

Ahora bien, continuando con el estado del conocimiento basado en la virtualidad, se hace necesario, mencionar la definición de modalidad virtual, que según la UNESCO -IESALC (2022), expresa que: "es una forma de movilidad que utiliza tecnologías de la información y la comunicación para facilitar los intercambios y la colaboración académica, culturales y experimentales transfronterizos y/o interinstitucionales, que pueden ser con o sin crédito'' (p.15). Lo que indica que esta modalidad en efecto, trasciende fronteras y edades, llegando a todos los estudiantes, tal vez a algunos con mayor o menor eficiencia dadas las limitaciones de sus diferentes ubicaciones geográficas.

La modalidad en educación virtual hace referencia al desarrollo de la dinámica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir existe un formato educativo en donde los docentes y estudiantes pueden interactuar diferente al espacio presencial, abriendo sitios en distintas particularidades de la enseñanza. En la educación virtual el docente para enseñar hace uso de las TIC, utilizando los medios que ofrece para generar opciones de interacción de manera sincrónica o asincrónica, es decir que el emisor o docente y el receptor o estudiante interactúan en distintos tiempos, por medio del internet.

La interacción puede ser de manera síncrona en un mismo tiempo o de manera asíncrona en tiempos diferentes.

La educación virtual es una estrategia que facilita el manejo de la información y permite la aplicación de métodos pedagógicos enfocados en el desarrollo de aprendizajes significativos. Los estudiantes pueden interactuar a través de la participación activa en línea. En opinión de las autoras del artículo, algunos recursos utilizados en la educación virtual superan a los de la educación presencial. Aunque los recursos son diferentes, en ambas modalidades existe una interacción continua entre docentes y estudiantes. La interacción se realiza mediante equipos y plataformas tecnológicas. Según Loaiza (2003) la educación virtual "es un paradigma educativo que compone la interacción de cuatro variables: el maestro y el alumno, la tecnología y el ambiente (p. 85). Desde esta perspectiva, el medio es la principal fuente de apoyo a la tecnología, la cual es manipulada por el docente para facilitar conocimientos al estudiante en cualquier ambiente que no sea el aula de clases.

En efecto, la educación virtual es un sistema abierto donde participan e interactúan docentes y un número ilimitado de estudiantes, generando un intercambio de ideas y conocimientos, a través de diferentes métodos guiados que facilitan al docente dirigir la actividad educativa. Ruz (2021) menciona que "la educación virtual constituye un ecosistema en donde se articulan elementos curriculares, pedagógicos, plataformas de trabajo y otras tecnologías, que permiten acceder, gestionar y construir aprendizajes significativos en los/as estudiantes" (p.132). Esto quiere decir que la virtualidad estimula la formación, y permite el acceso a un sinfín de herramientas tecnológicas.

García et, al., (2007) sostienen que "las tecnologías digitales e internet, están permitiendo deslocalizar y destemporalizar las fuentes de conocimiento" (p.11), y es cierto, ya que el uso de la virtualidad en educación no tiene barreras temporales ni geográficas. Igualmente, señalan algunos sistemas digitales que han generado impacto en la educación tomando un posicionamiento sobre todo en los últimos tiempos. Señalan el e-learning, mobil-learning y blended-learning.

E-learning*:* corresponde a una modalidad de enseñanza- aprendizaje en donde se diseñan, se trabaja y se evalúa a un curso utilizando para ello las redes de ordenadores.

Se conoce también como educación virtual, tele formación, cursos web, entre otros. El e-learning es útil para estudiantes que no están en un mismo lugar y, sin embargo, interactúan con el docente en diferentes tiempos, usando para ello recursos informáticos y de telecomunicaciones. El e-learning se caracteriza porque el proceso educativo ocurre en un entorno virtual en donde ocurre la interacción entre el docente y el estudiante, y entre los estudiantes con las actividades y los materiales de aprendizaje (Area y Adell, 2009).

Mobil-learning o M-learning: Cuando el estudiante integra el e-learning con los dispositivos móviles de comunicación, se está utilizando el Mobil-learning. Es así como, de esta manera permitir que el proceso educativo se lleve a cabo en cualquier momento y lugar (Rosenberg, 2001). La movilidad del m-learning se lleva a cabo a través de redes inalámbricas, con lo cual se pueden atender las necesidades urgentes de aprendizaje.

Blended-learning o b-learning: en este modelo se combinan actividades de formación a distancia y presencial (Rosenberg, 2001), por lo que se refiere a métodos que pueden ser llamados semipresenciales o semivirtuales en donde se combinan la flexibilidad del uso de la tecnología con los beneficios de la educación tradicional. La idea es ofrecer a los estudiantes las estrategias de aprendizaje y tecnología usando para ello medios electrónicos. Este método en opinión de las autoras del artículo, es el método de enseñanza más flexible, porque no impone horarios salvo los encuentros síncronos que quedan limitados a los acuerdos profesor y los estudiantes. Es mucho más efectivo que las estrategias autodidactas solo de educación a distancia.

La modalidad semipresencial o b-learning combina el trabajo presencial, y el trabajo a distancia, el alumno puede controlar algunos factores como el lugar, momento y espacio de estudio. Llorente (2008), señala que el b-learning se constituye como la combinación y/o integración de las experiencias del aprendizaje presencial con la experiencia del aprendizaje on-line. Lo que indica que, se puede implementar con ambos diseños y evidentemente se puede aplicar a diversos contextos.

Los beneficios que propone el b-learning los reportan Núñez et, al., (2019) quienes proponen implementar el B-learning en el nivel superior bajo el paradigma del enfoque por competencias. Los autores señalados indican que se puede poner a disposición de

los alumnos un amplio volumen de información y contenidos actualizados, lo que beneficia al estudiante, ya que en cualquier tiempo que lo utilice, encontrara material nuevo. La información podrá ser flexible independientemente del lugar donde se encuentren. Facilita la autonomía del estudiante; Según las tendencias educativas de los últimos años en educación superior, el aprendizaje semipresencial o B-learning (Blended Learning) es el más recomendado para el logro de las nuevas competencias.

Lo expuesto, indica que, así mismo como la educación presencial tiene sus bondades, la virtual también, favoreciendo a los estudiantes, de modo tal, que la propuesta de combinar ambas modalidades, sin duda beneficia a los estudiantes y docentes. Es evidente que la importancia de que ambas modalidades, se complementen y apoyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en beneficio de la educación universitaria y de todos los que son parte de esta y que viven una realidad que se los exige.

Al respecto, las TIC conforman el componente esencial para la educación virtual, ya que facilitan de manera rápida el acceso y la organización de la información, permitiendo a los docentes la creación de nuevos ambientes formativos y estrategias pedagógicas a usar, respetando la libertad de cada unidad curricular e incentivando la originalidad y creatividad del aula. Marqués (2012), destaca la importancia de las TIC como una base indispensable, puesto que representa la herramienta tecnológica que proporciona los materiales para la enseñanza y la interacción entre pedagogo y educando. En la época post pandemia, la educación en general se enfrenta al desafío de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, e ir a la par de actualización frente al cambio vertiginoso que estas experimentan. El uso de las TIC representa el paso de la educación tradicional centrada en el docente y en clases magistrales a una formación centrada en el estudiante dentro de un entorno interactivo de aprendizaje.

Estas herramientas, para las autoras del artículo, constituyen un aporte excepcional porque permiten que cualquier persona con conexión pueda acceder a la información, inclusive, si la almacena, puede acceder en otro momento en el que no disponga de conexión, pero sí de un equipo. El medio a través del cual se materializan las TIC es cualquier Tablet, móvil, laptop, equipo u otro dispositivo informático, los cuales son muy

comunes hoy en día. Sin duda el impacto en el conocimiento y las oportunidades que ofrecen favorecen el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.

En cuanto a las TIC en educación universitaria, se puede decir que las universidades a nivel mundial han experimentado un cambio de envergadura en sus sistemas educativos, como lo señala la UNESCO (2019), “hoy en día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo estas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes” (p.117). Significa que las transformaciones en los procesos de formación desde los entornos convencionales o presenciales hasta los virtuales, se reflejaran en la manera que los estudiantes obtengan las competencias necesarias para el aprendizaje. Las TIC no solo apoyan al estudiante en cuanto al enriquecimiento de su aprendizaje, sino al docente en la innovación de la enseñanza y apoyo en cuanto a actualización, en consecuencia, el uso de la tecnología mejora la calidad de la educación universitaria.

La UNESCO (2014) destaca que las TIC fomentan la colaboración entre los estudiantes, ya que permiten la comunicación y el trabajo en grupo, independientemente de la ubicación física de los participantes. Además, las TIC ofrecen herramientas para procesar información en grupo, lo que facilita el aprendizaje colaborativo. Este implica la cooperación entre los miembros de un grupo y fomenta la interdependencia positiva y la responsabilidad. En conjunto, el uso de las TIC en la educación presencial mejora el sistema educativo al agregar innovación e interactividad al proceso educativo.

En la educación presencial con apoyo en la virtualidad, el papel del docente universitario cambia significativamente. En lugar de ser un profesor que atiende cara a cara al estudiante, se convierte en un moderador, orientador, guía, consultor, facilitador y tutor. En este nuevo entorno, el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje y el foco se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza. Por lo tanto, el papel del docente se transforma en el de un mediador y tutor.

Desde el entorno virtual, su rol no es una tarea sencilla, ya que se asume un reto que requiere tiempo y esfuerzo, pero cuando se tiene vocación se permite, es decir que mientras se tenga compromiso y responsabilidad, siempre se estará buscando nuevos

elementos que conlleven a esa actualización y formación constante, lo que fortalecerá el desempeño eficiente y eficaz para llevar a cabo la praxis pedagógica, con el fin de ofrecer calidad en la educación, más cuando se inician nuevos procesos interactivos de aprendizajes en el individuo que se está formando y que requieren preparación por parte del profesional de la docencia.

La educación presencial apoyada por la virtualidad y el uso de las TIC fomenta la participación activa del estudiante, quien se reconoce como el actor principal en su proceso de aprendizaje y desarrollo al construir su propio conocimiento. En este modelo, tanto el docente como el estudiante son protagonistas. Es importante destacar que el docente universitario trabaja en el campo de la andragogía, la cual se enfoca en el aprendizaje de personas adultas. Por lo tanto, el docente debe estar consciente de que sus estudiantes son adultos y deben ser tratados como tal. La andragogía es un proceso de autoaprendizaje que se enfoca en las necesidades del adulto para resolver problemas o mejorar en su trabajo.

De acuerdo con lo señalado antes, Fasce (2006) afirma que el aprendizaje del adulto se sustenta en dos atributos principales: 1. Cada adulto tiene la autonomía de aprender y dirigir su propio aprendizaje y, 2. El profesor de adultos se convierte en un facilitador del aprendizaje otorgándole al estudiante adulto, la oportunidad de elegir sus propios requerimientos, es decir, el control lo tiene el alumno adulto y no el profesor (p.69). El adulto tiene la capacidad de identificar sus necesidades de aprendizaje y encontrar los medios para alcanzarlas. Su madurez y experiencia le permiten crear o modificar su entorno en el desarrollo de sus aprendizajes. Este enfoque se alinea con la educación presencial apoyada por la virtualidad. Sin embargo, debido a su condición de adulto, el estudiante puede requerir más tiempo, el cual no siempre es posible bajo esta modalidad de asistencia a la clase. Las necesidades del adulto exigen flexibilidad para atender a sus actividades personales y administrar su tiempo mientras asiste a clases.

Es pertinente indicar que el rol del profesor en la clase bajo la modalidad de asistencia apoyado en la virtualidad, se constituye en el de un facilitador que promueve las capacidades del estudiante. Este debe hacer planificaciones que enfoquen ambas modalidades y aproveche lo mejor de cada una. Por su parte, el estudiante debe trabajar

en su esquema de autogestión, y debe lograr aprendizajes que más le favorezca de ambas modalidades, ya que su condición de adulto así se lo permite, considerándose la formación y actualización constante del docente para ofrecer a los dicentes, calidad educativa desde el desarrollo de competencias digitales.

La UNESCO (2019) ha creado un marco de competencias docentes en TIC que se actualiza periódicamente para adaptarse a los cambios de la sociedad de la información. Este marco enfatiza que los docentes deben adquirir competencias en TIC para ayudar a sus alumnos a convertirse en educandos colaborativos, creativos, capaces de resolver problemas e innovadores comprometidos con la sociedad. Aunque esta propuesta está dirigida a los maestros, es relevante para todos los profesores, ya que necesitan estar actualizados en estas competencias.

En conclusión, es importante que la educación vaya de la mano con la tecnología y que se combinen ambas modalidades para estimular y apoyar el desarrollo de competencias en los estudiantes. La virtualidad representa una excelente opción cuando se combina con la presencialidad. Es necesario destacar que la socialización y la presencialidad son fundamentales para el aprendizaje, pero también es importante hacer uso de las tecnologías para mejorar el proceso educativo.

Es esencial que los docentes estén preparados para asumir los retos de las tendencias actuales en ambas modalidades y ser innovadores y creativos para mostrar un modelo a seguir por sus estudiantes. La integración adecuada de la presencialidad con el apoyo de las TIC potencializaría las habilidades y oportunidades de aprendizaje. En resumen, consolidar las TIC en la educación universitaria permitiría generar nuevas actitudes y desarrollar capacidades, destrezas y habilidades para adaptarse a la dinámica de la nueva realidad.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras del presente artículo expresan que no existe conflicto de intereses personales, distintos a lo que propone la ética en la investigación y sus valores para su publicación.

REFERENCIAS

Alvarado, P., Bravo, O., García, A., Poveda, G. y Navarrete, G. (2022). *Educación virtual versus educación presencial, ventajas y desventajas para los estudiantes en universidades públicas*. Caso UG. Pol. Con. (Edición núm. 70) Vol. 7, No 7. Julio 2022, pp. 843-86

Area, M. y Adell, J. (2009). *El Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. La formación del profesorado en la era de internet*. Aljibe, Málaga. Pág. 391-424.

Cursi, R. (2003). *Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela.* Universidad Metropolitana. Caracas.

Fasce, E. (2006). Tendencias y perspectivas Andragogía*. Revista Educación Ciencia y Salud*. volumen 3 (2), 69-70.

García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 1, pp. 9-22, 2018

García, A., L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

Llorente, M.C. (2008). *Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso.* Sevilla: [tesis doctoral inédita]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=23653

Loaiza, R. (2003). La universidad virtual en Latinoamérica. Etic@Net: *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*. Año 1. Número 2.

Marqués, G., (2012). *Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias Necesarias, Formación*. https://acortar.link/Erm6nV

Núñez, B., E., Monclúz I. M., y Ravina, R., R. (2019). El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en la educación superior. *Alteridad,* 14(1), 26-39. https://www.redalyc.org/journal/4677/467757705002/467757705002.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2014). *Educación Superior para todos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO -IESALC (2022). *Modalidad virtual de estudiantes*. https://www.iesalc.unesco.org/mve/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2019). *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para docentes.* Eduteka. (3era ed.)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO-ISELAC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.*

Rosenberg, M. (2001). E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital era. New York: Mc-Graw-Hill.

Ruz, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, 6, 128-143.

Una mirada hacia el compromiso organizacional dentro de la docencia universitaria

A look at organizational commitment within university teaching

Um olhar sobre o empenhamento organizacional no ensino universitário

Un regard sur l'engagement organisationnel dans l'enseignement universitaire



Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872
Nº 47 Extraordinario Año 2023

Ámbar del Valle Marcano Mendoza
ambarmm22@gmail.com

Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui, El Tigre. Venezuela

Recibido: 31 de agosto 2023 / Aprobado: 24 de septiembre 2023 / Publicado: 23 de noviembre 2023

RESUMEN

En el ámbito de la educación universitaria, es fundamental reflexionar acerca del compromiso organizacional, el cual debe ir más allá del simple desempeño laboral y dirigirse hacia el crecimiento personal y profesional de los docentes. Con esta perspectiva en mente, se presenta este artículo a modo de ensayo, con el objetivo de revisar y obtener un mayor discernimiento acerca del compromiso organizacional en la docencia universitaria. Para llevar a cabo esta tarea, se ha recurrido a una investigación documental previa, que ha permitido obtener información global y contextualizada, la cual posteriormente ha sido enfocada de manera particular. A partir de este análisis, se ha llegado a la conclusión de que las dimensiones afectivas, de continuación y normativa son las que funcionan como guía en el compromiso del docente universitario.

Palabras clave: *Compromiso organizacional, Docencia universitaria*

ABSTRACT

In the field of university education, it is essential to reflect on organizational commitment, which must go beyond simple job performance and be directed towards the personal and

professional growth of teachers. With this perspective in mind, this article is presented as an essay, with the objective of reviewing and obtaining greater insight about organizational commitment in university teaching. To carry out this task, previous documentary research has been used, which has allowed us to obtain global and contextualized information, which has subsequently been focused in a particular way. From this analysis, it has been concluded that the affective, continuation and normative dimensions are those that function as a guide in the commitment of the university teacher.

Key words: *Organizational commitment, University teaching*

RESUMO

No campo da educação universitária é fundamental refletir sobre o comprometimento organizacional, que deve ir além do simples desempenho profissional e estar direcionado ao crescimento pessoal e profissional dos professores. Pensando nesta perspectiva, este artigo se apresenta como um ensaio, com o objetivo de revisar e obter maior conhecimento sobre o comprometimento organizacional no ensino universitário. Para a realização desta tarefa recorreu-se à pesquisa documental prévia, que nos permitiu obter informação global e contextualizada, que posteriormente foi focada de forma particular. Desta análise concluiu-se que as dimensões afetiva, de continuação e normativa são as que funcionam como norteadoras no comprometimento do professor universitário.

Palavras-chave: *Empenhamento organizacional, Ensino universitário*

RÉSUMÉ

Dans le domaine de l'enseignement universitaire, il est essentiel de réfléchir à l'engagement organisationnel, qui doit aller au-delà de la simple performance au travail et être orienté vers l'épanouissement personnel et professionnel des enseignants. Dans cette perspective, cet article est présenté comme un essai, dans le but de réviser et d'obtenir une meilleure compréhension de l'engagement organisationnel dans l'enseignement universitaire. Pour mener à bien cette tâche, des recherches documentaires antérieures ont été utilisées, ce qui a permis d'obtenir des informations globales et contextualisées, qui ont ensuite été ciblées de manière particulière. De cette analyse, il a été conclu que les dimensions affective, de continuation et normative sont celles qui fonctionnent comme un guide dans l'engagement de l'enseignant universitaire.

Mots-clés: *Engagement organisationnel, Enseignement universitaire*

Una organización es el resultado de la colaboración de varias personas que trabajan en conjunto para asegurar que cada uno cumpla con su papel dentro de la empresa. Para

lograr esto, es necesario establecer un orden y normas que todos los participantes conozcan bien. Este proceso implica tomar decisiones respecto a cómo se asignarán los trabajos, cuáles serán las reglas que regirán el comportamiento de los empleados y en qué nivel se tomarán las decisiones. En definitiva, es responsabilidad del líder o gerente de la organización asegurarse de que se establezcan y cumplan estas normas y procesos para garantizar el buen funcionamiento de la empresa.

El compromiso organizacional se relaciona con varios aspectos del desempeño laboral, tales como la satisfacción en el trabajo, la responsabilidad de la fuerza laboral, la distribución de liderazgo y el rendimiento, entre otros. Se define como un estado en el que el trabajador se identifica con la organización y equilibra sus metas y deseos con las de la empresa, fomentando así un sentido de pertenencia (Robbins y Judge, 2013). Este compromiso se evidencia cuando la persona se siente parte de la organización, lo que ayuda a mejorar su desempeño y beneficia al desarrollo de la empresa en una relación constante de ganar-ganar.

Analizar el compromiso organizacional es primordial para el logro de un adecuado desempeño del personal, lo que estimula la productividad y disposición de los trabajadores (Al-dalahmeh, 2018). Cualquier estudio sobre el tema representa asumir un reto de gran relevancia en este contexto actual, porque ha venido modificándose en función de aspectos que se suscitan y que contribuyen en impacto sobre el compromiso que se necesita para lograr el èxito organizacional.

Partiendo de estas ideas preliminares, se presenta este artículo con el interesd de analizar el compromiso organizacional y su impacto en la gestión institucional de la educación universitaria. Para llevar a cabo este análisis, se ha recopilado documentación actualizada y variada sobre el tema, revisando fuentes que ofrecen datos relevantes para permitir una interpretación y construcción adecuada de lo presentado

El compromiso organizacional “es el nivel o el grado en que un empleado se identifica con la organización y sus metas deseando participar de manera activa en ella y mantener su membresía” (Keth, 1991, p. 38). Por su parte, Jericó (2008) plantea que uno de los tres componentes básicos del talento es el compromiso, definiéndolo como el motor que lleva a que el profesional aporte lo más posible y no se marche a otra

organización. Se entiende entonces, que este impulso, nace de la motivación y el acercamiento que cada trabajador siente con la organización donde labora.

En complemento Meyer, et al., (1993) "la seguridad de una persona como compromiso organizacional se refiere a la percepción de los empleados sobre la estabilidad y seguridad de su empleo, así como a su confianza en la capacidad de la organización para cumplir sus promesas y compromisos" (p. 700). La seguridad laboral es un componente importante del compromiso organizacional, ya que los empleados que se sienten seguros en sus trabajos y confían en la organización son más propensos a involucrarse en su trabajo y a permanecer en la organización. Por lo tanto, para mantenerse en un lugar, es necesario que exista un cierto grado de sentimiento de pertenencia y una cohesión grupal bien definida. El compromiso organizacional le da identidad a la organización y crea un sentido de apego en los empleados, resaltando los valores que cada uno trae de su formación como persona y su cultura, y alineándolos con los valores de la organización.

Es importante destacar que toda institución educativa es una organización y, por lo tanto, el compromiso en la docencia es más complejo debido a las múltiples tareas que realizan los profesores, como preparar clases, cumplir con horas administrativas y de tutorías a los estudiantes, y mantenerse actualizados y en constante formación profesional. La responsabilidad del profesor está relacionada con su afecto hacia determinados aspectos de la vida en la institución, su valoración del trabajo que realiza, su satisfacción laboral, su situación económica y su interacción con sus compañeros.

En el ámbito educativo, el compromiso según Choi y Tang (como se citó en Fuentealba y Imbarack, 2014) se define “vínculo psicológico que tiene implicancias tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite de manera voluntaria realizar considerables esfuerzos en pro de beneficiar aquello de que es objeto de compromiso” (p. 261). De forma tal que, el docente tiene una responsabilidad que va más allá de su labor administrativa y académica, se destaca entonces lo personal, evidenciándose en la relación no solo con sus compañeros de trabajo que son sus colegas, sino también con sus estudiantes en una interacción cercana y cordial.

Es innegable el compromiso que tiene el profesor en la formación directa de los estudiantes. Por lo tanto, para fortalecer las bases de la educación, es importante que el profesor universitario sea consciente de su responsabilidad como actor fundamental en este proceso educativo. El docente universitario cumple un papel de gran relevancia, y su función no debe limitarse a ser un simple transmisor de conocimientos, sino que debería generar y verificar conocimientos mediante la investigación científica (Arias, 2016). El docente universitario debe estar en constante observación, actualización y transformación de sus prácticas, para adaptarse de manera óptima a las nuevas formas de desempeñarse como actor clave en un entorno complejo y cambiante. De esta manera, se requiere que el docente se adecue y actualice continuamente, no solo para cumplir con las exigencias institucionales, sino también con las necesidades de la sociedad en cuanto a los profesionales que se necesitan.

La actitud del docente universitario se mide por su compromiso y sentido de pertenencia, entre otras condiciones, que contribuyen al éxito de su labor. Este actor tiene un papel fundamental en el proceso de recuperación del país y la dignificación del venezolano, a través de su contribución en la formación del talento humano. El docente universitario debe mejorar las competencias cognitivas, afectivas, técnicas, científicas, procedimentales, ecológicas y éticas en su acción docente diaria, con una pertinencia teórica-práctica que responda a las necesidades de la población en el ámbito educativo (Lizardo, 2021).

En la actualidad, la labor del docente universitario enfrenta mayores desafíos debido a problemas a los que antes no estaba acostumbrado, como la conexión inestable a internet, lo que puede impedir la realización de investigaciones o la preparación de clases en el tiempo previsto, las condiciones de las aulas, la falta de recursos y los problemas para trasladarse al lugar de trabajo, entre otros. Estos desafíos pueden afectar el compromiso del docente con la organización. Es en momentos de dificultad como estos donde se puede apreciar verdaderamente el compromiso organizacional del docente universitario. Según Cañedo (2007) el docente debe poseer las características necesarias para lograr una organización de excelencia, entre ellas:

Sentido de pertenencia: No basta sólo con asistir al trabajo y ser responsables, se requiere amar lo que se hace, tener orgullo de pertenecer a la institución, ser fiel a ella. Si no se tiene arraigo por sentir que no se pertenece a nada, todo se hace ajeno y progresivamente se pierde el interés en lo que no afecta a la persona, es decir la persona sólo se interesa por sus beneficios y por nada más, lo que afecta directamente el lugar de desempeño laboral. El sentido de pertenencia es considerado por Maslow (1991) y Mc Clelland (1989), como una necesidad de orden superior, por lo que queda plenamente justificado en el manejo de herramientas para mejorar la cultura organizacional.

Sentido del deber y la responsabilidad: Cuando los gerentes delegan autoridad, deben adjudicar un grado de responsabilidad. Es decir, cuando los empleados adquieren derechos, también asumen la obligación correspondiente para hacer las cosas, de demostrar su responsabilidad (Robbins, 2009). La responsabilidad tiene relación con el cumplimiento de una acción de manera voluntaria. Tiene dos vertientes, una individual que se refiere a la capacidad de cada persona de asumir sus actos y compromisos, así como las consecuencias de ellos, y la colectiva que viene dada por la capacidad que tiene el individuo de influir en las decisiones de una colectividad, así como, esa colectividad o grupo también tiene la capacidad de tomar decisiones y compromisos y asumir sus consecuencias (Carreras et al.,1996).

Vocación: Es siempre repetido por los estudiantes, padres e involucrados en el acto educativo que un profesor debe tener vocación. Con esto se refieren al amor y pasión por lo que se hace. Sin ellos, los resultados de cualquier trabajo o actividad por sencilla que sea, no saldrán bien, menos aún en la profesión educativa. La vocación es la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades, es una inclinación natural que ya desde niño se manifiesta, por lo tanto, la vocación se relaciona con las habilidades específicas, las capacidades y las posibilidades económicas y sociales, así como también con las oportunidades que le brinda el contexto (Rascovan, 2004).

Motivación: Determina las acciones de los individuos en la empresa, por lo que, el empleado debe tener capacidad de automotivación, siendo esta movida por los estímulos internos que se constituyen en los factores externos. La motivación va a cumplir un papel

fundamental en la organización porque de ella dependerá la alegría y el entusiasmo de cada uno de los trabajadores.

Estímulo individual y grupal por los resultados y la calidad: El estímulo es uno de los factores principales en una organización. Una parte importante de tener una carrera exitosa es encontrar un ambiente de trabajo que proporcione el tipo de retos, estímulos y recompensas que se ajusten a sus necesidades motivacionales. Por este motivo, es determinante que los profesores se sientan satisfechos y cómodos en sus instituciones educativas.

Comunicación: "En la organización la comunicación se refiere al intercambio de información entre individuos y grupos dentro de una organización con el propósito de lograr objetivos comunes" (Robbins y Judge, 2013, p. 342). La comunicación efectiva en la organización puede mejorar la satisfacción laboral y el compromiso de los empleados, al tiempo que reduce el estrés y la incertidumbre en el lugar de trabajo. La comunicación es el paso para conseguir igualdad, libertad, solidaridad, justicia y paz, y la forma en que se efectúa esa comunicación es la que condiciona no sólo las relaciones entre los seres humanos, sino, en las grandes organizaciones, para lo que es necesaria que los gerentes practiquen una buena comunicación y demuestren sus habilidades como estrategias para unos buenos resultados.

Por otra parte, para lograr una organización de excelencia, se mencionan las dimensiones del compromiso organizacional propuestas por Meyer y Allen (1997). Estas incluyen: *Compromiso afectivo*, referido a los vínculos emocionales que se crean con la organización, reflejándose en el orgullo de pertenecer a ella. *Compromiso de continuación*, que son los lazos establecidos como resultado de la inversión de tiempo, esfuerzo e incluso dinero en la organización. Dejarla implicaría perderlo todo. *Compromiso normativo*, asociado al sentimiento individual de obligación de permanecer en la empresa. Es algo propio del empleado, con origen en los valores inculcados desde la infancia o incluso en las primeras experiencias laborales.

En resumen, el compromiso se refiere a la identificación del trabajador con la empresa, lo que lleva al individuo a comportarse con una actitud óptima frente a las metas y valores de la organización, con el fin de obtener un beneficio en conjunto. El

compromiso organizacional implica la identificación y vínculo que las personas sienten con la organización donde trabajan, aceptando como propias las metas y objetivos de la misma. Los empleados asumen responsabilidades y buscan el bienestar de la institución porque entienden que al hacerlo también se beneficiarán, lo que contribuye a su crecimiento personal.

Según Leithwood y Jantzi (2006) “los profesores comprometidos están más dispuestos a participar activamente en el desarrollo y la implementación de prácticas pedagógicas efectivas y en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo" (p. 6). El compromiso de los profesores también puede influir en la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar el rendimiento académico. Este concepto es multidimensional, y se distinguen tres dimensiones dependiendo del contexto analizado: compromiso con los estudiantes, compromiso con la profesión (docencia) y compromiso con la organización (lugar de trabajo), siendo este último el más estudiado. En el contexto laboral educativo, el desempeño docente tiene un impacto directo en el cumplimiento de metas y objetivos dentro de las universidades.

Se puede inferir que, en una buena organización educativa, existe una constante preocupación por el personal y los estudiantes, haciendo esfuerzos por mejorar la gestión institucional. En este sentido, Rodríguez y García (2017) indican que las universidades como espacios para el adiestramiento y formación de profesionales, reflejan la sociedad a la que pertenecen y las políticas públicas definen el papel que deben jugar en el desenvolvimiento del país. Sin embargo, ante la complejidad del entorno, los problemas se vuelven más complejos.

Es necesario profundizar en este tema porque las instituciones de educación universitaria son el principal eje del desarrollo de cualquier país. Por lo que, Rajhi (2014) expone que la sociedad confía en las universidades la responsabilidad de contribuir a la construcción y consolidación de los avances científicos, humanísticos y tecnológicos, como sustento de la evolución del intelecto humano en el futuro. Es importante destacar el valor ético del docente universitario en su tarea de formación de los estudiantes y su trabajo debe ser valorado.

El compromiso organizacional implica una asociación en la relación laboral de los docentes, unificando dimensiones de identificación relacionadas con la afectividad, el apego material y la responsabilidad normativa. Va más allá de una obligación, ya que conecta aspectos personales, sentimientos y valores individuales con líneas normativas, códigos deontológicos y éticos, lo que lo convierte en la base para los sentimientos de comprensión que tienen los miembros acerca de la organización, su funcionamiento y la forma en que deben comportarse.

Parte del compromiso organizacional se vincula con una orientación comportamental, que se exterioriza a través de actos o comportamientos equilibrados del individuo con la institución. Para Meyer, et al., (1993) el compromiso organizacional dentro de la universidad se “refiere a la conexión emocional, cognitiva y de comportamiento que los empleados de la universidad tienen con su organización. Incluye la disposición de los empleados para invertir tiempo y esfuerzo en su trabajo, así como para identificarse con los objetivos y valores de la organización" (p. 700). Este compromiso puede ser un factor importante para la retención de empleados y el éxito de la institución. Esto se respalda con los componentes del compromiso desarrollados por Meyer y Allen (1997).

El componente afectivo del compromiso organizacional señala la necesidad de un alto grado de afectividad, donde se construyan y refuercen vínculos, reflejándose en el orgullo y satisfacción de pertenecer a la universidad y sentirse honrado de ser parte de ella. Estos valores compartidos, como Robbins (2009) plantea, “determinan en gran medida lo que ven los empleados y su forma de responder al mundo, la cultura de la organización, el sistema de significados compartidos y la forma de actuar de los empleados” (p.173).

El componente de continuidad busca mantener una permanencia en años de servicio, lo que hace que el lazo se haga más duradero y fuerte. La dimensión normativa se valida a partir de que, si existen los primeros componentes, hay entonces una disposición individual a permanecer, asociada a normas de carácter socio-cultural que pueden venir desde la infancia y que se fortalecen dentro de las expectativas y experiencias en cualquier organización.

En el compromiso organizacional es primordial establecer un vínculo entre el individuo y la organización. Siendo la universidad un sitio de constante aprendizaje, permite fortalecer competencias que se pueden transferir al contexto laboral de manera efectiva y con profesionalismo. Dentro del escenario universitario se requieren profesionales comprometidos, con sentido de pertenencia y fomentando valores éticos, que faciliten procesos de enseñanza y aprendizajes significativos para motivar a los estudiantes a transformarse en ciudadanos activos capaces de desenvolverse en una sociedad tan cambiante y compleja.

Si el docente se compromete con los objetivos y la misión de la universidad, sin duda mejorará el proceso de aprendizaje del estudiante y se desarrollará en todas sus dimensiones, aportando calidad en la enseñanza que genere motivación para que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias en lo aprendido, contribuyendo así a la calidad de la enseñanza y generando cambios sociales en su entorno.

En este sentido, es preciso que los gerentes y líderes de las instituciones educativas trabajen por fomentar el sentido de pertenencia de sus empleados. Es importante que comprendan que son colegas, llamándolos por su nombre y dejando de tratarlos como profesores únicamente productores de conocimiento. Las instituciones educativas deben trabajar por la permanencia de los docentes contratados, para que sientan que pertenecen al recinto académico y se comprometan con los objetivos de la organización. Un empleado con un bajo nivel de pertenencia nunca va a crecer, le faltará motivación y posiblemente sentirá que trabaja en un ambiente poco agradable, lo que afectará su desempeño y el de sus compañeros, trayendo como consecuencia que no se logren los objetivos.

Se concluye que la educación universitaria tiene un papel preponderante en la formación, capacitación y adiestramiento de las nuevas generaciones de profesionales que, desde sus áreas específicas, favorecerán el crecimiento y fortalecimiento del país. Es necesario que los docentes que facilitan y median el aprendizaje tengan un nivel de compromiso y sentido de pertenencia. Este compromiso debe manifestarse en el docente universitario a partir de la triada de los componentes afectivos, de continuidad y

normativo, logrando que sienta apego a la institución. De esta manera, su permanencia será larga y, con el tiempo, se incrementará el sentido de pertenencia hacia ella.

Finalmente, el fortalecimiento del compromiso organizacional forma parte de una visión sistémica que implica revisar el estudio de la persona, de los grupos, de la institución, de los actores involucrados (estudiantes, comunidad, Estado, entre otros) y de las competencias como docentes y trabajadores con un perfil profesional. Todo esto llevado por la lógica de la realidad social en la que se encuentra inmersa la universidad.

CONFLICTO DE INTERÉS

La autora del presente artículo enuncia que no existe conflicto de intereses personales, distintos a lo que propone la ética en la investigación y sus valores para su publicación.

REFERENCIAS

Al-dalahmeh, M., Masa'deh, R., Abu Khalaf, R. y Obeidat, B. (2018). *El efecto del compromiso de los empleados en el desempeño organizacional a través del papel mediador de la satisfacción laboral: el caso de los empleados de TI en el sector bancario jordano*. Modern Applied Science.

Arias, F. (2016). *El profesor Universitario y su rol como Docente –Investigador: mitos y realidades.* Conferencia dictada en el Pre-Congreso de Investigación Universidad Nacional Experimental del Táchira. https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/92697

Cañedo, R. (2007). Motivación, pertenencia, responsabilidad...En busca de una cultura de excelencia. Acimed. 16(4). https://acortar.link/PWibOL

Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M; Guich, R; Mir Ojeda, V; Palnas, T, y Serrats, M. (1996). *Como educar en Valores: materiales, textos, recursos y técnicas.* Nancea Ediciones. Madrid. España

Fuentealba J., Rodrigo, y Imbarack, D. (2014). Teachers' commitment, an inquiry to the sense of professionalism in changing times. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *40* (Especial), 257-273. https://acortar.link/zOftZF

Jericó, P. (2008). *La nueva gestión del talento humano: construyendo compromisos.* Madrid: Prentice Hall.

Keth, D. (1991). *El Comportamiento Humano en el Trabajo. Comportamiento Organizacional.* 8va. Ed. México: Mc Graw Hill.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 76(2), 227-257. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654308326158

Lizardo, L. (2021). Crisis venezolana en el siglo XXI: reflexión desde su impacto en la docencia universitaria e investigación. Implicación Bioética. *Revista Ciencias de la Educación* 31, (57), *298-295.*

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad.* Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos. S.A.

Mc Clelland, D. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

Meyer, J. P., Allen, N. J., y Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. https://psycnet.apa.org/record/1993-47410-001

Meyer, J. y Allen, N. (1997). *Compromiso en el Trabajo*. Madrid: Pearson.

Rajhi, N. (2014). *Identification de l'esprit entrepreneurial et identification des facteurs de son développement dans l'enseignement supérieur tunisien.* (Thèse de doctorat: Sciences de Gestion) Université Pierre Mendes France de Grenoble. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01057699/document

Rascovan, S. (2004). La Orientación Vocacional en el nuevo escenario Social*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 1 (1), 7-11. Buenos Aires.*

Robbins, S. (2009). *Fundamentos de Administración: Conceptos esenciales y aplicación* México: Prentice-Hall Hispanoamericana. S.A.

Robbins, S., P. y Judge, T. A. (2013). *Comportamiento Organizacional* 15a. Edición. México: PEARSON.

Rodríguez, P. y García, J. (2017). Retrospectiva de la política universitaria en Venezuela*. Voces de la educación*, 4 (2), 133-156.

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Ambar del Valle Marcano Mendoza: Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Magister en Ciencias Gerenciales Mención Recursos Humanos de la Universidad Nororiental Privada Gran Mariscal de Ayacucho, Licenciada en Contaduría Pública en la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui (UPTJAA), Licenciada en Administración mención Recursos Humanos en la Universidad Simón Rodríguez. Docente en la UPTJAA El Tigre, estado Anzoátegui.

Ana Isabel Salazar González: Doctora en Derecho Internacional Público Mención Derechos Humanos (Universidad Latinoamericana y del Caribe, 2022). Magister en Ciencias Gerenciales (Universidad Nororiental Privada Gran Mariscal de Ayacucho, UGMA, 2018), Licenciada en Contaduría Pública (Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui, UPTJAA, 2020), Licenciada en Relaciones Industriales (Universidad de Carabobo, 1999). 20 años de experiencia como gerente en la industria privada y cargos administrativos en distintas universidades. Docente de pregrado y postgrado en la UGMA, UPEL y UPTJAA núcleos El Tigre, estado Anzoátegui. Docente de pregrado modalidad virtual en el IACC, Santiago de Chile, Chile. Tutora y jurado de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales.

Aurora Maribel Bultrón: Doctora en Derecho Internacional Público Mención Derechos Humanos - Universidad Latinoamérica y del Caribe. Licenciada en Contaduría Pública - Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui. Magister en Ciencias Gerenciales Mención RRHH y Licenciada en Administración de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. T.S.U. Administración, Mención Contaduría y T.S.U. Administración, Mención Comercial de la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui. Experto en Educación Virtual - FATLA. Docente Convencional Universidad Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA) 2016 – actualidad. Profesora de Educación Media Diversificada C.E.P Fermín Toro. Ponente en Jornada de Investigación UPEL IMPM Región Oriente: “Avances y Desafíos en la Investigación Educativa” (2023).

Emma Margarita Porto Hoyos: Psicóloga Universidad Metropolitana de Barranquilla Colombia. Experiencia laboral académica de 13 años. Docente de aula en Básica Primaria Sector público Planeta Rica Córdoba. Participante en el primer encuentro binacional de sistematización e intercambio de experiencias significativas Participante en el II Congreso Internacional de Práctica Pedagógica en calidad de Ponente con el tema de: inteligencia emocional y comprensión de la lectura en Básica Primaria. Participante al IV congreso internacional de Neuropsicología, Educación y Aprendizaje.

Esteban Añez Briceño: Profesor Titular (UPEL-IPC). Doctor en Educación (IPC). Magíster en Educación, mención Currículo (IPC). Master en Ciencias, mención Ecología (Universidad de Puerto Rico) Profesor de Biología y Química (IPC). Docente de Ecología en pregrado. Docente de Metodología de la Investigación y tutor de tesis en Maestría de la Enseñanza de la Biología (IPC). Docente de Métodos Cualitativos y tutor de tesis en el Doctorado en Educación (IPC y UCAB). Participante en eventos de investigación a nivel nacional e internacional. Autor de artículos de investigación.

Jhon Eduard Muñoz Martínez: Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad Popular del Cesar (Colombia). MSc en Educación mención Gerencia Educativa de la Universidad Privada Rafael Belloso Chacín (Venezuela). Con 23 años de experiencia laboral desempeñando cargos como docente de aula. Fue Coordinador de institución educativa pública y actualmente es Rector de institución educativa pública. Ponente en el II Congreso Internacional de práctica Pedagógica, Investigación y la Educación Inclusiva (Colombia - 2022).

Josefa Antonia González: TSU en Administración. de Empresas. IUTJAA- El Tigre. Capacitación para profesionales no Docentes. UPEL-IMPM El Tigre. Licenciatura en Administración de Empresas. M.Sc. en Gerencia Educativa. Estudios del 5to. Semestre de Abogacía. Cursos de Experto en Tecnología Educativa y Experto en Aulas Virtuales Comunidad Virtual de Aprendizaje Fatla. Diplomado en Tecnología que propicia la Inclusión. Corporación Internacional Líderes Latinoamérica (CIL). Docente en Media, Diversificada y Universitaria desde 1997 hasta la actualidad. Directora de Escuelas de Facultad de Ciencias Económicas y Sociales UGMA El Tigre. Directora de Planificación y Sistemas del Vicerrectorado Académico UGMA.

Lauren Paola Umaña Cabezas: Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Docente con trayectoria hace 18 años, como docente de química en Instituciones Educativas oficiales y privadas; y como docente catedrática en Universidades, hace 6 años; en química básica, orgánica, bioquímica. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como asistente y ponente.

Luis Colina: Licenciado en Comunicación Social Universidad Monte Avila, mención Impresos. Maestrante UPEL-IPC. Enseñanza de la Historia. Diplomados en Docencia Universitaria y Metodología de la Investigación (UPEL-IPC). Docente de Educación Media General de Ciencias Sociales desde el año 2018.

Margarita Imbett Sierra: Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Matemáticas. Universidad de Pamplona – Norte de Santander; Especialista en Docencia-Corporación Universitaria del Caribe, CECAR – Sucre; 29 años de servicio al Magisterio Colombiano; participación en encuentros subregionales y departamentales de ciencia, Tecnología e Innovación. “Ciencia abierta”.

María Ligia Baquero Silva: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Magister en Educación del SUE Caribe Nodo Universidad de Córdoba. Actualmente, docente de básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez de la ciudad de Sincelejo y Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Docente en ejercicio, con 17 años de experiencia en el sector oficial.

Maira Alejandra Pino Lobo: Licenciada en Filosofía Pensamiento Político y Económico. Magister en Educación. Especialista en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad Santo Tomás. Experiencia en educación media, universitaria. Conocimiento en pedagogía, gestora y dinamizadora de procesos

educativos. Conocedora de ambientes innovadores basados en TIC. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como asistente y ponente.

María Teresa Dávila Narváez: Magíster en Enseñanza de las Ciencias de Universidad Autónoma de Manizales. Especialista en Ecología y Gestión Ambiental Universidad de Nariño. Bióloga con Énfasis en Ecología Universidad de Nariño. Docente de aula área Ciencias Naturales y Educación Ambiental departamentos del Putumayo y Córdoba. Docente Maestría en Pedagogía Universidad Mariana. Docente hora cátedra programa de Biología Universidad de Nariño. Tutora programa de Educación Universidad Mariana Docente Uniminuto. Contratista Educación Ambiental Wild Worlife Foundation WWF. Reconocimiento como Gran Fortaleza en el desempeño docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como asistente y ponente.

Marvis Martínez Bruce. Doctor en Educación UPEL-IPC. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la Biología, UPEL-IPC, Venezuela. Licenciada en Educación área de concentración: Ciencias Naturales. Profesora de Ciencias Naturales, UPEL-IPC, Venezuela. Jefe de Cátedra (2019-2021). Coordinadora de la Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Biología (2018-2021). Investigador del PEII y miembro activo de las líneas de investigación Naturaleza de la Ciencia y Enseñanza de las Ciencias UPEL-IPC. Profesora en el Doctorado de Educación de la UCAB (2023). Participante en eventos de investigación a nivel nacional e internacional. Autora de artículos de investigación de revistas indexadas.

Purificación de Jesús Porto Hoyos: Especialista en Educación Sexual, Universidad Antonio Nariño de Bogotá Colombia. Licenciada en Psicopedagogía, Corporación Universitaria de la Costa (CUC), Barranquilla. Docente de aula área Ética y Valores en sector privado con 15 años de experiencia Planeta Rica Córdoba. Directora del instituto americano, tres años de experiencia Planeta Rica Córdoba. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como asistente y ponente.

Rosa Beatriz Gómez Montañez: Magister en Desarrollo Educativo y Social. Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Experiencia laboral académica de 19 años en el sector educativo privado y público. Ha participado en congresos nacionales e internacionales como asistente y ponente.

Rosa María Teresa Carbonara Ducato: Ingeniero en Sistemas egresada del Politécnico Santiago Mariño año 2002. Magíster Scientiarum en Ciencias Gerenciales RRHH UGMA año 2018. Componente Docente en la Universidad Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho, año 2006. Formación en cursos de Seguridad Industrial, Gestión de Calidad y Control de Procesos en el Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES), año 2002. Diplomados en Experto en Educación Virtual, Tecnología Educativa y Comercio Electrónico estudios realizados online con FATLA Latinoamérica. Directora de la Escuela de Ingeniería en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA) Núcleo El Tigre-Venezuela. Estudio actual Doctorado en Ciencias de la Educación UPEL, Núcleo El Tigre.

Samara Isabel Paternina Ramírez: Licenciada en educación básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Universidad del Magdalena-Colombia. Magister en Educación con énfasis en Ciencias exactas- Universidad de Cartagena- Colombia. Docente

de aula en la Institución educativa San Mateo- Magangué. Con 19 años de experiencia. en el ámbito escolar.

Sara Lara: Profesora Titular (jubilada) del Departamento de Geografía e Historia UPEL-IPC. Diplomado en Sensores remotos Ciudad de Panamá. Panamá. Magister en Geografía en la Universidad de Liverpool Inglaterra. Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Miembro de la Línea de Investigación Laboratorio Socioeducativo UPEL-IPC. Miembro del Comité académico de la Revista Investigación UPEL-IPC.

Wilman Andrés Camilo Camilo: Ingeniero agroindustrial de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Magíster de Educación en la Universidad Americana de Europa (UNADE), llevo 10 años en campo educativo. Docente de áreas como las Matemáticas y Ciencias Naturales. He participado en congresos en la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), como asistente y ponente.

Yennifer Karina Herrera Varela: Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad Popular del Cesar (UPC). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad del Santander (UDES). Con 7 años de experiencia laboral académica. He participado en encuentros nacionales en Colombia.

Yeris Alfonso Passo Utria: Licenciado en Educación Rural (Centro Universitario de Bienestar Rural), Especialista en Estudios Pedagógicos (Universidad de la Costa - CUC), Magister en Educación (Universidad de la Costa - CUC). Más de 15 años de experiencia docente en instituciones del sector privado en los niveles de secundaria, media y universitaria. Capacitador de tutores en el manejo de la metodología SAT en los departamentos de Nariño, Sucre y en Ecuador. Siete (7) años de experiencia como docente y directivo en el departamento de Atlántico. He participado en congresos internacionales y nacionales de educación.

Yudy Cristina Beltrán Sánchez: Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1998. Especialista en Gerencia Educativa, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Villavicencio, 2012. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander, Bucaramanga, 2016. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander, Bucaramanga, 2017. Experiencia laboral académica: Fue Docente en Ciencias Sociales/Filosofía en diferentes instituciones de Villavicencio -Meta. Fue Coordinadora en: el Institución Educativa INEM “Luis López de Mesa”. El Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras. Institución Educativa Colegio Nacionalizado Femenino. Fue Rectora en encargo de la Institución Educativa Eduardo Carranza. Actualmente se desempeña como Coordinadora, Institución Educativa INEM “Luis López de Mesa”, Villavicencio – Meta.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN..... 18

ARTÍCULOS ORIGINALES

Marvis Martínez Bruce y Esteban Añez: Conocimiento pedagógico de contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia y praxis docente. *Pedagogical content knowledge for the teaching of the nature of science and teaching práxis. Conhecimentos pedagógicos para o ensino da natureza das ciências e práticas de ensino. Connaissances pédagogiques pour l'enseignement de la nature des sciences et la pratique de l'enseignement*..... 26

Sara Lara y Luís Colina. La anécdota pedagógica: una herramienta heurística desde la perspectiva de Max Van Manen. *The pedagogical anecdote: a heuristic tool from Max Van Manen perspective. A anedota pedagógica: na perspectiva de Max Van Manen. L´anecdote pedagogique: du point de vue de Max Van Manen*..... 43

Muñoz-Martínez, J. E. Uso de las tecnologías de información y comunicación en la gerencia de las instituciones educativas**.** *Use of information and communication technologies in the management of educational institutions. Uso das tecnologias de informação e comunicação na gestão de instituições de ensino. Utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la gestion des établissements d'enseignement*..... 65

Maira Alejandra Pino Lobo. Prácticas pedagógicas en el aula realizadas por estudiantes de las licenciaturas del área docente. *Pedagogical practices in the classroom carried out by students of the degrees in the teaching area. Práticas pedagógicas em sala de aula realizadas por alunos de bacharelado da área de ensino. Pratiques pédagogiques en classe réalisées par les étudiants des diplômes de l'enseignement*..... 83

Samara Isabel Paternina Ramírez. Depertando la motivación para fortalecer la comprensión de la lectura. *Awakening motivation strengthens reading comprehension. Derpertar a motivação fortalece a compreensão da leitura. L´éveil de la motivation renforce la compréhension en lectura*..... 107

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Rosa Beatriz Gómez Montañez. Aulas multigrado en el sector rural de Colombia. *Multigrade classrooms in rural Colombia. Salas de aula multideciência na Colômbia rural. Classes multigrades dans les zones rurales de Colombie*..... 121

María Teresa Dávila Narváez. Inteligencia espiritual, violencia escolar y desarrollo integral. *Spiritual dimension, school violence and integral development. Dimensão espiritual, violência escolar e desenvolvimiento integral. Dimension spirituelle, violence scolaire et developpement integral*..... 143

Lauren Paola Umaña C. Importancia de la educación alimentaria en la educación media como política educativa**.** *Importance of food education in education media as educational policy. Importância da educação alimentar na educação mídia como política educacional. Importance de l'éducation alimentaire dans l'éducation les médias comme politique éducative*..... 167

Yudy Cristina Beltrán Sánchez. Competencias ciudadanas para una sociedad globalizada: nuevo desafío para las instituciones educativas de Colombia**.** *Citizen competences for a globalized society: new challenge for educational institutions in Colombia. Competências cidadãs para uma sociedade globalizada: novo desafio para as instituições educativas na Colômbia. Compétences citoyennes pour une société mondialisée: un nouveau défi pour les établissements d'enseignement en Colombie*..... 191

Purificación de Jesús Porto Hoyos. Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas. *Citizen competences: development scenario for coexistence and peace in colombian educational institutions. Competências cidadãs: senários de desenvolvimento para a convivência e a paz nas instituições educativas colombianas. Compétences citoyennes: scénario de développement pour la coexistence et la paix dans les établissements d'enseignement colombiens*..... 210

Emma Margarita Porto Hoyos. Reflexiones en torno a la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Reflections on emotional intelligence in the educational field. Reflexões sobre inteligência emocional no campo educacional. Réflexions sur l'intelligence émotionnelle dans le domaine de l'éducation*..... 233

Yeris Alfonso Passo Utria. Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia: perspectivas y desafíos**.** *Rural education and sustainable development in Colombia: perspectives and challenges. Éducation rurale et développement durable en Colombie: perspectives et défis. Educação rural e desenvolvimento sustentável na Colômbia: perspectivas e desafios*..... 254

Wilman Andrés Camilo Camilo. El pensamiento crítico y la investigación científica desde la perspectiva de un pensador crítico**.** *Critical thinking and scientific inquiry from the perspective of a critical thinker. Pensamento crítico e investigação científica la perspectiva de um pensador crítico. Pensée critique et enquête scientifique du point de vue d'un penseur critique*..... 276

Margarita Imbett Sierra Teoría educativa lúdica fundamentada en las TIC para el aprendizajede operaciones básicas en matemáticas. *Playful educational theory based on ICT for the learning of basic operations in mathematics. Teoria educacional lúdica baseada em TIC para aprender operações básicas em matemática. Théorie éducative ludique basée sur les TIC pour l'apprentissage des opérations de base en mathématiques*..... 298

Yennifer Karina Herrera Varela. Importancia de la alfabetización digital en las zonas rurales. *Importance of digital literacy in rural áreas. A importância da alfabetização digital nas áreas rurais. Importance de la littératie numérique dans les zones rurales*..... 315

Maria Ligia Baquero Silva. La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa**.** *Cognitive Structural Modifiability: an opportunity for educational inclusión. Modificabilidade Estrutural Cognitiva: uma oportunidade para inclusão educacional. La Modifiabilité Structurelle Cognitive: une opportunité pour l'inclusion scolaire*..... 332

ENSAYOS

Ana Isabel Salazar González. Reflexiones en torno a la bioética gerencial en el tejido educativo universitario**.** *Reflections on managerial bioethics in the university educational fabric. Reflexões sobre a bioética de gestão no sistema de ensino universitário. Réflexions sur la bioéthique managériale dans le système d'enseignement universitaire*..... 349

Aurora Maribel Bultrón. Resignificación de las competencias en la docencia universitaria basadas en la gestión del conocimiento**.** *Resignification of competences in university teaching based on knowledge management. Ressignificação de competências no ensino universitário com base na gestão do conhecimento. Resignification des compétences dans l'enseignement universitaire fondée sur la gestion des connaissances*..... 363

Rosa María Teresa Carbonara Ducato y Josefa Antonia González. La virtualidad, una realidad emergente como apoyo a la educación universitaria presencial**.** *Virtuality, an emerging reality as support for on-class university education. Virtualidade, uma realidade emergente como apoio à Educação universitária presente. La virtualité, une réalité émergente comme soutien à l'enseignement universitaire en classe*..... 373

Ámbar del Valle Marcano Mendoza. Una mirada hacia el compromiso organizacional dentro de la docencia universitaria**.** *A look at organizational commitment within university teaching. Um olhar sobre o empenhamento organizacional no ensino universitário. Un regard sur l'engagement organisationnel dans l'enseignement universitaire*..... 387

CURRÍCULO DE LOS AUTORES..... 399

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X
Depósito Legal Digital DC2018001050
ISSN: 2959-1872

Nº 47 Extraordinario- AÑO 2023